

EVELYN ALINE DA COSTA DE OLIVEIRA

**AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA
PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA
PEDAGOGIA/ UCDB**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
NOVEMBRO – 2014**

EVELYN ALINE DA COSTA DE OLIVEIRA

**AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA
PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA
PEDAGOGIA/ UCDB**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
NOVEMBRO – 2014**

Ficha catalográfica

Oliveira, Evelyn Aline da Costa de
O48a As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/ UCDB / Evelyn Aline da Costa de Oliveira; orientação Marta Regina Brostolin .-- 2014.
106 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1.Professores – Formação I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD –

370.71

“AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA
PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA
PEDAGOGIA / UCDB”

EVELYN ALINE DA COSTA DE OLIVEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Marta Regina Brustolin - UCDB

Profª. Drª. Flavinês Rebelo - UCDB

Profª. Drª. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS

Campo Grande-MS, 06 de novembro de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO

*Aos meus pais Ideilde e José Adão. Meus maiores
incentivadores.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar em todos os momentos em que eu pensava ser impossível prosseguir. Obrigada por ouvir minhas orações e segurar a minha mão.

À Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin, por ser muito mais que uma orientadora. Cheguei onde estou porque foi a primeira a acreditar em mim. Obrigada por ser minha professora, amiga, conselheira, ouvinte e exemplo. Pessoas como você são raras.

À minha mãe Ideilde, por demonstrar uma compreensão infinita nesse processo. Por me apoiar todos os dias com palavras de ânimo e amor. Te amo.

Ao meu pai José Adão, pelo seu carinho sem medidas. Obrigada pelos conselhos, pelo seu exemplo, pelas longas conversas e sua atenção. Sou tudo o que sou graças ao senhor. Te amo.

À minha amiga-irmã Aliny Mary Dias, que fez essa caminhada ser mais divertida. Obrigada por me ouvir nos momentos de dificuldades e desânimo, por acreditar em mim e me incentivar quando a vontade era recuar. Você sempre terá um lugar reservado em meu coração.

Às companheiras de estudos e reflexões Ana Cristina Cantero Dorsa Lima e Thaís Cardozo. Vocês são muito mais que colegas, são presentes de Deus em minha vida. Obrigada por compartilharem tudo comigo.

Às acadêmicas pesquisadoras: Amanda Romanelli e Samara Égle Paiva. Nesse processo, ganhei irmãs caçulas que compartilharam seus conhecimentos, experiências, alegrias e tristezas. Vocês são dez.

Aos amigos que me incentivaram por meio de mensagens, longas conversas e orações. Sou grata pela lista ser imensa: Eliene da Silva Lemos, Gustavo Barbosa, Jadson Borges, Marianne Trefzger Rodrigues, Claudio Rodrigues, Lillian Cardoso Cavalheiro, Wiliam Cavalheiro, Leandra Cardoso, Maryelen Hetzel, Ana Lícia Hetzel, Anny Iara Rodrigues, Gabriele Barbosa, Aldo Barbosa Filho, Rubens Fogaça, Maiko Nilsen, Igor Isaias, Ângela Félix, Márcio Ferreira, Regina Haberlande, Camila Zuewskiy, Michelle Marques Salva, Luiz Henrique Eloy, Ricardo Balani, Guilherme Lencine e Martinho Vagner.

Aos familiares de perto e de longe. Muito obrigada pela compreensão e apoio.

Aos pesquisadores do Gepdi (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Docência na Infância): Analu do Espírito Santo, Denise Takemoto, Carla Graciete dos Santos, Tuany Pontalti, Jean Kleber, Gabriella Wolff, Iraildes Sales e as professoras Tânia Filiú, Gisela Bluma Marques e Ana Paula Melim. Aprendi muito com vocês.

Às professoras do Programa Pós-Graduação em Educação – UCDB: Ruth Pavan, Maria Cristina Paniago, Maria Aparecida de Souza Perrelli e Mariluce Bittar (*in memoriam*). Sou imensamente grata por compartilharem seus conhecimentos.

Aos acadêmicos bolsistas do PIBID/Pedagogia - UCDB. Sem vocês o trabalho não teria o mesmo sentido. Obrigada por compartilharem suas experiências.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Alves Carvalho, pela colaboração durante a pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo e Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Danvanço Nogueira, por aceitarem a missão de examinar a dissertação.

À Capes e ao Observatório de Educação, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que participaram desse processo de estudos. Obrigada!

OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia/ UCDB**. Campo Grande - MS, 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e foi realizada com financiamento do Observatório de Educação – OBEDUC/ CAPES. O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB. Os objetivos específicos procuraram investigar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas em seus processos formativos na escola, identificar a relação entre saberes universitários e a prática docente desenvolvida na escola e pesquisar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID. Seguindo uma abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e registros da observação, com o intuito de conhecer as concepções e o trabalho desenvolvido por oito acadêmicos bolsistas participantes do PIBID, em uma escola pública, na cidade de Campo Grande/MS. O texto traz um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil e os principais entraves para a docência na infância, partindo do pressuposto que a vivência na escola, ainda na formação inicial, é fundamental para a prática profissional. Evidencia também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lançado pelo MEC em 2007 e financiado pela CAPES, que visa possibilitar aos acadêmicos vivências dentro do espaço escolar. Os resultados revelam a importância do Programa para a formação inicial e para a inserção dos acadêmicos na prática docente, para promover a construção de identidade profissional e os saberes experienciais. Conclui-se que os bolsistas concebem a participação no PIBID como coformadora na iniciação à docência contribuindo de forma prática na construção de aprendizagens para a profissão, que é possível apenas no espaço e vivência na escola.

Palavras-Chave: Formação Inicial. Acadêmicos bolsistas. Pibid. Docência na infância.

OLIVEIRA, Evelyn Aline the Costa. **Shares of PIBID and teacher education from the perspective of grant students of Pedagogy / UCDB.** Campo Grande - MS, 2014. 107 p. Dissertation (Master's Degree in Education) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work is linked to research teaching practices and their relations with the line-of Teacher Training Education Graduate Program - Master's and Doctorate from the Universidade Católica Dom Bosco and was conducted with funding from the Observatório de Educação - OBEDUC / CAPES. The overall objective of the research was to investigate and analyze the actions of PIBID for teacher training grant students of Pedagogy - UCDB. The specific objectives seek to: investigate how the identity and professional knowledge are constructed by scholars in their educational processes in school, identify the relationship of the university teaching practice developed in the school and search the conception of scholarship students on PIBID knowledge. Following a qualitative approach with exploratory and descriptive design, data collection was conducted through interviews with semi-structured interview and observation records, in order to identify the concepts and work developed eight PIBID grant students participating in a public school in the city of Campo Grande / MS. The text provides a brief history of teacher training in Brazil and the main barriers for teaching in childhood, assuming that the experience in school still in the initial training is essential for professional practice. It also highlights the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), launched by the MEC in 2007 and funded by CAPES, which aims to enable academic experiences within the school environment. The results reveal the importance of the program for initial training and the integration of academics in teaching practice to promote the construction of professional identity and experiential knowledge. We conclude that fellows conceive participation in PIBID as co-trainer at initiation to teaching practical way of contributing in building small learning for the profession that is only possible in space and experience in school.

Keywords: Initial training. Grant students. Pibid. Teaching in childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado do Conhecimento PIBID.....	13
Quadro 2: Trabalhos - Educere - Congresso Nacional de Educação.....	14
Quadro 3: Número de bolsistas.....	71
Quadro 4: Caracterização dos sujeitos.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REVISANDO A HISTÓRIA	18
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	18
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	21
1.3 FORMAÇÃO INICIAL E O CURSO DE PEDAGOGIA	28
1.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	35
CAPÍTULO II - A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE	39
2.1 MUDANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR: O QUE MUDOU?	39
2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL	41
2.2.1 A identidade profissional dos professores da infância	48
2.3 SABERES PROFISSIONAIS	51
2.3.1 Saberes profissionais e suas especificidades na docência na infância	55
CAPÍTULO III - AS AÇÕES DO PIBID NA PEDAGOGIA – UCDB: DE ACADÊMICO A PROFESSOR	59
3.1 O PROGRAMA COMO POLÍTICA PÚBLICA	59
3.2 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE	62
3.3 A UCDB E O PIBID	70
3.4 O PIBID NA PEDAGOGIA	73
CAPÍTULO IV - A PESQUISA: MÉTODO, CONTEXTO E ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 METODOLOGIA	77
4.1.1 Objetivos	78
4.2 CONTEXTO	78
4.2.1 Sujeitos	79
4.2.2 Lócus da pesquisa	79
4.2.3 Procedimentos metodológicos	80
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81

5.1	CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID	82
5.2	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	84
5.3	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS	85
5.4	CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA	87
5.5	DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA DOCÊNCIA	89
5.6	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA ..	91
5.1.1	Algumas lacunas do PIBID/Pedagogia: possibilidades para avanços.	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	104

INTRODUÇÃO

A investigação em uma pesquisa é uma trilha repleta de possibilidades que torna o trabalho do pesquisador muito mais intrigante. Neste trabalho não foi diferente, pois as buscas iniciais promoveram outras inquietações no decorrer da escrita, que permitiram olhares para discussões importantes, antes não almeçadas.

Como toda trilha começa com um primeiro passo, é importante salientar o que me trouxe até aqui. A iniciação à docência sempre foi um tema que aguçou minha curiosidade dentro das discussões possíveis na formação docente. Compreender como se dá esse processo após a graduação, e quais são seus entraves e possibilidades, foi meu objetivo de pesquisa nas produções desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC durante um ano, na graduação em Pedagogia, precisamente entre 2011 e 2012. A partir do ingresso no mestrado, pude ampliar essas discussões tendo como foco um programa inovador dentro do país, lançado em 2007: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Com o foco centrado agora na formação inicial, e não mais posterior a esse período, o PIBID provocou alguns questionamentos que nortearam esta pesquisa, quais sejam:

- Como estão relacionados os conhecimentos universitários com a prática docente na escola?
- Como são construídos a identidade e os saberes profissionais pelos alunos bolsistas?
- Qual é a concepção que os bolsistas têm sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência?

Partindo dessas perguntas, os objetivos do trabalho foram traçados pretendendo, primeiramente, refletir sistematicamente a respeito delas e respondê-las mediante os estudos, observações e entrevistas com os acadêmicos bolsistas.

O objetivo geral foi investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB. Os específicos foram: investigar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas em seus processos 13

formativos na escola, identificar a relação dos saberes universitários e a prática docente desenvolvidos na escola e identificar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID.

Ao iniciar as leituras, a revisão de literatura caminhou no sentido de encontrar trabalhos já publicados em eventos e banco de teses e dissertações da Capes, que relatassem pesquisas sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência. Em decorrência de o PIBID ser um programa recente, poucos trabalhos com proximidade ao tema foram encontrados.

A busca no banco de teses e dissertações da Capes centrou-se nos seguintes quesitos: a utilização da palavra-chave “PIBID”, defesas realizadas entre os anos 2009 e 2013 e trabalhos dos Programas de Educação de universidades brasileiras. Diante disso, foram encontrados 4 trabalhos que se aproximavam com a temática da pesquisa.

Quadro 1: Estado do conhecimento - PIBID

Título	Autor	Ano da defesa	Universidade
Um estudo sobre o Pibid: saberes em construção na formação de professores em Ciências	Giuliana Gionna Olivi Paredes	2012	Universidade Federal do Paraná
O papel do Pibid na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina	Enio de Lorena Stanzani	2012	Universidade Estadual de Londrina
Pibid: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em Matemática	Douglas da Silva Tinti	2012	Universidade de São Paulo
Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de Matemática	Rosana Maria Martins	2012	Universidade Federal do Mato Grosso

O trabalho de Giuliana Gionanna Olivi Paredes fez uma reflexão sobre a importância do PIBID para a formação inicial dos acadêmicos de Química, Física e Biologia, como também, sobre as potencialidades e limitações das ações desenvolvidas em cada subprojeto. Destacou a valorização da profissão docente, realizada por meio das bolsas e da formação continuada estimulada pelo Programa.

A pesquisa de Enio de Lorena Stanzani focou o papel do PIBID na formação inicial de Química e enfatizou a contribuição das situações reais vividas cotidianamente pelos bolsistas, situações que promovem a reflexão auxiliando-os nas atividades de ensino e pesquisa.

Com o objetivo de investigar as percepções que os bolsistas têm sobre as ações desenvolvidas no PIBID, o trabalho de Douglas da Silva Tinti demonstrou que a aproximação

da escola contribuiu para a superação de pré-conceitos sobre o sistema público de ensino, colaborando com a minimização do choque da realidade.

Na pesquisa de Rosana Maria Martins, as escritas de memoriais de formação e análises de narrativas autobiográficas foram utilizadas para analisar os indícios de constituição da identidade docente dos bolsistas do curso de Matemática. Os resultados obtidos evidenciaram que a construção da identidade profissional foi influenciada pelas experiências vividas durante a escolarização dos sujeitos e o processo de tornar-se professor foi diretamente influenciado, na maioria dos casos, pelos pais, antigos professores, práticas observadas no PIBID e estágio.

A leitura desses trabalhos contribuiu para a aproximação das ações desenvolvidas em outros lugares, cursos e universidades, revelando as contribuições e lacunas dos subprojetos.

Em eventos, a busca foi realizada, primeiramente, no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 08 sobre Formação de Professores, entre os anos de 2009 a 2013, mais precisamente da 32ª até a 36ª Reunião Nacional. Nenhum trabalho com foco no PIBID foi encontrado.

O segundo evento da Educação foi o EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, realizado bienalmente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. A busca centrou-se nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Nenhum trabalho foi apresentado no ano de 2009. Em 2011, apenas um trabalho foi identificado. No ano de 2013, dezesseis trabalhos com proximidade à temática foram encontrados.

Quadro 2: Trabalhos – Educere – Congresso Nacional de Educação

Título do trabalho	Autor(es)	Instituição	Ano de realização
O PIBID e o ensino da arte na escola	Vanessa Lopes Eufrázio Edilaine do Rosário Neves Francislene Gomes Carneiro da Costa Rosilene Pereira Nunes	UFV	2011
PIBID e a formação do professor da Educação Infantil	Valéria Silva Ferreira	UNIVALI	2013
PIBID/Pedagogia: uma nova experiência na formação inicial de professores	Cicília Rodrigues Monteiro Ana Paula da Cruz Rodrigues Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	UEM	2013
Contribuições do			

PIBID/Pedagogia para a aprendizagem	Luciane Zamberlan Pasetto Fernanda Figueira docente: Marquezan os	PUC/RS	2013
o que dizem diários de aula			
PIBID na escola: a importante troca de saberes na relação entre a universidade e a escola	Sandra Maria de Oliveira Gisele Brandelero Camargo Pires	UEPG	2013
A contribuição do PIBID na formação inicial e na prática docente do professor	Jaine dos Santos Floriano Juliana Cames Pacheco pedagogo	UEPG	2013
A formação inicial para a docência na educação básica: o PIBID/UFFS como compromisso político da educação básica a educação superior	Maria Lúcia Marocco Maraschini Jeferson Saccol Ferreira	UFFS/UFRS	2013
Contribuição do PIBID à formação inicial de professores na de licenciandos bolsistas	Rita Buzzi Rauich Matheus Jürgen Frantz compreensão	FURB	2013
Contribuição do PIBID – Pedagogia/UFAL na formação inicial dos licenciandos a pesquisa-ação como prática reflexiva	Adson de Lima Silva Sandra Regina Paz da Silva	UFAL	2013
Formação inicial de professores da	Adriana Hareyoshi educação básica: Biacon	SME - Londrina	2013
PIBID relacionando teoria e prática			
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores	Macelina Ferreira Vicent Yoshie Ussami Ferrari Leite	UNESP/Presidente Prudente UNESP	2013
PIBID na formação dos professores do Ensino	Maria Silvia Pinto de Moura Libandi Eliane de Godoi	PUC PUC/Campinas	2013

PIBID/Pedagogia: articulação educação superior e educação básica na perspectiva de inserção do acadêmico à docência	Cassia Regina Dias Pereira Nilva de Oliveira Brito dos Santos	FAFIPA UEM	2013
Processo identitário pibidianos de	Samanda Silvéria dos Alves Viana	UFPI	2013
Pedagogia da Universidade Federal Piauí	Hilda Mara Lopes Araújo do	UFPI	2013
Subprojeto do PIBID – alfabetização e letramento: contribuições para a formação docente em Paracatu – MG	Kely Barcelos de Oliveira Mânia Maristane Neves Silveira Maia	UNIMONTES	2013
A formação inicial docente e a qualidade Sandra Regina Paz da o PIBID	Silva na escola pública	UFAL	2013 na educação:
O PIBID como espaço de formação	Marilena Maria Wolff Paim	UFFS	2013

Com o objetivo geral e os específicos delineados, fizemos um sumário preliminar para construir um desenho da pesquisa. Após alguns ajustes, a pesquisa tomou a forma descrita a seguir.

No primeiro capítulo, é apresentado um breve histórico da formação docente no Brasil. Foi realizado visando compreender os processos que normatizaram a licenciatura, em especial a Pedagogia, na legislação. Autores como Saviani (2008; 2014), Diniz (2006), Aguiar et al. (2006), Damis (2012), Costa (2003), García (1999), entre outros, contribuíram nas discussões sobre formação inicial e sobre o curso de Pedagogia. Ainda no primeiro capítulo, Canário (1997) e Abdalla (2006) contribuíram na discussão sobre a escola como espaço de aprendizagem, tópico importante, pois a escola é o lugar de aprendizagens e construções de identidade profissional e saberes docentes.

O capítulo II inicia a discussão sobre a constituição do profissional docente e sua relação com os saberes adquiridos ao longo de sua vida, na formação inicial e durante as primeiras aproximações da prática. Ainda ressalta a importância da construção da identidade

profissional como um dos fatores que contribuem para a permanência do professor na escola. Autores como Imbernón (2004), Tardif (2012), Costa Vorraber (1995), Pimenta (2009), Gauthier et al. (2006), entre outros, foram utilizados para descrever e compreender os processos históricos e sociais que delinearão o magistério até os dias atuais.

Após leitura das pesquisas de Silva (2003), Micarello (2011), Bonatti (2004), Formosinho (2002) e Kramer (2011), percebeu-se as especificidades necessárias ao professor, para o trabalho com crianças na instituição escolar. Entre elas, dois tópicos que discutem os saberes específicos para a docência na educação infantil e a identidade profissional, pois quase metade dos entrevistados se encontrava na pré-escola.

O terceiro capítulo é destinado a apresentar o PIBID e discutir sua relação com a formação docente inicial. Primeiramente, após leitura dos documentos oficiais que normatizam o PIBID, um breve histórico sobre o programa foi apresentado, almejando descrever o processo de elaboração e participação das universidades. Nos tópicos posteriores, o PIBID na UCDB é evidenciado, bem como todos os procedimentos de seleção, orientação e execução dos subprojetos, destacando o subprojeto do curso de Pedagogia.

A metodologia e a análise de dados foram descritas no capítulo IV, com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa. Todo o processo empírico, a caracterização dos sujeitos e lócus da pesquisa foram detalhados. Por fim, algumas considerações foram elucidadas, buscando realizar um breve resumo da pesquisa e encontrar novas lacunas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REVISANDO A HISTÓRIA

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A discussão em torno da formação de professores é relativamente recente, se considerada a história das sociedades que buscavam algum tipo de instrução para estreitar seus laços sociais, econômicos e políticos ou para definir fronteiras geográficas. Nessas relações, a transmissão de cultura deu início ao processo que hoje é conhecido como ensino. Portanto, o ato de ensinar está intrínseco no ser humano, pois ensinar elementos sobre convivência, organização e valores morais e culturais eram transmitidos com a intenção de fortalecimento de um grupo. Foi a partir do século XV que o magistério começou a tomar a forma como é conhecido hoje, envolto por uma sociedade disciplinar que vivia uma série de transformações ideológicas. No Brasil, a formação de professores começou muito mais tarde, estando atrelada à história da criação das escolas normais e instituições de nível superior.

Antes de iniciar as discussões sobre formação de professores no Brasil, é válido conceituar o termo formação. No sentido etimológico, formação vem do latim *formare* que “como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p. 138 *apud* VEIGA, 2012, p.14). A função da formação de professores é formar o docente e educá-lo como futuro profissional para exercer o magistério, atribuindo-lhe a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (VEIGA, 2012).

Como dimensão social, a formação deve ser compreendida como direito, tanto para professor como para aluno. Para o professor, deve ser vista como um processo necessário à atuação profissional, que alcance a valorização, a competência, a obtenção de uma identidade

própria e a construção de saberes norteadores. Para o aluno, é a ratificação do seu direito estabelecido no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Em um sentido mais genérico, o termo formação denota construção, organização e especialização, principalmente quando utilizado em âmbito educacional. Segundo Garcia (1999), em países como Itália e França, o conceito é utilizado para atribuir referências sobre educação, preparação, ensino. Nos países de língua inglesa é utilizado o termo educação ou treino.

Veiga (2012) afirma que a formação, diante da história de vida dos sujeitos, assume uma posição de “inacabamento”, pois caracteriza um processo de preparação profissional que tem início, mas não tem fim, resultando em um constante ciclo de formar o outro enquanto forma-se, bem como afirma Freire (1996, p.12) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A formação não se isola à margem teórica, mas dialoga constantemente com a prática pedagógica, como também não as eleva em diferentes patamares. O diálogo se define quando a teoria ilumina a prática e a prática resulta a ação da teoria.

Por ser contextualizada histórica e socialmente, a formação se constitui em um ato político. Veiga (2012) afirma que a formação deve ser adequada ao contexto social, político e econômico, para fortalecer e construir propostas comprometidas para a inclusão de sujeitos plurais. A incerteza, hoje, é a maior certeza que um professor encontra no ambiente escolar. Trabalhar na perspectiva da mutação, do improvável e do incerto é, também, construir e reconstruir suas bases todos os dias.

A formação docente transcende a esfera do trabalho, transformando-se em uma articulação pessoal e profissional que possibilita, sobretudo, a autoformação. Estabelecendo e necessitando de relações sociais para efetivar-se, a formação acontece no coletivo, na diversidade e nos embates de opiniões, não se detendo entre quatro paredes, mas ultrapassando ambientes para trocas e cooperação entre os pares, pais, sociedade etc.

A formação profissional docente produz um movimento dinâmico de trocas de experiências e saberes nas relações profissionais que se estabelecem, em diferentes

fases. Baseado em Feiman (1983), Garcia (1999) caracteriza quatro fases na formação de professores: *a fase de pré-treino, a fase de formação inicial, a fase de iniciação e a fase de formação permanente*. Elas, apesar de acontecerem em momentos distintos, inter-relacionam-se, complementando saberes e permitindo trocas de experiências para o trabalho do futuro professor.

Na *fase de pré-treino*, ações observadas e aprendidas na época em que o futuro professor era aluno podem influenciar, mesmo que de forma inconsciente, em sua atuação profissional. Várias atitudes dos antigos professores são lembradas: para conter a indisciplina, corrigir cadernos, elaborar provas, organizar atividades em grupos, chamar atenção, enfim, situações desconhecidas que são vividas apenas na prática cotidiana da escola.

A preparação formal acontece na *fase de formação inicial*, onde os conhecimentos pedagógicos e científicos são apresentados em instituições específicas. Nessa fase, o acadêmico se depara com a prática nas escolas, geralmente, durante os estágios, mas as observações da fase de pré-treino são fundamentais em muitos casos, principalmente naqueles em que o acadêmico não sabe exatamente como lidar.

Os primeiros anos após a formação é denominado de *fase de iniciação* e é o período em que os, agora professores, aprendem, na prática, estratégias de “sobrevivência”, como define Huberman (2000). A palavra sobrevivência define bem como o dia-a-dia na escola pode ser difícil e determinante para a permanência ou desistência da profissão. Esse tema será abordado no capítulo II.

A formação de profissionais docentes possibilita uma gama de conhecimentos necessários para a atividade dentro de sala, com especificidades próprias em cada nível de ensino, que permitirá ações ou tomada de decisões pertinentes à profissão. Garcia (1999, p. 26) afirma que a formação de professores:

É a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissional no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Apesar de ser a graduação o *locus* de aprendizagem da profissão, pesquisas como a de Gatti (2010) evidenciam que a formação inicial não abarca todos os saberes necessários para o trabalho dos professores em sala de aula. Baseadas no modelo da racionalidade técnica, algumas instituições de ensino superior trabalham disciplinas que distanciam a realidade e a prática dos acadêmicos. Precisa-se de instituições formadoras que, além de mostrar a teoria, evidenciem, também, a complexidade do cotidiano escolar, problematizando-o constantemente ao teorizá-lo e revelando a importância de criar uma base reflexiva na sua formação.

Ghedin, Leite e Almeida (2008) afirmam que a preocupação com uma formação voltada à reflexão já era apontada em pesquisas feitas por Pimenta (2002), Contreras (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002) e Giroux (1997). Sua importância está em superar a concepção de que o professor deve ser somente um transmissor de conhecimentos, preocupado em manter a disciplina e a obediência dos alunos, os quais assumem um papel de subordinação e assimiladores de conteúdo, aprendendo por meio de repetições e memorizações.

Criar bases reflexivas é admitir a complexidade que a docência tem em suas diferentes formas e lugares. Compreender como situações cotidianas podem se desencadear durante o trabalho do professor, como acontece o processo de ensino/aprendizagem em diferentes contextos sociais e como mudanças efetivas poderão ocorrer, será possível quando o docente aprender que ele precisa refletir sobre seu trabalho, sobre sua profissão.

É necessário possibilitar ao professor uma formação que o auxilie a lidar com a multiplicidade de alunos e suas diversas formas de aprender, de sentir, de olhar, de aceitar ou rejeitar. É preciso uma formação que contribua para a construção de uma sociedade crítica, ativa, conhecedora de seus direitos e cumpridora de seus deveres. Para entender como se construiu ao longo dos tempos o processo formativo dos professores, no próximo tópico será discutido como a formação de professores teve início no Brasil e como as políticas públicas estão contribuindo para o seu fortalecimento.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E

LEGISLAÇÃO

As discussões sobre a formação de professores no Brasil são relativamente recentes. Seu destaque ocorreu, principalmente, nos eventos da área de Educação na década de 1970 e de 1980, quando os debates se voltaram para a reformulação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Apesar de ter ganhado destaque somente no final do século XX, a formação sistemática de professores permeia a história da Educação no país desde a Independência, no século XIX, quando se planejava a organização da instrução popular (DINIZ, 2006).

As transformações mundiais ocorridas no meio tecnológico e capitalista contribuíram fortemente para a organização escolar e, conseqüentemente, para a formação profissional do professor, que precisava dispor, no ensino transmitido, as exigências do mercado de trabalho. Damis (2012, p. 90) afirma que a globalização política e econômica, de informação e de comunicação, de progresso e de desenvolvimento do mundo capitalista, consolidou “a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas”. Com isso, a formação de professores necessitou ser ampliada, até mesmo para cumprir a função social da escola.

Apesar de tardio, esse processo de desenvolvimento também ocorreu no Brasil. No início da década de 1930, houve um verdadeiro movimento social para as reformas educacionais acontecerem no país. Discursos como “educação para todos”, “desenvolvimento” e “progresso” fundamentaram o aumento do número de escolas e a necessidade urgente de intensificar a formação sistemática do professor.

Nesse contexto, faz-se necessário um breve histórico que busque relatar de onde viemos e como chegamos até aqui. Saviani (2009, p. 144) destaca seis grandes períodos na história da formação de professores:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

A primeira Escola Normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n. 10, de 1835, e determinava que nela fossem instruídas pessoas que lecionariam nas escolas de primeiras letras ou que, apesar de já atuarem no ensino, não tivessem adquirido formação suficiente nas escolas de ensino mútuo. Os conteúdos ministrados contemplavam: leitura e escrita pelo método lancasteriano¹, as quatro operações e proporções, língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã. Para lecionar, bastava ser brasileiro, ter 18 anos de idade, boa conduta civil e saber ler e escrever (MOACYR, 1939b *apud* TANURI, 2000).

As Escolas Normais surgiram para formar o professor das escolas primárias. Esperava-se, dessa formação, uma abordagem pedagógico-didática, o que não aconteceu. A preocupação com o domínio dos conteúdos específicos predominava e o professor agia, em seu trabalho, como um mero transmissor do conhecimento. Apesar dos problemas de ordem organizacional, a expansão das Escolas Normais iniciou-se no final do século XIX, e promoveu a reformulação em sua estrutura, que foi marcada, segundo Saviani (2009, p. 145), por dois vieses: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”. O reconhecimento da importância sobre a formação com ênfase na preparação pedagógico-didática promoveu, também, o reconhecimento do sentido real de formar professores.

A estruturação da Escola Normal, como projeto nacional, teve início somente em 1946. Uma disciplina no nível secundário poderia ser lecionada por quem já tivesse estudado no mesmo nível ou em nível mais alto. Porém, houve momentos em que a única

¹ Segundo Neves (2003), O método de Lancaster baseou-se no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Com essa opção metodológica, a pretensão não era de que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas sim, disciplina mental e física.

condição estabelecida para a docência “era a de não ter sido condenado por nenhum crime infamante” (DAMIS, 2012, p. 94).

Apesar da expansão seguida da reformulação das Escolas Normais, os avanços não foram significativos ao ponto de transformar os ideais centrados no domínio dos conhecimentos específicos que deveriam ser transmitidos aos alunos pelos professores. Com isso, os institutos de educação abriram uma nova fase para a promoção do ensino e da pesquisa.

Os dois principais institutos de educação instalados no Brasil foram: o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, mesmo ano da publicação do Manifesto dos Pioneiros, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado no ano seguinte por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

Esses institutos foram elevados ao nível universitário: o Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal em 1935. Essa organização deu base para os cursos de formação de professores para as escolas secundárias e foram difundidos por todo o país, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que estendeu o modelo conhecido como “esquema 3+1” na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Esse esquema possibilitava ao acadêmico um currículo que garantia 3 anos com disciplinas específicas e 1 ano com ênfase para disciplinas de formação didática. Até hoje esse modelo não foi superado, levando em consideração as novas e complexas exigências atribuídas à escola e ao professor.

O campo educacional sofreu várias mudanças na legislação do ensino devido ao Golpe Militar, em 1964. A Lei n. 5.692/71 modificou a nomenclatura dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Após essa reestruturação, as Escolas Normais desapareceram, dando lugar ao curso de Magistério. Nele, havia duas modalidades: a primeira com duração de 3 anos que habilitaria o professor para lecionar até a 4ª série; e a segunda, com duração de 4 anos que habilitaria o ensino até a 6ª série do 1º Grau. Porém, a formação no curso de Magistério não promoveu um enriquecimento da prática docente e configurou um quadro de “precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

As lacunas na formação de professores com o curso de Magistério levaram o governo a criar o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

(CEFAMs), que muito se assemelha ao tema desta pesquisa, o PIBID. Vale destacar alguns pontos convergentes: os CEFAMs foram criados para oferecer cursos com 4 anos de duração, em tempo integral, com atividades remuneradas de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Na época, o valor da bolsa era de um salário mínimo. O estágio acontecia dois anos após o início do curso e era acompanhado pelos professores do Centro e das escolas públicas parceiras.

Para Bahia (2014, p. 4), a criação dos Centros foi positiva, pois, a partir dela, houve:

A divulgação de vários estudos e pesquisas sobre os mesmos, apontando os avanços em termos da interdisciplinaridade curricular; do trabalho articulado entre as universidades e as escolas públicas; do desenvolvimento de pesquisas que os CEFAMs proporcionavam e estimulavam, especialmente em alfabetização e matemática; pelo tempo integral de dedicação dos alunos e o envolvimento que isso significou; mudança na concepção de realização de estágios burocráticos, para a realização de estágios integrados e articulados entre a formação e a realidade das escolas (BAHIA, 2014, p. 4).

Porém, esse projeto não teve continuidade devido ao seu alcance quantitativo restrito e à descontinuidade nas políticas de aproveitamento dos professores formados para atuação nas escolas públicas.

Para as últimas séries do 1º Grau e todos os anos do 2º Grau, a lei previu a formação de professores em nível superior, em cursos de 3 anos, denominados de licenciatura curta e, de 4 anos, os chamados de licenciatura plena. O curso de Pedagogia possibilitava, ainda, a habilitação dos especialistas em Educação, ou seja, de diretores, supervisores, orientadores e inspetores de escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) fica estabelecido no Art. 64 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB 9.394/96).

Apesar da exigência prevista por lei, a formação de professores no Brasil vem carregando uma série de dificuldades ao longo da história. Políticas de “sobrevivência” estão presentes na Educação e muito lentamente elas estão sendo modificadas.

A democratização do ensino público aumentou significativamente o número de vagas nas escolas, mas não conseguiu alcançar com a mesma eficiência a qualidade do ensino. O professor enfrenta, hoje, problemas desconhecidos que, na maioria das vezes, não são problematizados durante a graduação ou, quando o são, ficam expostos apenas no período de estágio. Salas lotadas, pouco acompanhamento da equipe pedagógica, falta de infraestrutura, baixa remuneração, indisciplina, violência e cobranças excessivas são apenas alguns problemas que assolam a profissão e desmotivam os docentes.

Leite e Di Giorgi (2004, p. 136-137) afirmam que:

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (LEITE e DI GIORGI, 2004, p. 136-137).

Além de ensinar a ler, escrever e contar, o docente assumiu outras funções que precisam ser exercidas: ensinar a dividir, cooperar, respeitar, ouvir, ser autônomo, independente, solidário. As questões burocráticas sobrecarregam o trabalho do professor – como por exemplo, registrar agendas, preencher formulários, diários de classe e atender aos pais – e, embora necessárias, demandam tempo.

Diante dessas novas atribuições, pergunta-se: qual é a função do professor? A resposta aligeirada e repleta de críticas e indignações é: ser o super-herói do sistema de ensino público e privado, e quando não conseguir cumprir sua missão com êxito, se tornar o vilão. Apesar de ser o centro das críticas em relação ao fracasso escolar de muitos alunos, o professor é uma parte envolvida nesse sistema complexo e constantemente modificado. Portanto, cabe a ele, segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 28-29):

- Estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas;
- Ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos;
- Ser um profissional com capacidade de inovação, de criação, de participação nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimentos e não um simples técnico, reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados;
- Ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...);
- Saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 28-29).

Os saberes necessários para a atuação profissional do professor ultrapassam a transmissão de conhecimentos. Pela razão de ter que lidar cotidianamente com múltiplos saberes, diversidade de alunos e inúmeras cobranças de ordem burocrática, deve-se pensar como os professores estão sendo formados e quais foram os avanços significativos que a formação obteve após a LDB.

O principal desafio é aproximar a realidade escolar do licenciando e promover a reflexão sobre a prática, superando a racionalidade técnica. Após a LDB, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, através de cursos de licenciatura, foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2001. Fundamentalmente, esses documentos norteiam a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial, incluindo discussões sobre as competências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, organização institucional da formação de professores e diretrizes para estruturar a matriz curricular (GHEDIN, LEITE, ALMEIDA, 2008).

Com as diretrizes curriculares aprovadas, a licenciatura obteve suas especificidades, diferenciando-se do bacharelado, ganhando um currículo próprio que superou o modelo 3+1 e adquiriu, finalmente, uma identidade própria. O fato de não ter que fragmentar o curso, mas disponibilizar uma formação linear, pode ser considerado um avanço relevante à profissionalização do professor.

Quanto à duração do curso e dos estágios obrigatórios, o Parecer CNE 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 indicam a duração mínima de 2.800 horas, distribuídas no decorrer mínimo de três anos, com 200 dias letivos anuais. Os conteúdos curriculares

devem ser ministrados com carga horária mínima de 1.800 horas, direcionando 400 horas à prática como componente curricular, 400 horas para os estágios supervisionados e, além disso, prevê 200 horas de atividades complementares.

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio deve ser realizado nas escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso e avaliado concomitantemente pela instituição formadora e pela escola em que o estágio está sendo realizado. Esse período, deve proporcionar ao futuro professor momentos de reflexão, maior conhecimento e vivência do espaço escolar, anulando a mera observação para construção de um relatório final. Em suma, o estágio é uma etapa que favorece ao acadêmico vislumbrar a profissão por uma óptica interna, experimentar a rotina de uma sala de aula, conhecer os alunos e por meio dessa relação criar estratégias de atuação docente.

1.3 FORMAÇÃO INICIAL E O CURSO DE PEDAGOGIA

Antes de iniciar as questões sobre formação inicial no curso de Pedagogia, vale esclarecer algumas definições sobre os conceitos de Pedagogia, Pedagogo e curso de Pedagogia. Essa preocupação se mantém, pois se compreende que a Pedagogia, como ciência, se transformou, no decorrer dos anos, em uma conceituação simplista em relação ao seu real significado e abrangência (SAVIANI, 2008).

Antes de ser um curso de nível superior, a Pedagogia é um campo científico. Como curso, ela se dá pela formação do investigador da Educação e do profissional que desenvolve atividades educativas, estando na docência ou não, pois há na sociedade várias práticas educativas que acontecem em diversos lugares e modalidades, fazendo dos sujeitos que lidam com as práticas educativas, Pedagogos. Portanto, o curso de Pedagogia não forma somente o docente, mas desdobra-se em diferenciadas especializações, incluindo: as escolas, os sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as mídias, a área da saúde, da assistência social, as empresas, os sindicatos.

O pedagogo-especialista é formado pelo curso de Pedagogia e poderá atuar em vários campos da Educação – em decorrência das várias demandas sociais e econômicas (da pós-modernidade), e não somente em ambientes escolares. A função do pedagogo transita no desenvolvimento de funções na formulação e gestão de políticas educacionais,

organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas, planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, em relação a diversas faixas etárias, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, elaboração e divulgação do conhecimento científico e tecnológico na educação (LIBÂNEO, 2011).

Neste tópico, o curso de Pedagogia será evidenciado por ser o foco da pesquisa e por vezes será citado apenas como Pedagogia, não tendo por pretensão distanciar o conceito de sua complexidade científica, nem reduzi-lo a uma forma simplista.

O curso de Pedagogia se institucionalizou efetivamente com a criação da Universidade do Brasil em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas e previa uma Faculdade Nacional de Educação que se consolidou após o Decreto Lei n. 1.190/39 e, posteriormente, receberia o nome de Faculdade Nacional de Filosofia e disponibilizaria os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História, além de Didática que era considerada “seção especial” (SAVIANI, 2008).

Sua organização curricular baseava-se no modelo conhecido como 3+1, onde o bacharelado era obtido em 3 anos e a licenciatura com o cumprimento de mais 1 ano por meio do curso de Didática. O currículo do curso de Pedagogia (bacharelado) era constituído do seguinte modo:

1º ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação (SAVIANI, 2008, p. 39).

O curso de Didática, segundo Saviani (2008, p. 40), era composto das seguintes disciplinas: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar”.

Com o modelo implantado pelo Decreto n. 1.190 de 1939, o currículo para o curso de Pedagogia tornou-se homólogo aos currículos dos demais cursos e distanciou-se das pesquisas sobre os temas e problemas educacionais, restringindo os espaços para o desenvolvimento acadêmico da Pedagogia. Esse evento abriu brechas para levar à discussão a real contribuição na formação do Pedagogo, questionando as crises na

identidade profissional, pois apenas o bacharelado não oferecia saberes suficientes ao cargo de Técnico em Educação e, sem a licenciatura, o Pedagogo não poderia atuar em sala de aula, nos Cursos Normais. Além disso, esses problemas organizacionais abriram precedentes para o questionamento sobre a manutenção ou extinção do curso de Pedagogia.

Foi com o Parecer n. 251, escrito por Valnir Chagas e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, que essas questões foram consideradas e discutidas.

Segundo Saviani (2008, p. 42):

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se a controvérsia relativa à manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria a extinção do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 42).

A reformulação na estrutura do curso não aconteceu, apenas algumas alterações foram efetivadas. Já, sua duração, antes organizada em 4 anos (3 anos com disciplinas do bacharelado e 1 ano com disciplinas da licenciatura), adquiriu certa flexibilidade em relação a sua realização. A partir desse momento, foi permitido ao acadêmico cursar as disciplinas da licenciatura concomitantemente com as do bacharelado, podendo, assim, terminar o curso antes do prazo estabelecido. O sistema 3+1, portanto, deixa de vigorar.

O caráter generalista se manteve no que diz respeito ao currículo. Algumas disciplinas foram alteradas, o que resultou em uma matriz curricular que dispunha de 5 disciplinas obrigatórias e 11 opcionais (podendo o acadêmico optar por duas).

Durante a década de 1960, várias mudanças foram direcionadas ao campo Educação no país. A lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68), aprovada em 28 de novembro de 1968, ensejou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, ratificada com o Parecer n. 252/69 do CFE, que resultou na Resolução CFE n. 2/69 a qual fixava “a quantidade mínima de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”.

Basicamente, o parecer evidencia que a profissão docente é única, e que não apenas admite, mas exige “modalidades diferentes de capacitação a partir de uma base comum”, tornando desnecessária a instituição de um novo curso. A partir disso, considera-se que os diferentes aspectos para a formação profissional da Educação poderão

ser reunidos no Curso de Pedagogia, com uma base comum e outra diversificada (SAVIANI, 2008).

Outro argumento apresentado no Parecer dispõe que, embora o curso admita várias habilitações, o diploma deverá ser único, como também o título acadêmico, antes apresentado como bacharel e licenciado, agora apresentado somente como licenciado.

Quanto à organização curricular, o Parecer, no Artigo 3º enumera e especifica as matérias exigidas para cada habilitação:

1. Orientação Educacional: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais.
2. Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.
3. Supervisão escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.
4. Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação do ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio).
6. Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; administração da escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.
7. Supervisão escolar, para o exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; supervisão de escola de 1º grau; currículos e programas.
8. Inspeção escolar, para o exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; inspeção da escola de 1º grau; legislação do ensino (Resolução CFE nº2/69).

A lei da reforma do ensino superior (Lei n. 5.540/68 e Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969) introduziu a matrícula por disciplinas e o regime de créditos, eliminando o regime seriado. Nesse novo formato, as disciplinas eram cursadas semestralmente, distinguindo, também, os cursos de curta e longa duração. Estabeleceu-se que a Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas teriam duração mínima de 2.200

horas, devendo ser ministradas entre 3 e 7 anos (curso de longa duração). Para a habilitação em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (para o exercício na escola de 1º grau) se estabeleceu a duração mínima de 1.100 horas, devendo ser ministradas entre um ano e meio e quatro anos letivos (curso de curta duração). Vale salientar que a opção pelo curso de curta duração é uma alternativa advinda das exigências de formação do mercado de trabalho, sendo advertido, no próprio parecer, que os problemas da escola primária oferecem a mesma complexidade que os do ensino médio e superior.

São abertas possibilidades no Artigo 5º para se organizarem “habilitações específicas no Curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria” (BRASIL, CFE, 1969, p. 115). Para isso, tomam-se como componentes:

- a) As matérias da parte comum, exceto sociologia geral;
- b) As seguintes matérias da parte diversificada e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; estrutura e funcionamento do ensino superior; estatística aplicada à educação; legislação do ensino; medidas educacionais; currículos e programas;
- c) “Outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior” (SAVIANI, 2008, p. 48).

A obrigatoriedade do estágio supervisionado é determinada pela legislação, exigindo pelo menos 5% da duração do curso para cada habilitação. Além do estágio, a experiência no magistério é fator determinante para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

É também prevista na resolução o limite de duas habilitações que o acadêmico poderá cursar ao mesmo tempo, permitindo a obtenção de novas habilitações por meio de complementações de estudos que, posteriormente ao seu término, serão apostiladas no diploma. Há, ainda, a abertura da possibilidade de as habilitações pedagógicas serem adquiridas mediante “curso em nível de graduação, pelos diplomados em outras licenciaturas e, em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins” (SAVIANI, 2008, p. 49).

Essa regulamentação para o curso de Pedagogia permaneceu em vigor após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96) e foi alterada somente com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 2006 (SAVIANI, 2008).

De acordo com Silva (2001), podem-se caracterizar três períodos da história do curso de Pedagogia. O primeiro ocorreu entre 1939 a 1972 e pode ser denominado de *período das regulamentações*, onde, fundamentalmente, buscaram organizar e reorganizar o curso para que entrasse em conformidade com a legislação. Essa articulação evocou a busca da identidade do curso e do próprio pedagogo, que há muito tempo estava sendo questionada. O Decreto Lei n. 1.190/39, o Parecer CFE n. 251/62 e o Parecer CFE n. 252/69 representaram o esforço para o fortalecimento da identidade já quase esquecida, mas que, na realidade, apenas abriu arestas para novas discussões, em decorrência das matrizes carregadas de conteúdo.

Entre 1973 a 1977, o segundo período, denominado *períodos das indicações*, é caracterizado pelos vários encaminhamentos de Valnir Chagas (na época Conselheiro Federal de Educação), que visavam a total reestruturação dos cursos de formação do magistério no Brasil. O mais evidente objetivo era formar o especialista no professor e substituir o curso de Pedagogia por outros cursos e habilitações, deixando claro a fragilidade que a Pedagogia vivia.

O terceiro período, ocorrido entre 1978 até 1999, chamado de *período das propostas*, que Silva (2001, p. 7) define por “indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador”, busca uma base comum de estudos para tentar compreender a problemática educacional brasileira. Mais uma vez, entra em discussão a identidade do curso.

Em 1998, as discussões e elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia ganham força, em nível nacional, com a participação de coordenações de curso e entidades como ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Nesse contexto, houve a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, posteriormente encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (AGUIAR et al., 2006).

O documento encaminhado ao CNE aguardou por oito anos a definição e regulamentação de outros pontos. Nesse período, as iniciativas do MEC, no que tange à formação de professores e ao curso de Pedagogia, não provocaram avanços significativos, pelo contrário, fomentaram o crescimento desordenado do ensino superior privado.

Várias discussões secundárias aconteceram durante esses oito anos, com o intuito de interferir na política de formação de educadores. Em junho de 1999, a

SESU/MEC criou o GT Licenciaturas composto por educadores e pela ANFOPE, que resultou na elaboração do Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. No entanto, o MEC engavetou o documento e decidiu elaborar um novo, aprovado em 2001 e 2002, intitulado “Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores da Educação Básica”.

A necessidade de integrar a formação dos profissionais da Educação, Licenciados e Pedagogos já era sinalizada pela ANFOPE e pela Comissão de Especialistas de Pedagogia. Em novembro de 1999, ocorreu a recusa da proposta de integração, pois, mesmo contradizendo a LDB, a pretensão² era eliminar a formação de professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil dos Cursos de Pedagogia.

No mesmo ano, uma mobilização nacional é iniciada para rechaçar o Decreto n. 3.276/99, que dava exclusividade aos cursos normais superiores para a formação dos professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Para Brzezinski (1999), o decreto evidenciou o desrespeito aos profissionais da Educação e desconsiderou os resultados de pesquisas já realizadas. O resultado dessas medidas agravaria a situação de desvalorização dos profissionais da Educação e o sucateamento das instituições de ensino superior.

Em agosto de 2000 o decreto foi alterado, passando a ser vigorada a seguinte redação:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

Por vezes, o CNE retardou a definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no entanto, em 2006, a definição das Diretrizes demarcou “um novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional de educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre as discussões e reflexões em torno desse campo” (AGUIAR et al, 2006, p. 11).

² A proposta de integração foi recusada pela conselheira do CNE Eunice Durhan, durante a realização do IV Seminário Nacional e o I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas.

Segundo Aguiar et al. (2006, p.11), as Diretrizes do Curso de Pedagogia definem “sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser envolvida nesse curso” aplicando-se:

À formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; na área de serviços e apoio escolar; em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (AGUIAR et al, 2006, p.11).

Desse modo, a formação poderá integrar à docência aspectos antes ignorados, ampliando a atuação profissional, como explicitado no artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Art. 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006).

A compreensão de docência, explicitada nas DCN, é ampliada para a ideia de trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. A docência deixa de ser apenas o ato de ministrar aulas, para ser compreendida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia” (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p.7).

Ser professor, de acordo com as Diretrizes, é ultrapassar a utilização de métodos e técnicas desconexos de realidades históricas, é confluir conhecimentos vindos de diferentes culturas e ciências. Logo, a formação almejada para o Pedagogo é aquela que favoreça a compreensão da complexidade da organização escolar, que torne possível a investigação no campo educacional em diferentes níveis e contextos, contribuindo para a construção e fortalecimento de uma educação pública de qualidade.

1.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Quando a profissão docente é pensada, a imagem de um dos lugares onde a aprendizagem acontece é rapidamente remetida à escola. Em termos mais gerais, quando a imagem de um professor é refletida, objetos como livros, giz e cadernos são imediatamente referendados a ele. O lugar onde tudo isso se faz presente é a escola.

É no ambiente escolar que os saberes disciplinares contribuirão para a aquisição de saberes experienciais ou da prática, sendo o principal lugar de atuação do professor. Uma das maiores discussões a respeito da formação inicial está ligada ao distanciamento entre a prática e a teoria, ou seja, o licenciando ainda passa a maior parte de sua formação sem conhecer efetivamente seu futuro espaço de trabalho. Os estágios supervisionados, mesmo com as alterações feitas em sua carga horária pelo Parecer CNE 28/2001 e pela Resolução CNE/CP 02/2002 e, posteriormente, pela Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, não são suficientes para o conhecimento necessário de sua organização. Além disso, é na escola que se localizam os sujeitos para o trabalho do professor: os alunos.

Deve-se pensar nesse ambiente como um espaço mútuo de aprendizagem, lugar em que não somente professores ensinam e alunos aprendem, mas o lugar em que o professor aprende a sua profissão, vive suas frustrações, se apresenta com motivação, se organiza metodologicamente, planeja suas aulas, troca experiências com seus pares, percebe problemas, encontra soluções, administra o tempo, conhece os alunos e adquire experiência. Percebendo todo o movimento que a escola proporciona ao docente é inconcebível obter uma formação de qualidade distante dela.

Apesar de ser um espaço fundamental para a aprendizagem da profissão, Canário (1997) salienta que não é o único lugar em que a profissão é concebida, pois ela acontece ao longo de um percurso que envolve questões pessoais e profissionais, que se articulam entre si e proporcionam diferentes formas de aprender. Mas, o que a aproximação da escola remete ao professor, quais as principais aprendizagens ocorrem?

Primeiramente, vale reafirmar que a formação inicial enfrenta problemas, substancialmente, de ordem organizacional. Fala-se muito em inovação, uso de tecnologias e novas metodologias, mas que são pensadas distantes da realidade escolar, longe do “chão da escola”. As mudanças começariam a ser válidas quando reinventadas, buscando “novos modos de socialização profissional” que fundamentem de maneira mais sólida as estratégias “centradas na escola”, que se opusessem à “oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante” (CANÁRIO, 1997, p. 10).

A escola possui dois tipos básicos de estruturas: as administrativas e as pedagógicas. Segundo Abdalla (2006, p. 53), a estrutura administrativa refere-se à “locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros” e a pedagógica “às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo”. Essas estruturas fundamentam e definem o trabalho na escola, conduzindo o modo de agir de todos os envolvidos, principalmente o dos professores.

Seguindo uma perspectiva técnico-racional, a escola fortalece princípios organizativos, relações hierárquicas e contribui para a construção de maneiras de ser e estar na profissão (ABDALLA, 2006). Esse *modus operandi*, em muitos casos, é o responsável pela individualização do professor, que resulta apenas na absorção das necessidades objetivas da instituição, isto é, necessidades de ordem prática, burocrática e de criticidade mínima. Por outro lado, pode marcar rupturas contrárias ao sistema que permitam novas perspectivas de ensino, de ação, de resolução de problemas e de atitudes.

Apesar de seus problemas, a escola é o contexto de produção e profissionalização docente. Abdalla (2006, p. 59) cita alguns e afirma que a produção docente acontece por eles existirem e pela vontade de superá-los:

A gestão escolar (no caso, com forte tendência autoritária); o projeto político-pedagógico (ou melhor, a falta dele); a organização e articulação e dos ciclos) e a falta de compromisso da Escola com o desenvolvimento profissional de seus professores (ABDALLA, 2006, p.59).

Frente aos problemas, a mesma autora ressalta que há urgência da escola de aprender com seus professores, transformando a instituição de ensino como um lócus de profissionalização docente. Para isso, uma gestão democrática precisa ser presente e constante além de acontecer no coletivo, buscando rever condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Assim sendo, quais as mudanças necessárias para transformar a escola em um verdadeiro espaço de aprendizagem e não de exclusão? Quais as atitudes que devem ser pensadas e repensadas para a formação de professores?

Em 1940, nos Estados Unidos, uma Exposição Universal difundiu uma concepção que atribuía à prática uma aplicação da teoria, reduzindo o papel do professor ao de um mero transmissor do conhecimento e reduzindo os saberes necessários para a

atuação profissional. Porém, os aspectos que colaboram com a construção da profissão vão além de práticas aplicáveis: recaem numa dimensão mais profunda que conduz à valorização de aspectos subjetivos (CANÁRIO, 1997).

Canário (1997, p. 19) afirma que o professor pode ser considerado um “analista simbólico”, quando encarado como um “solucionador de problemas” em um contexto complexo, cercado de incertezas. Isso ressalta a incapacidade de respostas preestabelecidas e situações previsíveis, requerendo, de maneira urgente e indispensável, uma formação voltada à prática das incertezas, que indague criticamente os processos pautados em treino e “estímulos externos determinados”. A lida com a complexidade só é possível com a experimentação, ou seja, aprender com o erro e com a interação constante entre os pares.

O cotidiano dentro de uma escola revela a singularidade que a docência carrega. Por isso, o professor apropria-se das práticas teorizadas para reelaborá-las e transformá-las em práticas específicas que atenderão aos diversos públicos e ambientes. Nesse contexto, o docente se torna um artesão, pois, diante das circunstâncias variadas, ele retoma saberes e escolhe novos elementos para articular novas práticas, seguindo a ideia de que tudo poderá ser útil.

A constante relação com o outro é característica fundante na profissão em que sua personalidade é totalmente investida em seu trabalho, isto é, o professor não se define somente por aquilo que ele sabe, mas, também por aquilo que ele é. Essa aproximação tão pessoal de suas atividades diárias acarreta outros fatores que dificultam a ação na escola: estresse, cansaço físico e mental são alguns exemplos. Porém, sem essa aproximação, tão evidente, a aprendizagem do próprio professor e dos alunos sofreria, afinal, o contato permite a percepção dos problemas, logo, sugere prováveis soluções.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

2.1 MUDANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR: O QUE MUDOU?

O século XXI é marcado por grandes mudanças na área educacional, mudanças que exigem de todas as instituições escolares o abandono da mera transmissão do conhecimento. Hoje, a escola reprodutora, individualista e centralista perdeu espaço e assumiu um novo papel: o de educar na vida e para a vida (IMBERNÓN, 2004).

Como a escola mudou, fazendo com que a Educação se tornasse múltipla e plural, o professor não ficou estático. A profissão, apesar de entrar em crise no início do século XX, mostrou que aquele que era apenas transmissor do conhecimento, agora precisa fortalecer seus saberes profissionais.

O avanço da tecnologia, a mudança na estrutura familiar, a desigualdade social e outros problemas modernos revelam que as funções do professor não são as mesmas de 30 anos atrás. Se as estruturas mudaram, o professor deverá mudar. Antes, bastava ter o domínio do conhecimento formal para alfabetizar, ensinava quem, pelo menos, soubesse ler e escrever. E hoje, quais os saberes necessários para ser professor?

É necessário ressaltar a diferença de significado entre conhecimento e saberes. Para

Gamboa (2009, p. 13), de uma forma geral, conhecimento “se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas”. Já, saberes “se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida”. O autor ainda afirma que, embora distintos no que se refere ao significado, conhecimentos e saberes têm uma dinâmica dialética nas perguntas e respostas sobre um fenômeno ou objeto.

Primeiramente, os conhecimentos acumulados pela humanidade são apropriados em saberes, para se chegar aos conteúdos didáticos e matérias curriculares na organização escolar. A questão principal para essa diferenciação é que na transmissão dos saberes (nas instituições formadoras) pouco se considera as perguntas que o geraram, isto é, por ser um produto fechado, as respostas são deslocadas das perguntas de origem. É mais um desafio para a formação de professores, pois é preciso resgatar os conhecimentos que dão base aos saberes dos professores, nesse caso, os saberes disciplinares, que serão diferenciados posteriormente.

Os saberes que constituem a profissão docente têm peculiaridades que demonstram que não são construídos apenas durante um curso de formação inicial, eles são constituídos pela sua história de vida, nos relacionamentos. Tardif (2012, p. 11) afirma que:

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...] (TARDIF, 2012, p. 11).

Os saberes obtidos antes da formação universitária são carregados de significados pessoais e persistem durante toda a carreira, tornando-se cada vez mais imutáveis e estáticos (TARDIF, 2012).

Imbernón (2004, p. 12) afirma que é necessário buscar novas competências profissionais no quadro de um “conhecimento pedagógico, científico e cultural”. O autor afirma que “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Que profissional é esse? (IMBERNÓN, 2004, p.12).

A autonomia já não é suficiente para a tomada de decisões, é necessária a “adequação metodológica, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e final, e sim como um conhecimento em construção [...]” (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

Esse conhecimento é formalizado diante de um coletivo fortalecido. Por isso, aprender com os pares e com a comunidade, trocar ideias e conviver precisa estar presente no cotidiano

escolar. Esse movimento fará outras ações necessárias para o caminhar da escola ser possível, como a reflexão³.

É necessário, também, reafirmar que o professor possui saberes objetivos e subjetivos, e que esses conhecimentos subjetivos não são considerados durante a formação. As atitudes tomadas dentro de uma sala de aula que não envolvem, necessariamente, um conhecimento disciplinar, também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Entender que os saberes adquiridos pelos professores é um processo amplo e não linear colabora para a compreensão (e não a permissividade) da lentidão no campo educacional. Todo conhecimento, para ser internalizado, deve passar pela experimentação e ele só será possível se for atribuído a questões reais de forma coletiva.

Imprescindível quando se fala em Educação Infantil, a combinação de diferentes planos de ação, planejamentos, reflexão e escuta dos próprios alunos é de suma importância para a aquisição de saberes necessários à profissão docente. O professor deve estar apto para responder a situações cotidianas, levando em consideração tudo o que foi apresentado em sua formação inicial e adquirido pelas suas experiências na construção de sua identidade profissional.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade de uma pessoa marca o que ela é, o que ela carrega ao longo de sua vida. A identidade revela a unidade do ser humano, suas especificidades, preferências, vontades, atitudes, personalidade, enfim, a existência ímpar do indivíduo.

Segundo a definição do dicionário Michaelis⁴, identidade é “conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, [...], o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida”. Apesar de a identidade caracterizar algo ou alguém, ela não é imutável, ao contrário, ela é constantemente reorganizada, construída e

³ Segundo Pimenta (2005, p. 19) Donald Shön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderia oferecer ainda não estão formuladas. ⁴ Consulta no dicionário Michaelis *on line*, disponível em: <http://migre.me/iwPFN>

modificada no decorrer da história. Mas, o que está em crise na identidade docente é o reconhecimento da própria profissão que há muito tempo se perdeu.

Nas profissões, a identidade é caracterizada também por suas peculiaridades e, principalmente, pelo conhecimento dos saberes que a cercam. Na engenharia, o conhecimento matemático e físico é fundamental para a construção de pontes e prédios. Na medicina, o conhecimento das funções biológicas do corpo humano e do manuseio de equipamentos é o que pode garantir sucesso no tratamento de algumas doenças. Mas, na docência, quais são os saberes envolvidos? E como construir a identidade profissional se nem ao menos se conhece com destreza a profissão? Afinal, o que é ser professor?

Para Nóvoa (1997, p. 34 *apud* VEIGA, 2009, p. 28), a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. A construção da identidade docente atribui à profissão condições para a profissionalização e um sentimento de pertença.

É necessário voltar na história para compreender como o docente foi constituído e como aspectos fundamentais ao exercício da profissão foram ignorados, alterando a construção identitária desse profissional.

Entre os séculos XII e VII a. C., a busca era por uma formação que atribuísse qualidades a um nobre guerreiro. Por isso, ao completar sete anos, o menino se retirava do seio familiar e em palácios de outros nobres recebia formação cavalheiresca, fundamentada pela coragem, prudência, lealdade, hospitalidade, honra, glória e desafio a morte. Os responsáveis por essa educação eram os preceptores, que educavam baseados no afeto e no exemplo. Esses preceptores, em sua maioria, eram escudeiros egressos da guerra sem grandes honrarias ou mestres influenciáveis pelos deuses e mitos (COSTA VORRABER, 1995).

Na Grécia clássica, especificamente em Esparta, as crianças, após completarem sete anos, eram designadas a participarem de uma educação pública obrigatória, inicialmente fundamentada em atividades lúdicas, música, canto e dança. Ao crescerem, essas instruções tornavam-se treinos militares coordenados pelos *éforos*, que eram cinco magistrados delegados pela nobreza que recebiam poderes quase absolutos na instrução de meninas e meninos – fato característico de Esparta, que não fazia diferenciação entre os sexos.

Em Atenas, a efervescência de ideais nutridos pela razão e o abandono de questões divinas, buscava uma educação que formaria um cidadão inteiramente político, um cidadão da *polis*. O final do século VI a.C. marca o início do surgimento da escola, ainda de forma simples,

onde o menino com a idade de sete anos se retirava do meio familiar e recebia educação física, musical e alfabetização. As meninas permaneciam em casa e aprendiam tudo sobre a organização do lar. Nesse período, três tipos de educadores são evidentes: o *pedagogo* - era o responsável por guiar a criança até o lugar em que receberia instrução; o *pedótriba* - que conduzia a educação física; e o *gramático* ou *didáscalo* que oferecia instrução sobre leitura e escrita. Essas atividades não aconteciam necessariamente nesse espaço denominado escolar, mas em uma praça, esquina ou sala. Geralmente, o prestígio ficava com o educador físico, restando ao gramático pouco reconhecimento e um mau pagamento.

As discussões filosóficas ganharam intensidade e seguidores, desmistificando o ensino voltado apenas à instrução militar. Nesse contexto, os sofistas ficaram conhecidos por levarem à juventude o conhecimento, sendo duramente criticados porque cobravam para ministrar aulas. Mas a condenação não ocorria porque era inconcebível barganhar com o conhecimento, mas sim, por que aquela sociedade concebia o trabalho remunerado como uma atividade pertencente ao pobre. Costa Vorraber (1995, p. 67) afirma que “aos ricos cabia entregar-se à música, à equitação, à caça e a filosofia, o trabalho intelectual remunerado, exercido pelos sofistas era, no mínimo, escandaloso”.

Entre os romanos, surge uma modalidade de escolas elementares particulares a partir do século IV a. C. Essa nova escola começa a atender os interesses dos comerciantes e artesãos, que iniciaram sua participação política e social depois de se organizarem através de confrarias e corporações. Os professores primários, denominados de *ludi magister*, eram antigos escravos, velhos soldados ou proprietários falidos que abriam “lojas de instrução”, seguindo o mesmo formato das tendas de mercadorias existentes no *foro*. Mais uma vez, por ser atividade remunerada, o ensino era visto como um produto da servidão, mesmo sendo exercida por homens livres.

Nos séculos III e II a. C., a necessidade era aprender a língua grega devido o contato com os povos helênicos. Os gramáticos iniciaram o ensino da língua e abriram possibilidades para o domínio da geografia, astronomia e aritmética, difundindo a ideia de um ensino enciclopédico aos homens livres. De maneira geral, os gramáticos ensinavam o essencial sobre política, economia, direito e, até mesmo, filosofia, ganhando o *status* de formadores de opinião pública. Para os ricos, a instrução era realizada pelos *retores* que, segundo Costa Vorraber (1995, p. 71) eram “mistos de poeta, ator, músico, advogado, janota e professor de boas maneiras”. Dos três tipos de professores da época (*ludi magister*, *gramático* e *retores*), os *retores* eram os que tinham mais prestígio social e melhor remuneração.

Durante o século I a.C., as novas exigências sociais requerem pessoas com domínio nos quesitos burocráticos do Império. A demanda de professores teve um aumento significativo e o ensino passou a ser uma indústria. O Estado começa, então, a organizar as escolas e conceder o direito à cidadania aos mestres de artes liberais. Eles adquiriram a isenção dos impostos, alguns cursos de retórica começaram a ser pagos e o Estado garantiu a pontualidade no pagamento.

Com a chegada da Idade Média e o retorno do pensamento religioso, os detentores do conhecimento de escrita e leitura estavam nos monastérios e a Igreja passou a ter o monopólio da educação. Nessa época, nem mesmo os nobres possuíam conhecimentos básicos sobre escrita e leitura e as obras restantes da antiguidade greco-romana foram copiadas, traduzidas e adaptadas aos preceitos cristãos.

A ascensão da burguesia faz com que um ensino voltado às necessidades da classe seja disponibilizado. Professores leigos, nomeados por autoridades locais, esperavam seus alunos em salas, na maioria das vezes inóspitas.

A atividade docente, como conhecida hoje, foi fruto de uma série de transformações políticas e sociais, ocorridas durante o século XVIII e início do século XIX, que a configurou como “profissão do tipo funcionário burocrático” (NÓVOA, 1991, p. 118 *apud* COSTA VORRABER, 1995, p.81). O Estado a organizou e a institucionalizou para manter o controle de um novo corpo de professores. Entretanto, os docentes não foram apenas instrumentos para a dispersão de ideologias do governo, mas também tentaram promover a valorização e seu reconhecimento buscando a ascendência de sua função social.

Mesmo buscando seu *status* social, a feminização do corpo docente retrocedeu a valorização da profissão, iniciado pela diferenciação estimulada entre os salários de homens e mulheres. Na época, o salário da mulher representava uma complementação na renda familiar, portanto, ganhar mais do que o marido significava alterar a hierarquia social. Em contrapartida, o homem não podia sustentar a família com o salário pago aos professores, por isso a profissão docente era ignorada.

O prestígio profissional do professor aconteceu inicialmente nas sociedades europeias, no final do século XIX e nas décadas de 30 e 40 do século XX, onde o professor é referendado como agente do progresso. Mas, o declínio desse pensamento é desencadeado pelas duas guerras mundiais. Segundo Costa Vorraber (1995, p. 82), “a primeira [guerra] põe em cheque os tais ‘benefícios da instrução’, uma vez que explode, justamente em países fortemente escolarizados”. A segunda guerra deteve o movimento da Educação Nova, que era o

responsável por consolidar a paz mundial. O ideal escolar passa a ser desacreditado e, não distante da atual realidade, o professor deve conviver com esses altos e baixos no reconhecimento profissional.

Diante desse resgate histórico, compreender a situação da crise de identidade profissional do professor é remeter à gênese da profissão sua parcela de culpa. Sua complexidade, que não envolve apenas a construção e a desconstrução diária, mas que está inserida em um contexto histórico marcado pelas contínuas alterações e reformulações, negou, e ainda nega, a ocupação como profissão.

Segundo Pimenta (2009, p. 19), a identidade profissional “se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”, fato que mais uma vez corrobora com a emergência de definir uma nova identidade para o professor, pois assim como a identidade profissional se modifica, a escola também mudou, mas pouco se transformou nas práticas cotidianas de ensino e, principalmente, pouco se modificou na formação inicial do professor.

Apesar da crise na formação inicial de professores, é preciso refletir sobre qual profissional irá para a escola, quais os preceitos que irão construir sua identidade profissional, quais seus ideais preconcebidos?

Gauthier et al. (2006) evidenciam seis ideias preconcebidas erroneamente sobre o ensino e que não estão muito distantes das ideias concebidas por alguns professores: basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência e basta ter cultura.

O conteúdo é de fundamental importância, pois, a grosso modo, só ensina algo quem sabe. Porém, ensinar não consiste em apenas transmitir conteúdo. Como afirmam Gauthier et al. (2006, p. 20-21):

[...] pensar que ensinar consiste apenas em transmitir conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários (GAUTHIER *et. al.*, 2006, p. 20-21).

Esse pensamento pode explicar a despreocupação com a formação pedagógica/didática dos cursos de formação de professores em sua gênese no Brasil, pois eles, por muito tempo, priorizaram a formação das disciplinas de base específica.

Outro erro é assumir que para ser professor basta ter talento. Talento é indispensável, mas outras características também o são, como a reflexão sobre o trabalho. Além disso, confiar exclusivamente no talento que se tem é desacreditar nas possibilidades de que a formação continuada pode contribuir para a construção dos saberes profissionais, e a frase “eu já tenho talento, não preciso de mais nada” pode ser prerrogativa para a estagnação profissional.

Se a educação de certa forma acontece no coletivo, a afirmativa de que basta ter bom senso para ser professor elimina as possibilidades de partilha, pois se o que é julgado de bom senso por alguns, para outros pode não ser. Fica evidente, portanto, a individualidade no trabalho docente e a desqualificação do conhecimento científico.

Não muito distante está a ideia de que basta seguir a intuição para ter sucesso no ensino, deixando explícita a negação do conhecimento, da razão. E, se fosse possível seguir apenas a intuição não haveria motivos para planejamentos, reflexão sobre a prática, projetos e estudos. Como afirma Gauthier et al. (2006, p. 23), “seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico; é, em última análise, vender sua alma ao diabo”.

Um discurso muito ovacionado é o que diz que a experiência dará todas as respostas que a teoria não disponibilizou, ou não esclareceu. Primeiramente, deve-se levar em consideração que a teoria deve respaldar a prática em sala de aula, jamais poderá, portanto, ser aplicada. Outrossim, o saber experiencial contribui de forma significativa nas ações cotidianas dentro de uma sala, porém, o professor não pode respaldar a sua prática apenas nele. Outros saberes estão envolvidos na profissão, saberes que a caracterizam como tal e que, de acordo com Tardif et al. (1991), são os saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência ou da prática.

O sexto e último discurso errôneo é o de que basta ter cultura, no sentido de conhecimento geral, para ser um bom professor. Guathier et al. (2006, p. 25) esclarecem que “o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”.

A identidade profissional, por estar em constante construção, e diante dessas ideias concebidas erroneamente, pode desestabilizar o profissional docente. Por esse e outros motivos, a formação continuada deve aparecer com maior frequência nas discussões sobre políticas públicas e formação de professores.

Imbernón (2010, p. 40) ressalta que a formação continuada deve “se aproximar da escola e partir de situações problemáticas reais dos educadores”. É importante buscar formação

continuada para inovar as práticas dos professores, contextualizando os problemas e não fugindo da realidade que se tem na instituição escolar.

É preciso buscar novas perspectivas e potencializar uma “cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). O autor ainda descreve algumas perspectivas e metodologias para serem introduzidas:

Relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida a ela, a crença ou autocracia da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Pode-se afirmar que a identidade docente passa por uma crise, acentuada pela atividade incerta, pouco reconhecida e problemática, afirmada pela própria história da Educação no mundo. Crise que se agravou diante da aceleração nos cursos de formação inicial, do distanciamento da realidade nas escolas de Educação Básica, das discussões fundamentadas apenas no que era ideal para o professor e não no que era real e o aguardava na sala de aula. Bolívar (2002) afirma que, no auge da crise de identidade, o compromisso que o professor deveria ter com a instituição de ensino se transforma em resistência, sentimento de culpa, estresse, ansiedade, baixa autoestima e desmoralização. O ambiente que o cerca, muitas vezes, com alunos desmotivados, salas pequenas, cobranças burocráticas excessivas e indisciplina, foge do seu conhecimento prévio a respeito da profissão, ou seja, seu saber fazer não abarca soluções para esses tipos de problemas, frustrando-o ainda mais.

O fato é que novas funções foram atribuídas aos profissionais, mas há um atravancamento para o cumprimento dessas funções, que mais funcionam como uma ameaça à profissão do que como uma oportunidade de reconhecimento e expansão profissional (BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (2002, p. 18) sugere que realizar “propostas específicas sobre como (re)construir a identidade questionada é difícil em um momento de grave crise do sistema escolar pública”, mas que é válido desenvolver “uma política de identidade conservadora [...] ao invés de uma transformação das circunstâncias no sentido inovador desejado”. Isso significa que a necessidade poderá moldar um novo profissionalismo, em três dimensões: formação para reafirmar a identidade, proteção como coletivo e contexto organizacional.

A necessidade de uma formação que reafirme o professor que está na escola – e não somente pautada no professor que se espera na escola –, para que ele promova a construção de

sua própria identidade, é um dos passos iniciais. Também é possível fortalecer os laços no coletivo, estabelecendo relações profissionais com sindicatos, associações de professores, redes de escola e colégios profissionais, para que eles contribuam na reafirmação da identidade profissional e na aquisição de novos conhecimentos. Por fim, organizar a configuração das instituições escolares, que ainda possuem vestígios da modernidade, pode acarretar na mudança de comportamento do professor, pois a carreira profissional está atrelada aos fatores pessoais.

2.2.1 A identidade profissional dos professores da infância

A docência na infância possui peculiaridades que a difere de outros níveis da educação e as bases para a construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil ainda é recente. Com a LDB/96, a creche foi reconhecida como campo de Educação e seus profissionais iniciaram o processo que legitimou sua identidade docente. A creche se constituiu como instituição educativa enquanto os professores construíram suas referências sobre o trabalho (SILVA, 2003).

Pelo contexto histórico, a Educação Infantil sempre foi associada ao assistencialismo e à extensão da maternagem na instituição. A construção da identidade profissional refletia essa concepção, quando considerada e ratificada pela sociedade como uma atividade vinculada ao gênero feminino. Em sua pesquisa, Cerisara (1996, p. 74) afirma que as relações entre casa-creche-escola:

Constituem-se como diferentes cenários em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo privado quanto no público, onde atuam as personagens que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento destas ações: mães – profissionais de creche – professoras, exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas (CERISARA 1996, p74).

Se a Educação Infantil for pensada de forma prática, as atividades realizadas com as crianças de 0 a 5 anos aproximam-se muito da rotina doméstica e aos cuidados maternos. A formação inicial, na maioria das instituições de ensino superior, não dispõe a prática necessária para compreensão da complexidade da Educação Infantil, tampouco promove de maneira sistemática atividades que contribuam para a construção da identidade profissional.

Assim, professoras e assistentes, segundo Silva (2003, p. 26), utilizam “saberes e práticas invisíveis, buscadas no repertório construído por elas ao longo da própria socialização que não promove nem atribui um estatuto profissional”.

As condições de trabalho disponíveis para a Educação Infantil não permitem a construção de bases sólidas para a profissão, dificultando, concomitantemente, a construção da identidade profissional. Entre os problemas mais evidentes estão: a baixa remuneração, salas pequenas, falta de capacitação profissional, menor investimento financeiro por parte do governo e demora na efetivação das políticas públicas.

Buscando nos fios da história da Educação Infantil fica evidente que a crise na identidade profissional originou-se em decorrência da precariedade na formação de professores dessa etapa. Micarello (2011, p. 213) afirma que essa precariedade resultou na “indefinição de papéis do profissional que atua com crianças pequenas e que os documentos oficiais não colaboram como deveriam para explicitar o perfil que é necessário ao professor de educação infantil”.

No Brasil, o atendimento à criança pequena foi marcado pela perspectiva assistencialista e médico-higienista, movimento que se iniciou na Europa durante a transição do feudalismo para o capitalismo, entre os séculos XVIII e XIX. Nesse momento da história mundial, a sociedade encontrava novos caminhos de organização e as discussões sobre a criança pequena, de Froebel e Pestalozzi, contribuíram para enfatizar o papel da família, especialmente o papel da mãe, que seria fundamental para formar o futuro trabalhador que cooperasse com o funcionamento harmônico da sociedade (MICARELLO, 2011).

Os resquícios desse papel ficaram evidenciados na feminização da docência, fato que aparentemente contribuiu para o início de um perfil profissional, mas que esvaziou o caráter profissional quando considerada atividade vocacional. As características pessoais desempenhadas pelas mulheres, julgadas serem necessárias e acabando por serem suficientes, pautavam o desenvolvimento do exercício profissional.

Vários fatores contribuem para a identificação da profissional que trabalha com crianças pequenas de 0 a 5 anos. Nos documentos oficiais, busca-se delinear um novo perfil para o professor de Educação Infantil, como demonstrou Bonatti (2004) ao analisar três documentos oficiais sobre formação de professores: o Referencial de Formação de Professores (RFP/ 1998), a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de Educação Básica em curso de nível superior (Proposta 2000) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer n. 009/2001).

O RFP/1998 pondera que a identidade profissional para professores de Educação Infantil deve ser marcada pela combinação de uma dimensão objetiva e racional e uma dimensão subjetiva e afetiva, capaz de resolver problemas, tanto do ato educativo quanto de relações interpessoais dos envolvidos. Ao mesmo tempo que a docência assume um papel de atividade técnica e intelectual, se desmembra para ser atividade moral e relacional (FORMOSINHO, 2002).

Na produção de conhecimento pedagógico, outro item citado pelo Referencial, a aprendizagem das crianças deve ser garantida e seus conhecimentos, compartilhados com seus pares. O trabalho em conjunto e a cooperação mútua entre os profissionais é fundante para um trabalho comprometido, não apenas no âmbito intelectual, mas também social.

A Proposta 2000 (p. 47) afirma que o professor produtor de conhecimento pedagógico cria e recria meios, procedimentos e ensinamentos necessários para “promover, acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”.

Uma ação que ultrapasse os limites da mera transmissão de conteúdo é imperativa em uma sociedade de conhecimentos múltiplos. De acordo com Bonatti (2004, p. 135), além de o professor atuar como um articulador entre aluno, instituição e família, ele “atuará também como gestor da sala de aula, gerenciando as relações estabelecidas; avaliando o resultado das ações propostas, elaborando estratégias de aperfeiçoamento do trabalho com os alunos, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança”.

Para Oliveira-Formosinho (2002), a interação com a família é uma dimensão da Educação Infantil, sendo parte constitutiva da profissão. Através desse relacionamento estabelecido, a construção de vínculos afetivos e compartilhamento de responsabilidades possibilitará um trabalho bem articulado.

Para concluir, Bonatti (2004, p. 136) enfatiza que:

Em linhas gerais, no RFP/1998, na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001 o perfil ideal é o do professor de educação infantil como intermediário, como aquele que investiga para conhecer a realidade onde atua, para mediar, viabilizar a implantação, no caso, da educação infantil conforme o estabelecido pelos PCNs e pelo RCNEI. Dito de outra forma, é o investigador capaz de analisar a própria prática, para torná-la mais eficiente, de conhecer para melhor adaptar as propostas e diretrizes de formação para a educação básica, assumindo a responsabilidade como co-participante na execução da reforma da educação básica, responsabilizando-se pela aprendizagem de sua docência e pelo sucesso da aprendizagem das crianças (BONATTI, 2004, p. 136).

Esses documentos avançam nas discussões sobre a desmistificação da extensão materna na Educação Infantil, dando um caráter profissional e afirmando sobre a importância da formação acadêmica para os professores. No entanto, há implícito um perfil técnico com fortes indicações de um “como fazer”.

2.3 SABERES PROFISSIONAIS

A docência, percebida como profissão, comporta conhecimentos próprios que não podem ser vistos apenas como conhecimentos técnicos. Há outros elementos que a fazem ser o que ela é.

Para Imbernón (2011, p. 31), vários autores, como Shulman (1989) e Loucks-Horley (1987), procuraram mostrar em suas pesquisas os tipos de conhecimentos que os professores deveriam ter. É necessário “um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”.

Diante dessa afirmação, é possível concluir que a profissão docente não se resume a apenas conhecimento acadêmico, mas se constrói e reconstrói em outros âmbitos, outras perspectivas, outros saberes. Imbernón (2011) destaca três fatores condicionantes para a profissão e que se tornaram exigências para uma sociedade pós-moderna: a preparação de uma bagagem sociocultural, o equilíbrio profissional de um coletivo e a definição explícita das funções profissionais docentes.

O docente deverá se preparar para enfrentar uma sociedade em constantes mudanças, principalmente, no campo tecnológico. Além da preparação “disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva”, como define Imbernón (2011, p. 35), é necessário o acúmulo de conhecimentos socioculturais.

As condições atuais disponíveis à docência, de certa forma, não favorecem estimulação necessária para um trabalho coletivo. Constantemente, a profissão é cercada pela instabilidade, tanto financeira como pessoal: isolamento, formação inicial distante da realidade e outros aspectos que confrontam o profissional.

Um último fator é a indefinição das funções docentes dentro da instituição escolar. O excesso de responsabilidades, que deveriam ser atribuídas a outros profissionais, desgasta o professor. Os saberes que orientam essa profissão são fundamentais para delimitar as funções do profissional docente. Mas quais são eles?

Os saberes que orientam uma profissão são adquiridos, em sua maioria, nos cursos de formação, nas universidades. Eles dispõem uma série de conhecimentos práticos e de ordem intelectual que darão suporte para o trabalho desse profissional no decorrer de sua carreira. Porém, na docência, esses saberes não são adquiridos somente nas universidades, eles carregam traços subjetivos ligados, também, à identidade profissional, estabelecidos antes mesmo do início da formação.

A profissão docente, evidentemente, exige saberes como qualquer outra, mas o que está em discussão é que tipo de saberes são exigidos dos professores? Em que momento e como eles são adquiridos? Quais os saberes que orientam a profissão?

Partindo do pressuposto de que os saberes docentes são plurais, isto é, se caracterizam por carregar diferentes saberes oriundos de várias fontes e que a relação entre eles e o docente não se firma apenas na transmissão de conhecimentos já construídos, Tardif (2012) os divide em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Embora não seja o único saber responsável pela atividade docente, os saberes profissionais desempenham a função de alicerce para a profissão. Segundo Tardif (2012, p. 36), “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Nessas instituições, os conhecimentos são transformados em saberes que fundamentarão a formação científica ou erudita dos docentes. Portanto, o professor e o ensino estabelecem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, e os professores entram em contato com essas ciências durante a formação inicial.

A prática docente, por sua vez, não é apenas um objeto de saber das ciências. Ela mobiliza vários saberes chamados de saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. As doutrinas incorporam à formação profissional um arcabouço ideológico, como também, algumas técnicas e formas de “saber-fazer” (TARDIF, 2012, p. 37).

Os saberes disciplinares são provenientes das universidades, obtidos nos cursos de formação inicial ou contínua e correspondem, segundo Tardif (2012, p.38), “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos

distintos”. Os saberes disciplinares surgem da tradição cultural dos grupos que produzem os saberes.

Os saberes curriculares irão definir o trabalho do professor por meio de programas escolares que apresentam métodos, objetivos e conteúdos e devidamente aplicados pelos docentes.

Os saberes experienciais são aqueles produzidos através da prática diária realizada pelo trabalho do professor. Eles são específicos e delimitados de acordo com a identidade profissional de cada docente. Diferentemente dos outros saberes aqui evidenciados, os saberes experienciais sofrem menor influência direta de outros campos e ciências e se pautam nas situações vivenciadas pelos próprios docentes enquanto alunos. Muitas ações são tomadas em seu trabalho, levando em consideração os acertos de professores antigos e técnicas didáticas que deram certo.

Acredita-se que o desafio na profissão docente, em relação aos saberes, seja apropriá-los, tendo consciência de que esses saberes (com exceção dos saberes experienciais) são produzidos em outras instâncias, geralmente distantes “do chão” da escola e da realidade dos professores, porém, são incorporados à prática docente. O professor, nesse contexto, apenas é um gerenciador dos saberes e um transmissor do conhecimento, que necessariamente precisa obter esses saberes para legitimar seu lugar na profissão, mas é impedido de produzir saberes próprios.

Os saberes disciplinares e curriculares são selecionados de acordo com o contexto histórico e o arcabouço cultural. O professor executa a posição de técnico e apenas revela esses saberes aos seus alunos, saberes que em muitos casos possuem forma, som e cor, isto é, são transmitidos de maneira uniforme e não são dinamizados porque seu ensino já está consolidado dessa maneira e enrijecido pelo sistema.

Os saberes referentes à formação profissional dos docentes também sofrem influências externas. Tardif (2012, p. 41) afirma que “além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação”. A apropriação desses saberes, por outro lado, torna-se base fundamental para atribuir competência profissional à carreira do professor.

Estando distante da construção dos seus saberes profissionais específicos, mas tendo que concentrar em sua prática saberes já estipulados e legitimados há muito tempo, a relação do professor com seus saberes profissionais é ambígua (TARDIF, 2012).

Fruto de um contexto histórico, a relação com os saberes profissionais foi estabelecida de acordo com as necessidades apresentadas pela época. Em uma sociedade ocidental, pré-moderna, a formação intelectual recebia designação direta dos interesses da elite, deixando o trabalho braçal para as classes menos favorecidas. Com a modernização das sociedades ocidentais, a construção desses saberes, antes realizada por quem possuía o maior poderio econômico, foi progressivamente atribuída à comunidade científica, especialistas ou docentes que estavam distantes de onde ocorria a produção desses saberes. Mais distantes ainda da construção estavam os saberes técnicos e o saber-fazer, que passaram para uma instância considerada abstrata. No século XX, a situação agravou-se quando a comunidade científica se distanciou da formação, sendo atribuída a profissionais que não produziam conhecimento, mas que recebiam práticas técnico-pedagógicas de formação (TARDIF, 2012).

Além disso, houve, na modernidade, uma transformação significativa entre “saber e formação, conhecimento e educação” (TARDIF, 2012, p. 43). Os saberes antes fundamentados pela racionalidade, tendo sua posse como garantia de transmissão, encontravam nos saberes-mestres a maneira de compor a formação. Mas, nenhum saber consegue formar por si só, não basta apenas saber, sendo isso fundamental para a prática docente, é preciso, também, saber ensinar. Como bem afirma Tardif (2012, p. 44):

O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (TARDIF, 2012, p. 44).

As constantes mudanças nas ciências da educação que por um lado promoveram seu desenvolvimento, por outro, contribuíram para o afastamento das relações entre educando e educador. O foco que antes era o saber do professor a ser transmitido, passa a ser a aprendizagem que o aluno deve ter.

A constituição e o fortalecimento das instituições escolares na era moderna provocaram um novo formato quanto ao ensino: a instrução em massa. A partir disso, exigiu-se um novo tipo de formação, uma formação que suprisse a necessidade das escolas e de uma sociedade cada vez mais voltada à indústria e ao tecnicismo. Por isso, o aligeiramento na formação de professores e a transmissão de técnicas e metodologias ficaram mais evidentes, nessa época, nas universidades.

A docência toma um caráter profissional, fato que contribuiu para a reivindicação de melhores condições de trabalho e salários, proporcionando, também, o reconhecimento social da profissão. O fator negativo desses acontecimentos foi que a demanda de trabalho não permitiu que os professores pensassem nos seus próprios saberes, fazendo com que a mera transmissão de saberes continuasse, tanto nos cursos de formação como na prática em sala de aula.

Um último fenômeno evidencia a crise que os saberes docentes têm passado nos últimos vinte anos, denominado por Tardif (2012, p. 47) como “erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores”. Essa crise teria se originado na crença de que os saberes transmitidos pelos professores nas instituições escolares não correspondem às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, estão distantes daquilo que realmente é válido para o capital. A indagação sobre quais saberes deveriam ser ensinados na escola gera também a seguinte pergunta: “para que os saberes escolares servem?”.

Contudo, um ensino voltado apenas para o mercado de trabalho transformaria a escola em empresa, alunos em clientes e os saberes sofreriam com a demanda social externa, se é que isso já não esteja ocorrendo. O potencial crítico tão almejado para os alunos deixaria de existir, eles seriam apenas executores de um trabalho braçal e expectadores de uma sociedade inerte. O docente ficaria com o papel de simples transmissor do conhecimento, conhecimento que dependeria dos números do mercado para ser ressignificado ou não.

2.3.1 Saberes profissionais e suas especificidades na docência na infância

Os saberes docentes, diante dos saberes de outras profissões, possuem particularidades como as já discutidas anteriormente. A docência na infância afunila ainda mais essas particularidades, pois os saberes práticos e teóricos para a atuação na Educação Infantil percorrem outras lógicas, outros ambientes e outros problemas.

Formosinho (2002, p. 184) afirma que “a docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional”, deixando claro que os saberes subjetivos também fazem parte dos saberes profissionais, principalmente dos saberes experienciais.

Em sua dissertação de mestrado, Bonetti (2004) revela que os conhecimentos subjetivos dos professores da infância ficam em segundo plano nos documentos oficiais. O teor

técnico e racional da docência na Educação Infantil é enfatizado mesmo quando indica que esses conhecimentos são importantes.

Os saberes experienciais, para os professores de Educação Infantil, possibilitam a integração tão necessária para a criação de estratégias de observação, estimulação e ação com os pequenos, além de levar o professor à reflexão sobre o trabalho desempenhado a partir das cenas cotidianas (MIRANDA, AZEVEDO, SILVA, 2008).

A formação inicial deve ser respaldada pela ampla observação daquilo que ocorre em Centros de Educação Infantil, principalmente, nas interações entre adultos e crianças (DANDOLINI; ARCE, 2012). A construção de saberes próprios inicia-se a partir dos momentos de reflexão estabelecidos de forma organizada pelo professor, pois as subjetividades captadas no ambiente proporcionam ricas intervenções.

Sua base de trabalho deve estar fundamentada por um conhecimento (saberes disciplinares) capaz de entender e enxergar as crianças de maneira completa, como ser social, biológico, histórico, cultural e possuidor de direitos, ou seja, conhecimento que extrapola a área educacional e percorre a psicologia, ciências sociais e o direito.

Outra questão é compreender que na docência os saberes não são aplicáveis. Em verdade, eles são mediados de acordo com a situação enfrentada. Em outras profissões, os saberes apreendidos na formação inicial permitem aplicação, experimentação, intervenção em objetos inanimados, em matérias inertes ou em produtos, o que não acontece em uma sala de aula. O “objeto” de trabalho da docência é múltiplo, possui emoções, história, cultura, direitos, é diverso, interage, fala, escuta, enxerga, anda, corre, chora e sorri.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998) descreve o perfil profissional esperado do professor que atua nesse nível. Nele, estão implícitos os saberes pertinentes à profissão. Afirmar ainda que as funções do professor de Educação Infantil, nos últimos anos da década de 1990, passaram por reformulações profundas para responderem às demandas da educação da criança de zero a seis anos. Portanto, a necessidade de uma formação abrangente e unificadora, que considere os conhecimentos já acumulados durante a carreira profissional, foi debate central.

Das creches e pré-escolas foi exigido o investimento na carreira do profissional, fundamentalmente, por cumprimento ao Artigo 62 da LDB, onde é descrito que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Essa formação é necessária, pois possibilitará a obtenção de uma competência polivalente.

Segundo o RCNEI, ser polivalente significa “que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. A formação inicial que leve ao constante aprendizado, ao diálogo com seus pares, família e comunidade é instrumento para a reflexão sobre a prática que respaldará a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998).

O comprometimento com a prática educacional é outro ponto citado no documento como imprescindível para estabelecer um diálogo constante com a família, que também consiga responder às questões sobre cuidados e aprendizagens das crianças.

Hoje, entre as discussões pertinentes à Educação Infantil, o educar e cuidar estão entre as mais evidentes. Por muito tempo, essas tarefas na Educação Infantil foram designadas a diferentes profissionais. O educar era destinada à professora com nível superior, pois além de ter maior prestígio era também exigida a formação específica. A tarefa de cuidar ficava distante da atividade da professora e restava à auxiliar o cuidado com a higiene e alimentação das crianças.

Kramer (2011, p. 223) enfatiza que “em todos os espaços e tempos de contar e recontar, educar e cuidar são igualmente importantes”, portanto, dentro do ambiente da educação infantil, a criança aprende ao ser cuidada e é cuidada enquanto aprende. As necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação e higiene, de maneira nenhuma desqualificam o trabalho do docente, tampouco impedem o ensino ou a aprendizagem, pelo contrário, promovem a estimulação de compreensão do seu próprio espaço, corpo e ambiente.

Além de promover a aprendizagem, de estimular os pequenos por meio do ambiente, cores, formas, texturas, orientar as relações de convivência, ou seja, educar, o professor precisa necessariamente cuidar.

A formação, sobretudo, precisa buscar o aprimoramento dos saberes adquiridos antes da entrada na universidade e fundamentar os saberes que irão ser aprendidos durante o ensino superior. A aprendizagem não estagna no período pós-formação, mas complementa-se cotidianamente na prática.

Na educação infantil, percepções subjetivas particularizam o trabalho do professor em relação a outras faixas etárias. O olhar desse profissional deve voltar-se totalmente às necessidades da criança e disponibilizar sensibilidade suficiente para atendê-las.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, elaboradas em 2009, dispõem as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, destacando dois

eixos norteadores da Educação Infantil: interações e brincadeiras. Ao professor é atribuída a tarefa de garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2009).

Para atender a essa demanda, a formação inicial deve, necessariamente, possibilitar momentos em que teoria e prática dialoguem de forma horizontal. Os saberes acumulados na trajetória do professor precisam passar por reflexões cotidianas, isto é, serem dinâmicos à medida em que os saberes experienciais forem sendo constituídos.

Em suma, os saberes do professor de crianças de 0 a 5 anos devem ser construídos sob bases que ressaltam a dimensão cultural, tanto dos pequenos quanto dos professores, respeitando a particularidade de cada indivíduo participante de uma sociedade; o respeito ao conhecimento já constituído em espaços antes vivenciados, aproveitando-os para a aquisição de

novos conhecimentos; a importância de se tornar um professor que goste de aprender e não apenas ensinar.

CAPÍTULO III

AS AÇÕES DO PIBID NA PEDAGOGIA – UCDB: DE ACADÊMICO A PROFESSOR

3.1 O PROGRAMA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Nos últimos anos, a figura do professor volta ao cerne das discussões e pesquisas sobre Educação. A invisibilidade de aproximadamente 40 anos se desfaz no início do século XXI, com questões que retratam o professor, não apenas como elemento insubstituível das aprendizagens, mas também como referencial na construção de processos de inclusão que atenda os desafios da diversidade e no desenvolvimento do uso das novas tecnologias (NÓVOA, 2009).

Mesmo com essa significativa mudança nas pesquisas, o desafio ainda é fazer com que ela chegue ao “chão da escola” e produza transformações válidas para o campo educacional. Nacarato (2013) afirma que esse distanciamento ocorre pela falta de condições de envolvimento nos projetos de formação por parte dos professores e na irrelevância dos assuntos abordados. Ressalta, ainda, que o apoio necessário para a participação efetiva dos docentes está relacionado a duas condições: “inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior da escola” (NACARATO, 2013, p. 2).

Os projetos de formação docente devem estreitar laços colaborativos entre formadores, pesquisadores, escola e professores. Além disso, não se pode mais pensar em projetos que levarão à exaustão a participação dos envolvidos, tampouco ao distanciamento do coletivo das escolas (NACARATO, 2013).

Nesse contexto e diante dessas problemáticas, faz-se necessário um olhar geral aos programas de formação implementados pela Capes, na perspectiva de promoção de políticas públicas para atendimento dos anseios da comunidade escolar.

A Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes, foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto n. 29.741, objetivando “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”.

Passados 56 anos, em 2007, com a Lei n. 11.502, a Capes, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, se responsabiliza pela formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, bem como subsidia o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividade de suporte para a formação de professores para a Educação Básica e Superior. O Art. 2º, parágrafo 2º, deixa evidente que, no âmbito da Educação Básica, a Capes induzirá e fomentará a formação inicial e continuada de professores, dando preferência ao ensino presencial na formação inicial e recursos tecnológicos de Educação a Distância na formação continuada. Também ficará responsável pela estimulação da valorização do magistério em todos os níveis de ensino.

Diante dessas novas atribuições, a Capes cria duas novas diretorias: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED). Essas diretorias lançam o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009, que possibilita a formação gratuita em cursos de licenciatura pelos professores que já atuavam no ensino público.

Outros programas são implementados, visando contribuir para o aprimoramento da Educação Básica, sendo eles: Prodocência, PARFOR, Observatório de Educação e o PIBID.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) tem por finalidade o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, para a valorização da carreira docente. Com o lançamento do edital de seleção em 2013, o programa tem por objetivos o apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de docentes nas instituições públicas de nível superior, o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e à criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciaturas. O Prodocência é designado às instituições públicas de ensino superior, no âmbito Federal, Estadual ou Municipal e apoia projetos de caráter institucional.

Segundo levantamento publicado no *site* da Capes⁴, os resultados do Prodocência em 2010 foram:

Maior integração entre as licenciaturas e entre as disciplinas (ações envolvendo desde a articulação e o diálogo entre as licenciaturas até a apresentação de propostas de trabalho intersetoriais e interdisciplinares); inserção, inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas, principalmente nos estágios e práticas; formação dos licenciandos com maior articulação entre teoria e prática e entre educação superior e escolas de educação básica (desenvolvimento de redes e de mecanismos de articulação com as escolas públicas); desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação superior, elaboração de práticas formativas diferenciadas com foco no enfrentamento de problemas da educação básica, produção de atividades de ensino e de materiais didáticos, pesquisa como princípio formativo dos licenciandos.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, é um programa emergencial para atender o disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no qual a Capes recebe a responsabilidade de fomentar a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica”. O fomento visa ao oferecimento de turmas especiais em três modalidades: Licenciatura – para docentes ou tradutores intérprete de Libras em exercício na escola pública que não possui formação em nível superior; Segunda Licenciatura – para professores formados que estejam há pelo três anos na rede pública, mas que ministram em área diferente de sua formação e Formação Pedagógica – para professores ou tradutores intérpretes de Libras graduados, mas não licenciados que estejam em exercício na rede pública da Educação Básica.

Para participar, os professores interessados e que atendam aos pré-requisitos, devem preencher um cadastro e uma pré-inscrição na Plataforma Freire, possuir cadastro no Educacenso na função de docente ou de tradutor intérprete de Libras na rede pública, ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

Os resultados divulgados em 2012 revelam que o PARFOR já implantou 1920 turmas. Existem, ainda, 54 mil professores da Educação Básica participando dos cursos em 397 municípios do País.

O Observatório de Educação é resultado da parceria entre Capes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada,

⁴ Relatório encontrado no site de divulgação da Capes: <http://capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em: 28 de março de 2014.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Obeduc foi instituído pelo Decreto n. 5.803, de 08 de junho de 2006, e tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em Educação utilizando a infraestrutura existente nas instituições de Educação Superior e as bases de dados do INEP. O programa surge principalmente para promover a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e incentivar a produção acadêmica e a formação em nível de mestrado e doutorado.

As propostas de projetos de estudos e pesquisas em Educação podem ser enviadas por Programas de Pós-Graduação de instituições públicas ou privadas, observando as seguintes modalidades: Núcleos locais (composto no mínimo por um Programa de PósGraduação *stricto sensu*) e Núcleos em rede (composto no mínimo por três Programas de PósGraduação). O financiamento, atualmente, prevê despesas de custeio, capital e bolsas para docente coordenador, estudantes de doutorado, estudantes de mestrado profissional ou acadêmico, estudantes de graduação e professores em exercício ou coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica.

Finalmente, o Programa Institucional de Iniciação à Docência visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de docentes para atuação na educação básica. No próximo tópico, ele será abordado, ressaltando seus objetivos e alguns dados para contextualizar as ações do programa. Por ser objeto deste estudo, a análise centrar-se-á no projeto da Pedagogia – UCDB, buscando destacar os objetivos que nortearam este trabalho: investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB; investigar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas em seus processos formativos na escola; identificar a relação dos saberes universitários e a prática docente desenvolvidos na escola e pesquisar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID.

3.2 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formação não é, em nenhum de seus níveis, um processo conclusivo, acabado ou individual. Aprender a ensinar exige, tanto dos formadores como dos que estão sendo formados, um novo olhar em relação à profissão, olhar que consiga enxergar a complexidade que envolve a atividade docente.

Defendendo o pressuposto de que a formação docente não se encerra após um curso de licenciatura, mas acontece durante toda a vida profissional do professor, tendo sua gênese

sistemática na formação inicial e sendo ressignificada constantemente, é necessário considerar o professor, iniciante para a discussão sobre programas de iniciação à docência.

O iniciante na carreira possui peculiaridades muito distintas daqueles que têm experiência profissional. Conflitos pessoais, emocionais, que envolvem a rotina de trabalho e adaptação, resultam em uma crise pessoal na tentativa de acertar. Essa mescla de emoções foi denominada por Veenman (1984, p.2) de “choque da realidade”, pois é “o colapso dos ideais missionários formados durante o treinamento de professor pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula”.

Em seus estudos, Veenman (1984) identificou cinco etapas vivenciadas pelos professores iniciantes, que ocorrem no choque da realidade, não necessariamente nessa ordem: *percepção de problemas, mudanças de comportamento, mudanças de atitudes, de personalidade e o abandono da carreira*. Vale ressaltar que os problemas são intensificados quando esse professor não é acompanhado de perto pela equipe da escola. Ainda há, por parte de muitos, a ideia de que o iniciante precisa lecionar nas turmas mais difíceis para ganhar experiência, ou seja, nas turmas em que há alunos com dificuldade de aprendizagem, indisciplina, problemas familiares etc.

Nesse contexto, a *percepção de problemas* é o primeiro sintoma e, geralmente, acontece nos primeiros meses da docência. O acúmulo da carga horária de trabalho, estresse, queixas físicas e psicológicas acarretam o desestímulo para fazer um trabalho diferenciado. A *mudança de comportamento* torna-se um reflexo diante de todos os problemas percebidos. Para tentar sustentar a situação, o professor muda os seus ideais e adquire um comportamento autoritário, pouco permissivo e intolerante.

As *mudanças de atitude e de personalidade* são outros agravantes nesse emaranhado de emoções. A padronização de ensino, desvalorizando a heterogeneidade existente em uma sala de aula, e o abandono dos ideais construídos durante a graduação, revelam o descontentamento com a profissão, que ocasionará, conseqüentemente, baixa autoestima, instabilidade emocional e sentimento de fracasso. Quando o iniciante já não consegue administrar todos esses acontecimentos e se distancia dos seus pares na escola, o ápice do choque da realidade acontece: o *abandono da profissão*.

Sobre os primeiros anos de docência, Perrelli (2013, p. 73) afirma que “diversos estudos vêm demonstrando que se trata de uma fase crucial, permeada de conflitos, dificuldades e dilemas, cuja superação requer a construção de novas aprendizagens, e isto não é algo simples para o professor principiante”. Buscando essa superação, alguns países como

Polônia, Inglaterra, Espanha, Áustria, Finlândia, Bélgica, França, Estônia, Chipre, Grécia, Itália e Irlanda do Norte estão desenvolvendo políticas de acompanhamento para reduzir o

“choque de realidade” enfrentado pelos professores iniciantes.

No Brasil, o senador Blairo Maggi, autor de um Projeto de Lei do Senado⁵, n. 284, de 2012, pretendeu instituir a Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica, com o mínimo de 800 horas, além de bolsa de estudo.

O Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, fomentado pelo Governo Federal/Capes, visa à concessão de bolsas de estudos e/ou pesquisas para atividades de residência docente. Os objetivos do programa publicados na Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011, no Art. 2º, buscam:

- I. Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;
- II. Oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;
- III. Propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;
- IV. Promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado.

Participam do programa, residente-docente, professor-supervisor, coordenador de área e coordenador institucional. Todas as ações são avaliadas pela Capes⁶.

O Programa de Mentoria⁷ no Portal dos Professores registrou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) um projeto que buscou, além de atender as necessidades formativas de professores iniciantes dos primeiros anos do ensino fundamental, investigar os “processos formativos dos professores e mentores que os acompanhavam” (PERRELLI, 2013, p. 5). Os objetivos buscavam:

⁵ Esse Projeto de Lei alterou o Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007, do Senador Marco Maciel, que sugeriu um período de acompanhamento ao professor iniciante como política pública de formação. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

⁶ Para saber mais sobre o projeto, acesse: <<http://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-1011/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>>

⁷ Apesar do programa já ter encerrado, está disponível no site como a participação era possível: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>

- Contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho;
- Favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe;
- Proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares;
- Ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão;
- Contribuir para a permanência dos professores no magistério.

Todas essas iniciativas estão acontecendo de maneira isolada e ainda não há respostas definitivas a respeito.

Garcia e Vaillant (2012), em sua pesquisa, fazem um mapeamento dos principais programas de inserção⁸ à docência no mundo. Foram citados programas de inserção ao professor iniciante na Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, França, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Estados Unidos, alguns serão apresentados brevemente.

Na Inglaterra o programa de inserção passa por um processo individualizado de acompanhamento, apoio e avaliação da prática. Todo o processo é supervisionado pelo *Career Entry and Development Profile*, um conjunto de apoios orientado por um tutor que o iniciante recebe, com o intuito de contribuir com o seu desenvolvimento profissional em três momentos: no final da formação inicial, no início do período de inserção e no final do período.

Um projeto similar ao da Inglaterra acontece na Irlanda do Norte e Escócia. Ao terminar o período de inserção, o iniciante inicia um período de dois anos denominado *early professional development*. O diferencial da Escócia é a divisão da dedicação: 70% do tempo com as aulas regulares e 30% com as atividades de desenvolvimento profissional e formação juntamente com um “assistente de inserção” que orientam e avaliam o professor em início de carreira (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 153).

Na França, os iniciantes trabalham apenas um terço das horas de um professor regular para participarem do Instituto Universitário de Formação de Professores. Depois de serem avaliados por exame e conseguirem êxito, eles são liberados para cumprirem o estágio nas

⁸ O objetivo da apresentação dos programas de inserção é possibilitar ao leitor um breve mapeamento. Para saber mais: GARCIA, Marcelo; VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

escolas. Na escola, várias atividades devem ser cumpridas para apresentação posterior de um relatório final. Durante todo o processo, os professores participam de grupos de estudo com formadores, para discutir temas relacionados com as disciplinas lecionadas.

Em Israel, há um programa obrigatório de inserção, desde o ano 2000, para apoio emocional e profissional. Em cada instituição, um coordenador com experiência discute com os iniciantes as experiências vivenciadas na sala de aula. Ao final de um ano, o iniciante é avaliado para obter habilitação para ensinar.

A Austrália realiza o ingresso na docência por meio de prova. O desempenho satisfatório garante a conquista do emprego. Esse professor é acompanhado por mentores que avaliarão seu desempenho. Se aprovado, há garantia da permanência no emprego por contrato efetivo.

Na Nova Zelândia, a redução da carga horária de 20% é garantida para que o professor iniciante participe de atividades formativas. O responsável por essas atividades é o programa de Orientação e Assessoramento e o apoio é dado dentro e fora da instituição escolar. Os envolvidos são: o diretor do departamento, mentor, professor mais experiente.

O Japão desenvolve um programa semelhante ao da Nova Zelândia com o diferencial da participação dos pais dos alunos na inserção dos professores iniciantes, que incluem visitas à casa das crianças para discutirem problemas mais sérios. Outra atividade é o curso de formação fora da escola, que acontece em centros locais ou regionais, para discussão sobre as variadas situações que o professor encontrará na escola.

Analisando as dificuldades que um professor iniciante tem durante a inserção profissional, fica evidente que a realidade escolar precisa ser vivida durante a formação inicial, não somente durante os estágios obrigatórios, que revelam pouco sobre o ambiente escolar. É necessária a cooperação mútua entre universidade e escola, ancorados por políticas públicas que cooperem com a formação docente.

Zeichner (2010) fala sobre a criação de espaços híbridos na formação inicial de professores, ou seja, terceiros espaços que possibilitam a interação entre teoria e prática, conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico de modo menos hierárquico, que possibilitem novas aprendizagens para professores em formação. Para exemplificar os espaços híbridos que estão sendo criados na formação inicial, o autor descreve algumas iniciativas que ocorrem nos Estados Unidos.

A Universidade de Wisconsin-Milwaukee criou o Programa de Professores em Residência, com o objetivo de estabelecer uma ligação entre a preparação acadêmica e o saber experiencial adquirido nas escolas.

Outro exemplo é o da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, que cria modelos de multimídias em ambientes virtuais de práticas de professores da Educação Básica. Posteriormente, um grupo de professores formadores usou esses *sites* nos cursos acadêmicos, para servirem como base de criação para outros *sites* desenvolvidos pelos acadêmicos (ZEICHNER, 2010).

No Brasil, a formação inicial de professores passou, recentemente, por mudanças significativas que visam respaldar o trabalho do profissional docente que sai da graduação e ingressa no mercado de trabalho. Um desses avanços foi a criação da Diretoria da Educação Básica, em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que trouxe a oportunidade de ampliar as trocas entre universidade e escola por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão.

A partir dessa necessidade, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) estruturou o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que busca aproximar os acadêmicos de licenciaturas do cotidiano escolar, proporcionando experiências que contribuirão para o trabalho docente após a formação inicial, além de promover mais espaços de trocas e vivências. O Programa recebe apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e CAPES.

Os objetivos do Programa registrados no edital publicado em 12 de dezembro de 2007, buscam:

- a) Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;

- h) Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, edital PIBID, 2007).

Puderam participar desse primeiro edital as instituições federais de ensino superior ou centro federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que firmaram convênio ou acordo de cooperação com as instituições pertencentes a rede pública de educação básica. As instituições deveriam apresentar um projeto único que abrangesse as áreas do conhecimento, priorizando as áreas de licenciatura em matemática, física, química e biologia para o ensino médio e ciências e matemática para o ensino fundamental como previsto no edital. De forma complementar, foi admitida a Licenciatura em Letras (língua portuguesa), Educação Musical e a Artística e demais licenciaturas (BRASIL, 2007).

O Programa visou à concessão de bolsas para os participantes, sendo eles: 1 coordenador por área do conhecimento (R\$1.200,00), máximo de 30 acadêmicos de iniciação à docência por área do conhecimento (R\$350,00) e um professor supervisor (R\$600,00) da escola pública conveniada. Para participação, os acadêmicos precisariam atender a alguns pré-requisitos estabelecidos no edital: ser brasileiro ou possuir visto permanente, estar matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID, estar regular com as obrigações eleitorais, estar apto para iniciar as atividades do projeto logo após a aprovação, dedicar-se exclusivamente às atividades do Programa sem prejuízo às atividades discentes, apresentar rendimento acadêmico satisfatório compatível com os objetivos do PIBID e apresentar carta de motivação justificando seu interesse na atuação futura na educação básica pública. Da mesma forma, os coordenadores de área deveriam atender os seguintes termos: pertencer ao quadro efetivo da instituição, estar em exercício no magistério da educação superior pública, ser, preferencialmente, docente no curso de licenciatura e possuir no mínimo 3 anos de experiência na docência em nível superior. Dos professores supervisores foi exigida a plena atividade na escola básica da rede pública, como também, o exercício em sala de aula.

À Instituição caberia desenvolver uma proposta com as seguintes informações: indicação do professor coordenador do projeto e coordenador de área, descrição detalhada do objeto do projeto institucional, contendo indicação do número de bolsistas, plano de trabalho evidenciando as estratégias para a atuação dos bolsistas nas escolas; descrição das escolas participantes e apresentação dos convênios ou acordos de cooperação; metodologia;

cronograma de atividades; e ações previstas e resultados pretendidos para a formação de acadêmicos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante. Ainda, indicação dos critérios para seleção dos professores supervisores, currículo (plataforma Lattes) dos candidatos às bolsas de professor coordenador, apresentação dos critérios de seleção dos acadêmicos bolsistas, aprovação do órgão máximo da instituição proponente.

Depois de elaborada, a proposta deveria ser enviada à CAPES, por meio eletrônico, e seriam avaliadas em duas etapas: a pré-qualificação (que consiste na averiguação da elegibilidade das instituições, atendimento ao objetivo do Programa, preenchimento completo do formulário de apresentação e encaminhamento regular da proposta) e avaliação de mérito, no prazo de 90 dias, que consiste na análise dos aspectos teórico-metodológicos do projeto.

Para acompanhamento e avaliação do programa as instituições encaminhariam relatórios sobre as atividades e resultados obtidos durante as atividades do Programa, obedecendo à periodicidade de um ano ou quando fossem solicitadas pelo MEC e ou CAPES.

Em 2010, com a abertura do Edital Capes n. 18/2010, abriu-se a oportunidade de participação para as instituições particulares comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. No último edital lançado, em agosto de 2013, setenta e duas mil bolsas foram concedidas para acadêmicos de licenciaturas e professores de instituições públicas e privadas de todo o Brasil. Dessas bolsas, dez mil seriam destinadas aos licenciandos participantes do Programa Universidade para todos (ProUni) e aos professores envolvidos na orientação e supervisão.

Os valores das bolsas sofreram alteração. Em 2014, bolsistas recebiam mensalmente R\$400,00 (quatrocentos reais), os supervisores R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais), os coordenadores de área 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) e os coordenadores institucionais contam com o valor de R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais).

Há a possibilidade de concessão de recursos para aquisição de material, diárias, passagens, despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros. A base de cálculo é de R\$750,00 por licenciando, limitando o valor de R\$30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto.

Cada subprojeto deve ter no mínimo cinco estudantes de licenciatura, um professor da instituição de ensino superior como coordenador de área e um professor da educação básica que supervisione os acadêmicos bolsistas. Será permitido apenas um subprojeto por área de conhecimento e deverão ser executados no prazo máximo de quarenta e oito meses.

Nesse edital, ainda não havia sido lançado o PIBID Diversidade que visa à formação inicial de professores para o trabalho em escolas indígenas e do campo. Em setembro de 2013,

o edital nº 66/2013 foi aberto concedendo 3.000 (três mil) bolsas para acadêmicos e professores (coordenadores e supervisores) de licenciatura Intercultural Indígena e Educação no Campo.

Em 2013, com a portaria nº 96, de 18 de julho, algumas seções do PIBID são redefinidas, mas os objetivos do Programa continuaram os mesmos estabelecidos no decreto nº 7.219, de 24 junho de 2010.

3.3 A UCDB E O PIBID

A Universidade Católica Dom Bosco possui sua história ligada à Missão Salesiana de Mato Grosso, está presente na cidade de Campo Grande desde 1925. A implantação do ensino superior aconteceu em 1961, com o Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, onde ficava localizada a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI). Os cursos pioneiros foram os de Pedagogia e Letras, que iniciaram suas atividades no início de 1962.

O movimento em prol de cursos superiores iniciou-se devido à preocupação em criar uma Faculdade de Educação na região sul do, ainda, estado de Mato Grosso. A criação da faculdade foi articulada pela sociedade campo-grandense, com a participação de diversos setores representativos da comunidade, liderados pela professora Olívia Enciso. Em 1940, foi sugerida a criação de uma Faculdade de Filosofia ao Inspetor Geral dos Salesianos Pe. Guido Barra. A colaboração de D. Antônio Barbosa e Pe. João Greiner, na época Inspetor Geral das Irmãs Salesianas, foi de suma importância para empreender a luta na implantação da faculdade.

Em 1950, o Pe. Félix Zavattaro foi responsabilizado pelo Inspetor Salesiano para iniciar o processo de criação da futura instituição. No ano de 1961, o governador do estado de Mato Grosso, Dr. Fernando Correia da Costa, lançou a pedra fundamental das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, localizada na Rua 14 de Julho, 2.480, no centro da cidade de Campo Grande. O nome de D. Aquino foi dado à faculdade para homenagear e agradecer ao salesiano que atuou com zelo na história de Mato Grosso, ilustre Arcebispo de Cuiabá, D. Francisco de Aquino Correa. A FADAFI, implantada em 1962, iniciou suas atividades com 31 alunos matriculados no curso de Pedagogia e dezoito no curso de Letras.

Após três anos de sua inauguração, a Faculdade de Direito (FADIR) foi criada, seguida pela Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (FACECA) em 1970, e a Faculdade de Serviço Social (FASSO), em 1972. Sucessivamente, os cursos de História,

Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Filosofia, Psicologia e Graduação de Professores foram criados na FADAFI, consolidando a Instituição.

Com o crescimento evidente, a Missão Salesiana solicitou ao MEC a integração das Faculdades. Em 1976, por meio do Parecer n. 1.907, foi aprovada a união das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT) pelo Conselho Federal de Educação. No período entre 1986 a 1989, a Coordenadoria de Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Extensão (COPAPE) requereu a transformação da FUCMAT em Universidade. Em 1989, a CartaConsulta foi protocolada no Conselho Federal de Educação solicitando o reconhecimento da denominação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Após ser aprovada a Carta-Consulta pelo Parecer n. 000113, de 21 de fevereiro de 1991, o MEC iniciou a fase de acompanhamento da Instituição. O processo terminou no dia 27 de outubro de 1993, com a publicação da Portaria n. 1.547, autorizando a transformação da FUCMT na atual UCDB.

Atualmente, a UCDB oferece 34 cursos de graduação, 11 cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade presencial, 39 na modalidade a distância, 6 cursos de mestrado e 3 de doutorado. Possui ainda clínica escola, hospital veterinário, laboratórios, núcleo de práticas jurídicas, Labcom (laboratório de comunicação), biotério, fazenda escola e ginásio. Outros espaços como biblioteca, auditórios, centro de educação infantil, museu e sala de videoconferência estão disponíveis para utilização pelos cursos e população.

Na pesquisa, 35 grupos envolvendo acadêmicos, mestrandos, doutorandos, professores e colaboradores de outras universidades trabalham com temáticas variadas, que são reconhecidas nacional e internacionalmente.

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) inicia sua participação no PIBID em 2012, com a submissão do projeto institucional e os subprojetos nas licenciaturas de Biologia, Filosofia, História, Letras e Pedagogia, obedecendo às solicitações estabelecidas no edital 11/2012.

Quadro 3 – Número de bolsistas

Licenciaturas	Nº de bolsistas	Nº de alunos envolvidos nos subprojetos ⁹	Nº total de alunos da escola	IDEB ¹⁰
Biologia	10	230	1014	3,6
Filosofia	10	500	2014	3,7
História	12	70	215	3,6
Letras	10	500	2014	3,7
Pedagogia	10	239	1762	5,2

No subprojeto de Biologia, foi prevista a participação dos acadêmicos bolsistas em grupos de estudos composto por pesquisadores, docentes e acadêmicos da UCDB, docentes e supervisores da escola conveniada para apresentação da proposta e sugestões para o trabalho que seria desenvolvido na escola. As ações pretenderam disponibilizar os espaços da Universidade, como laboratórios, trilhas, biotério para a execução do subprojeto. Previram, também, aulas de reforço escolar e acompanhamento das atividades durante as aulas.

A Filosofia buscou em seu subprojeto trabalhar com oficinas filosóficas e produção de um jornal *on line*. Para isso, reuniões periódicas foram previstas para formação dos acadêmicos bolsistas e sugestões para as atividades desenvolvidas na escola.

O subprojeto da História, aproveitando a localização da escola, que está em um bairro quilombola da cidade, pretendeu organizar atividades que resgatassem a história da própria comunidade. Para isso, um levantamento do material existente na escola foi previsto e atividades extraclasse em museus e laboratório de História da UCDB. Como recurso didático, o teatro seria utilizado para contemplar conteúdos históricos e de cidadania. Os bolsistas atuariam também na monitoria de alunos que tivessem alguma dificuldade.

Para incentivar a prática de leitura e a produção de texto na escola, o subprojeto de Letras buscou trabalhar com textos que fortalecessem a participação e o aproveitamento dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de promover a discussão sobre temas que contribuem para a formação escolar dos alunos, como técnicas de redação, de leitura

⁹ Os subprojetos dos cursos de Letras e Filosofia foram realizados na mesma escola, portanto a quantidade de alunos participantes, registrada no quadro, refere-se ao número total.

¹⁰ Ideb registrado quando os subprojetos foram iniciados nas escolas.

de textos e tipos de leitura. Para isso, foram planejadas palestras, seminários, minicursos e oficinas para capacitação dos envolvidos: acadêmicos bolsistas e professores da escola.

Finalmente, o curso de Pedagogia, foco desta pesquisa, será apresentado no próximo tópico, para maior contemplação das ações previstas no subprojeto.

3.4 O PIBID NA PEDAGOGIA

Desde sua implantação até início dos anos de 1970, o curso de Pedagogia da UCDB foi regido pela Lei n. 4024/61. Com a promulgação da Lei n. 5540/68, o curso sofreu modificações, passando a ter três anos de duração, onde seriam formados especialistas de Educação, que atuariam nas áreas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Administração Escolar, além do professor das disciplinas pedagógicas da habilitação específica do Magistério de 2º grau.

Com a Resolução CONSEPE n. 009/95, de 24 de novembro de 1995, o curso passou a ter quatro anos de duração e acrescentou a habilitação em Magistério da Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental.

Para atender à nova alteração na LDBN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96 e à sugestão da comissão de avaliação do MEC, a nomenclatura da habilitação foi modificada para Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo, também, inclusão de novas disciplinas no seu quadro curricular.

A partir de 1999, com a edição dos Decretos n. 3276, de 06 de dezembro de 1999 e n. 3554, de 07 de agosto de 2000, o Curso de Pedagogia foi sendo desativado gradativamente, e, em 2003, foi implantado o Curso Normal Superior com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, licenciatura plena e o Curso de Pedagogia com as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Pedagógica.

Com a Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Portanto, a UCDB a partir de 2007, passou a oferecer o curso de Pedagogia com a habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2009, o curso é novamente reestruturado para atender às demandas sociais e institucionais. Com quatro anos de duração, se integraliza em 8 semestres letivos, com carga horária total de 3.620 horas/aula (três mil, seiscentas e vinte horas) num total de 181 (cento e oitenta e um) créditos.

A proposta pedagógica, organizada em eixos temáticos, tem como pressuposto romper com uma visão tradicional de ciência e dos diferentes conhecimentos produzidos pela sociedade. A ideia é oferecer o curso não mais pautado numa visão fragmentada do conhecimento, mas sim buscar superar a compartimentalização dos diferentes conteúdos trabalhados no curso.

Nesse contexto se insere o PIBID no curso de Pedagogia, cuja primeira proposta buscou em um trabalho interdisciplinar a otimização da aprendizagem de crianças da Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, com a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos. A ação justificou-se por visar à construção de identidades pessoais e coletivas, pois por meio do brincar a criança imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre o lugar que se vive, produzindo uma cultura própria da infância.

Nessa perspectiva, o subprojeto pretendeu:

- Propiciar ao acadêmico-bolsista a vivência da realidade escolar e a aprendizagem da profissionalização;
- Maior integração da educação básica e a educação superior;
- Melhoria na qualidade da educação básica através de um trabalho de otimização do processo ensino e aprendizagem;
- Ampliação de conhecimento sobre educação e a realidade escolar dos professores da unidade conveniada com os professores formadores e alunos bolsistas através do grupo de estudo;
- Propiciar à escola a incorporação de novas metodologias e maior aproveitamento dos recursos disponíveis na escola;
- Despertar nos envolvidos no projeto o sentimento e valor de um trabalho e aprendizagem cooperativo (Subprojeto do curso de Pedagogia da UCDB/2012).

Para que as ações estabelecidas correspondessem aos objetivos traçados, algumas medidas foram previstas. Primeiramente, os bolsistas seriam selecionados e participariam de reuniões pretendendo a capacitação do grupo para conhecerem a proposta. Encontros periódicos para discussão da proposta, a fim de avaliar e planejar as atividades, que seriam desenvolvidas no Laboratório Interdisciplinar – Labinter¹¹ para elaboração de material didático que seriam utilizados no desenvolvimento da proposta. Esses materiais, produzidos primeiramente pelos bolsistas, seriam utilizados em um espaço na escola, denominado “Espaço do Aprender Brincando”, onde os alunos poderiam participar de ciranda de leitura, jogos com conteúdo destinado à aprendizagem, teatro de fantoches e oficinas de desenho.

¹¹ O Laboratório Interdisciplinar - Labinter é um espaço dentro do *campus* da UCDB que promove a confecção de material didático e pedagógico que auxiliam na prática do estágio, principalmente, dos cursos de Licenciatura. Todo o material é confeccionado pelos acadêmicos e estagiários do laboratório.

O horário do recreio das crianças também entrou na proposta com o objetivo de possibilitar um espaço de convivência, socialização e valorização das manifestações culturais por meio de brincadeiras, música e teatro.

Pretendeu-se, com essas atividades, resultados que possibilitassem a efetiva vivência do ambiente escolar pelos bolsistas, proporcionando experiências reais do cotidiano escolar e fazendo com que os conhecimentos adquiridos na universidade durante as aulas fizessem correspondência com a prática dentro da escola.

A execução das atividades previstas se tornaria uma via de mão dupla, no sentido de que, não somente os bolsistas se beneficiariam como futuros profissionais, mas a escola se fortaleceria como instituição que visa ao ensino e à aprendizagem das crianças. A integração entre escola de educação básica e ensino superior possibilitaria a troca de experiências e discussões ocorridas nos dois âmbitos, como por exemplo, o acesso a novas metodologias, sugestões de utilização de materiais tecnológicos com maior aproveitamento e o despertar de um sentimento de cooperação mútua.

É necessário estabelecer avanços e lacunas entre os objetivos propostos pelo PIBID e os objetivos do subprojeto da Pedagogia/UCDB.

No Art. 6º da Portaria nº 96 é descrito que:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e esportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Essas características possibilitam maior integração entre IES, escola e acadêmicos bolsistas. Permitem a exploração dos espaços disponíveis na universidade, na escola e em outros ambientes, enaltecendo a importância da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo. Exploram a criatividade e a autonomia do bolsista, fazendo dos registros diários uma ferramenta para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Os objetivos estabelecidos no subprojeto da Pedagogia/UCDB dialogam com os objetivos do Programa, sua execução ficará mais evidente durante as análises das entrevistas.

No Art. 7º está disposto:

- Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:
- I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
 - II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
 - III – atividades de socialização dos impactos e resultados;
 - IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;
 - V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Permitir aos acadêmicos experiências reais com a escola pública, promovendo a articulação entre universidade e escola para que saberes docentes sejam construídos, é o objetivo primordial do Programa. O trabalho desenvolvido pelos acadêmicos bolsistas será abordado no capítulo V e as lacunas deixadas serão analisadas no intuito de contribuir com o PIBID/Pedagogia/UCDB.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA: MÉTODO, CONTEXTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, pois almeja uma compreensão da subjetividade dos sujeitos da investigação, trabalhando com a visão de mundo que eles possuem e zelando pela fidelidade do que se é pensado e falado por meio de entrevistas ou questionários (MARQUES [et al.], 2008).

Em seus estudos sobre a pesquisa qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994, p.47) definem cinco características sobre a investigação:

- Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; □ O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo de indução.

No intuito de iniciar uma discussão sobre o tema escolhido e atender os objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo foi a mais apropriada para a análise dos dados. Segundo Gil (2006, p. 41), a pesquisa exploratória objetiva “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. De acordo com o mesmo autor, a pesquisa descritiva tem por finalidade descrever características dos sujeitos ou fenômeno, como também estabelecer relações entre variáveis.

Como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi escolhida porque “permite a captação imediata e coerente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse instrumento há maior flexibilidade, se comparado às outras técnicas de interrogação, possibilitando ao entrevistado e ao entrevistador o desenvolvimento de um diálogo (GIL, 2006).

Além da entrevista, a observação foi utilizada para acompanhamento dos sujeitos e compreensão de questões mais subjetivas. Gil (2006, p. 35) afirma que a observação é um “procedimento fundamental na construção de hipóteses”, primeiramente, porque ela permite o olhar a partir das perspectivas dos sujeitos, conduzindo o pesquisador para uma reflexão sistemática sobre o que foi observado.

A leitura dos relatórios elaborados pelos bolsistas foi feita com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido na escola. Desde agosto de 2012, os relatórios foram redigidos registrando todas as atividades desenvolvidas.

4.1.1 Objetivos

A pesquisa caminhou no intuito de proporcionar a reflexão sobre algumas perguntas norteadoras que deram origem aos objetivos, sendo elas: “como estão relacionados os conhecimentos universitários com a prática docente na escola?”, “como são construídas a identidade e os saberes profissionais pelos alunos bolsistas?” e “qual é a concepção que os bolsistas possuem sobre o programa?”.

Nesse sentido, o objetivo geral foi definido: investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB. Os específicos pretendem investigar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas, em seus processos formativos na escola; identificar a relação dos saberes universitários e a prática docente desenvolvidos na escola e pesquisar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID.

4.2 CONTEXTO

4.2.1 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de acordo com sua participação e tempo de permanência no PIBID/Pedagogia/UCDB. Durante a observação em uma escola pública municipal da cidade de Campo Grande/MS, dez bolsistas foram acompanhados durante quatro semanas (entre os meses de novembro e dezembro de 2013), totalizando 60 horas de observação direta.

Dos dez bolsistas, oito foram escolhidos para concederem a entrevista, tendo como requisito de seleção participação igual ou superior a um ano no Programa. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas na UCDB, no mês de junho de 2014. A identidade dos sujeitos será mantida no anonimato, respeitando o item redigido no termo de consentimento livre e esclarecido assinado por todos os participantes. Portanto, para organização das análises das entrevistas, números serão atribuídos aos bolsistas.

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos

Bolsista	Idade	Semestre	Tempo no PIBID	Sala/ Ano
Bolsista 1	40 anos	7º	2 anos	1º ano
Bolsista 2	19 anos	3º	1 anos e 3 meses	Pré-escola
Bolsista 3	31 anos	5º	2 anos	1º ano
Bolsista 4	37 anos	7º	1 ano	1º ano
Bolsista 5	19 anos	5º	1 ano e 5 meses	Pré-escola
Bolsista 6	20 anos	7º	1 ano	1º ano
Bolsista 7	21 anos	5º	2 anos	1º ano
Bolsista 8	43 anos	7º	2 anos	Pré-escola

4.2.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em escola pública do município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, onde o subprojeto da Pedagogia/UCDB foi desenvolvido. O bairro, de classe média baixa, possui pavimentação asfáltica, linha de transporte coletivo nas proximidades, iluminação pública e sinalização de trânsito. A escola é mantida pela prefeitura com vínculo na Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

A Instituição é ampla e possui salas de aula, quadra de esportes, bebedouros com água filtrada, piscina, laboratório de informática e de ciências, sanitários com acesso para deficientes, biblioteca, salas para professores, diretoria, coordenação e atendimento especial. Estão disponíveis aos alunos e professores: aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter e televisão.

Aproximadamente mil e setecentos alunos estão matriculados na Pré-escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e 120 pessoas trabalham no prédio entre professores, equipe pedagógica, auxiliares administrativos e serviços gerais.

Os bolsistas acompanharam, entre agosto de 2012 até dezembro de 2013, sete professores, sendo três da Pré-escola e quatro do 1º ano do Ensino Fundamental.

4.2.3 Procedimentos metodológicos

Para a organização do trabalho, os procedimentos metodológicos dividiram-se em etapas: contato com a SEMED e diretoria da escola, observação e entrevistas com os bolsistas. A primeira etapa, de ordem burocrática, aconteceu no contato feito diretamente com a Secretaria, via carta de apresentação, no intuito de iniciar as observações, na escola, dos bolsistas em atividade. Após análise do documento entregue, uma autorização foi emitida permitindo a entrada na escola. A proposta de pesquisa foi apresentada à direção e, juntamente com a coordenação, um cronograma de observação foi elaborado, procurando não alterar em demasia a rotina dos professores e dos alunos.

Depois de negociado os dias e horários, a observação foi iniciada no dia 4 de novembro de 2012 e finalizada no dia 6 de dezembro, totalizando 60 horas/aula. Durante esse período, a atenção centrou-se na ação diária dos bolsistas, levando em consideração as atividades orientadas durante as aulas e o intervalo. O registro foi feito em forma de diário de campo e todas as atividades realizadas foram anotadas de forma breve, em tópicos, tomando o devido cuidado para não inibir o sujeito observado.

Durante todo o período de pesquisa, a pesquisadora participou das reuniões gerais com a coordenação institucional, eventos e oficinas que possuíam vínculo com o PIBID, objetivando maior familiaridade com as ações do Programa e do subprojeto da Pedagogia/UCDB.

Para as entrevistas, os bolsistas foram convidados por *e-mail* e alguns por telefone. Previamente, as datas foram agendadas e as entrevistas realizadas na UCDB, na sala de reuniões dos professores. Para iniciar as entrevistas, todos os bolsistas assinaram o termo de livre

consentimento e tiveram as dúvidas sobre a pesquisa respondidas. As falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e reescritas obedecendo às normas ortográficas, sem alterar o conteúdo.

CAPÍTULO V

O QUE FALAM OS BOLSISTAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As questões elaboradas para o roteiro das entrevistas buscaram responder questionamentos que nortearam essa pesquisa. Conhecer o PIBID sob a óptica dos bolsistas, permitiu maior aproximação da realidade escolar e dos desafios para o ingresso na carreira docente. Além de ampliar o conhecimento sobre o Programa, as entrevistas possibilitaram outras inquietações para a pesquisadora na medida em que foram realizadas, assumindo papel importante na discussão. Essas inquietações geraram algumas reflexões sobre a contribuição real do Programa para a formação inicial dos acadêmicos, um provável caráter compensatório para a formação inicial, a reprodução de práticas construídas pelos professores experientes.

Para a análise, utilizou-se o princípio de categorização conceituado por Bardin (2011, p. 148) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. O critério adotado de categorização foi o semântico, utilizando categorias temáticas que respondessem as perguntas implícitas nos objetivos da pesquisa. Após transcrever as entrevistas, as categorias temáticas para análise foram: 1) concepção do PIBID; 2) construção da identidade profissional; 3) contribuição do PIBID para a construção dos saberes profissionais; 4) contribuições dos professores para a formação acadêmica; 5) desafios e superações na docência; 6) a escola como um espaço de aprendizagem para a docência.

5.1 CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID

O primeiro questionamento foi dirigido aos bolsistas no intuito de compreender quais as concepções que eles possuem sobre o Programa. A pergunta “O que é o Pibid para você?” resultou nas seguintes respostas:

[...] então, eu vejo o PIBID como uma iniciativa muito positiva. [...]. É uma contribuição dos dois lados, contribui para a minha formação e contribui com a escola (Bolsista 1).

Pra mim, o Programa tem tudo para incentivar o acadêmico, [...] como no meu caso, foi maravilhoso poder participar desse programa. Incentivou bastante eu querer ser professora (Bolsista 4).

Constatou-se que a inserção na escola por meio do PIBID foi sentida de maneira positiva pelos bolsistas. De um lado, ficou evidente a contribuição com a formação inicial e com a constituição do ser professor, principalmente, para a construção de saberes experienciais. De outro, a escola ganhou por se aproximar das discussões ocorridas dentro da universidade, na maioria das vezes, discussões distantes do que ocorre dentro do ambiente escolar. Essa aproximação seria viável, segundo Lüdke e Cruz (2005), com pesquisa realizada por professores da Educação Básica, mas são impossibilitadas por questões burocráticas e de tempo hábil.

As autoras ainda alertam sobre uma formação inicial descontextualizada da realidade, onde se concentram “predominantemente no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.3).

A participação no Programa, inúmeras vezes, foi referendada como requisito decisivo na escolha e permanência na profissão. Valorizar e incentivar a docência são objetivos explicitados na Portaria nº 96. As bolsistas afirmam:

Sobre o Programa, eu percebi que seria uma forma de você ter uma noção da realidade para você saber se era realmente aquilo que você queria fazer, se realmente você estava disposta a atuar nessa área (Bolsista 8).

Ele (PIBID) me ajudou ver o que realmente eu quero, que é ser professora, é estar em sala de aula, que é contribuir para a formação do cidadão (Bolsista 1).

As falas dos bolsistas confirmaram a contribuição do PIBID para a escolha decisiva da profissão. O convívio com alunos e professores e o conhecimento da rotina escolar colabora para motivar ou desmotivar o acadêmico a permanecer na profissão. No caso dos bolsistas entrevistados, todos atribuíram ao Programa a contribuição para a definição da escolha profissional, justamente por ele permitir a conciliação entre teoria e prática.

Segundo Veiga (2009, p. 19), a formação de professores “deve desenvolver-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora” requerendo, portanto, a unicidade entre teoria e prática durante todo o processo de formação e não somente nos semestres finais, com os estágios supervisionados. O PIBID, em seus objetivos, confirmado pelos bolsistas, visa estabelecer essa relação, promovendo possibilidades para ganho de experiências.

Pra mim o PIBID, foi antes de tudo uma experiência boa, que nos deu a oportunidade de conhecer as realidades que são várias em sala de aula [...] (Bolsista 8).

Pra mim é a oportunidade de aprender a prática do curso, estar vivenciando o dia a dia da escola, estar em contato com o corpo docente. Ampliar o conhecimento teórico que aprendemos aqui (na universidade), lá a gente vai vivenciar os planejamentos e a parte lúdica do projeto (Bolsista 7).

A formação inicial precisa superar o modelo de racionalidade técnica, onde o professor é percebido como executor de uma atividade, esquivando-o dos princípios morais e políticos da docência. A racionalidade prática, aliada à reflexão cotidiana sobre a ação docente, ganha outro significado: analisar problemas cotidianos, compreendendo-os e resolvendo-os a partir do conhecimento teórico obtido dentro de uma universidade.

Para Souza (2009, p. 9), a formação inicial:

É a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, o que exige novos parâmetros para a formação de professores, que deve priorizar a reflexão, a criação, o conceber e executar projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem (Souza, 2009, p. 9).

Nesse contexto e visando esse objetivo, o PIBID funciona como coformador, oportunizando vivências dentro do espaço escolar, não permitidas da mesma forma pelos estágios supervisionados, o que colaborará com a construção da identidade profissional.

5.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade se constitui durante toda a vida do sujeito, mas se fortalece durante a formação acadêmica. Para os bolsistas, a construção da identidade profissional está relacionada com a aceitação pelas crianças, com a decisão de permanecer ou não no curso e de desenvolver um arcabouço de conhecimentos que possibilitará o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Quando questionados sobre quais aspectos o PIBID contribuiu para a construção da identidade profissional, as respostas foram:

É a hora que você decide se você quer ou se você não quer. Porque tem muito acadêmico que quando vai para o estágio desiste. (Bolsista 3).

A gente está com um número de crianças e a gente já vai observando como se faz (Bolsista 2).

Sem essa possibilidade, provavelmente ao chegar em sala de aula um dia eu não teria essa firmeza de que realmente é isso que eu quero (Bolsista 8).

[...] contribui, porque todas as vezes que eu estava ali com as crianças eu via que era aquilo mesmo que eu queria e que eu quero que é ser professora (Bolsista 4).

A identidade, na visão dos bolsistas, está atrelada à prática, ou seja, a construção da identidade é permitida mediante a vivência do cotidiano escolar. Todas as ações citadas por eles foram possíveis somente dentro da escola, como, por exemplo, a observação da rotina na educação infantil, a decisão de ser professor e a certeza da prática possibilitar atributos necessários para o trabalho.

Segundo García (2009, p.112) “é por meio de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. As falas dos bolsistas revelam o desejo de estarem dispostos a enfrentar novos desafios profissionais. Porém, mais do que a decisão de estar ou permanecer na profissão, a identidade é uma construção em processo, que se altera de acordo com as situações vividas, com os contextos encontrados e questões subjetivas pessoais e coletivas enfrentadas. Portanto, construir uma identidade profissional torna-se importante para a prática docente, na profissão que sofre uma grave crise identitária.

Por ser dinâmica, a identidade provoca o questionamento sobre o papel docente que está sendo realizado na instituição de ensino, quando ela é construída e reconstruída

cotidianamente. Como já citado, a inserção na profissão gera o choque da realidade, pelo confronto entre os ideais criados na universidade e a dura realidade enfrentada na escola. Sem uma identidade construída em bases coletivas e de cooperação, a desistência é o passo mais próximo das decisões profissionais.

Com o PIBID, a construção da identidade foi permitida dentro do âmbito escolar, com auxílio de profissionais mais experiências e situações cotidianas reais.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS

Ao ingressar na escola, já no início da graduação, os bolsistas revelaram que o PIBID contribuiu para a consolidação dos saberes aprendidos na universidade e que a universidade contribuiu com a prática na escola:

Com os textos dentro da sala de aula, as disciplinas que eu levei daqui pra lá, as brincadeiras que eu aprendi na disciplina do brincar [...]. Então essa contribuição foi maravilhosa, a contribuição acadêmica porque eu cheguei lá e pude colocar em prática (Bolsista 4).

Eu senti como se a universidade nos oferecesse algo a mais além da prática, além do que se vê na sala de aula. Proporciona você realmente fazer esse conflito entre prática e realidade (Bolsista 8).

O curso proporciona várias matérias que o conteúdo bate com a realidade na escola (Bolsista 3).

Apesar de afirmarem como fundamentais os saberes acadêmicos (teoria) para o exercício da docência, os bolsistas consideraram a prática, em determinadas situações, mais importante que a teoria:

Muita coisa que a gente estuda, nem tudo a gente executa (Bolsista 3).

Acho que aqui a gente tem a base, como eu falei na teoria não é muito igual (Bolsista 5).

Entre a teoria e a realidade é diferente porque na teoria você tem uma visão bem romântica da situação, diante da prática você se depara com a realidade bem diversificada. A realidade da escola traz uma experiência fundamental para a sua atuação mesmo. (Bolsista 8)

Saviani (2007, p. 108) afirma que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”, portanto, teoria e prática dialogam fundamentando-se uma na outra. Cruz (2012, p. 156) ainda ressalta que:

A articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo, porque pensa a ação pedagógica (CRUZ 2012, p. 156).

Um discurso muito presente, principalmente durante os estágios obrigatórios dos cursos de licenciaturas, é de que a prática em relação à teoria torna-se mais importante para a formação. Esse discurso remete a um problema que levou anos para ser reconhecido em documentos oficiais: a relação entre o cuidar e educar.

Esse problema iniciou-se justamente pela escassez de formação acadêmica para o cuidado com os pequenos. Ao considerar que somente a prática abarcava os conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças, admitiu-se pessoal sem formação profissional na educação infantil, confirmando o caráter assistencialista dominante na época. Após a reformulação da LDB/96 e os dez anos de prazo para a formação em nível superior de todos os profissionais da área, ainda hoje se encontra, em muitas instituições, pessoas sem formação para exercer a docência.

Deve-se levar em conta que somente os saberes adquiridos na formação inicial não fornecem respostas prontas sobre o “saber fazer”, mas promovem outros conhecimentos importantes nas tomadas de decisões dentro da sala de aula. Todos os saberes são igualmente válidos na profissão, cada qual no seu tempo e modo de ação.

Gauthier et al. (1998, p.28) afirmam que a diversidade dos saberes docentes “[...] formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. A experiência conciliada a saberes adquiridos durante a formação inicial, as novas discussões recebidas na formação continuada e os diálogos estabelecidos com os pares possibilitarão a prática docente aos iniciantes, amenizando o choque da realidade sentido no início da carreira.

Outro problema que uma prática sem bases teóricas produz é a reprodução das ações observadas de outros professores, isto é, a repetição de trejeitos, falas e metodologias que nem

sempre serão as mais adequadas em outras situações, isso fica evidente no seguinte depoimento:

A gente observava bastante, assim, o jeito que eles davam aula, como o jeito que a gente queria seguir para a nossa carreira profissional e que a gente não achava muito legal (Bolsista 2).

O trabalho docente exige profissionais que reflitam sobre sua ação pedagógica e colaborem coletivamente com a instituição de ensino. A prática pela prática mecaniza a ação do professor, inibindo a construção de novos saberes, outras aprendizagens e processos de ensinamento.

García (2009) afirma que as constantes mudanças promovidas pelas reformas educacionais dos últimos anos acarretaram, para muitos, um processo de desprofissionalização e, para outros, uma reprofissionalização. O primeiro termo denomina uma perda progressiva de autonomia e controle interno; o segundo, atribui ao professor o aumento de suas tarefas devido às novas exigências de mercado e tecnológicas.

A reprofissionalização assume papel importante na instituição de ensino, pois estimula o trabalho em equipe, partindo do pressuposto que ações coletivas possibilitam o diálogo entre os pares. Esse diálogo só é possível quando o arcabouço teórico e o conhecimento de causa andam juntos e na mesma direção. A função da teoria não é ser aplicada em sala ou em alunos, mas promover a reflexão sobre a prática.

5.4 CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA

No PIBID, o trabalho dos bolsistas aconteceu, também, com a colaboração dos professores regentes que no âmbito do Programa são bolsistas. Sem essa relação de confiança, a rotina da escola seria desconhecida, inviabilizando a execução do subprojeto. Para identificar como se estabeleceu essa colaboração, foi perguntado aos bolsistas “quais as contribuições dos professores supervisores para a formação acadêmica?”

Para mim foi maravilhoso, porque a professora é uma professora que já tem anos de trajetória (Bolsista 4).

Nossa, eles me deram muitas experiências, porque só do fato deles estarem há muito tempo na docência [...] (Bolsista 7).

Ele contribuiu muito, tanto é que ele me deixava a par dos planejamentos dele, então eu podia tirar as minhas dúvidas na prática mesmo. Eu tinha uma pessoa que me dava o norte (Bolsista 6).

Todos os depoimentos fizeram referência à importância de ter por perto um profissional experiente para auxiliar em situações desconhecidas. Os saberes experienciais, definidos por Tardif (2012, p. 48) como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”, tornam-se fundamentais no cotidiano da escola, pois mobilizam a prática em momentos que apenas a vivência conseguirá trazer subsídios de ação.

O autor ainda ressalta que no trabalho cotidiano aparecem situações inusitadas que exigem “improvisação e habilidade pessoal” (TARDIF, 2012, p. 49). A tomada de decisão é habilitada, portanto, por meio da experiência, aliada obviamente a outros saberes. Ressalta-se a importância dos outros saberes (curriculares, disciplinares e da formação profissional), pois a distância crítica entre os saberes da experiência e dos saberes obtidos na formação ainda é evidente (como já foi comentado sobre alguns excertos).

O distanciamento ocorre, em um primeiro momento, pelo choque da realidade e a descoberta dos limites dos saberes pedagógicos. Para alguns, descobrir os limites é decidir rejeitar sua formação inicial e atribuir à pessoa do professor todas as responsabilidades para seu sucesso profissional. Para outros, uma reavaliação sobre sua formação é feita considerando o que foi válido e o que não.

Ter profissionais experientes por perto no período inicial de formação proporciona o estabelecimento de diálogos referentes à realidade cotidiana e contribui para amenizar os sentimentos de insegurança e instabilidade emocional dos primeiros anos de docência, definido por Huberman (2000) por período de sobrevivência. Isso pode ser percebido na fala sobre a importância das trocas de experiências:

Foi importantíssima. Na sala que eu fiquei, a professora X tem mais de 20 anos de docência, quando tinha momentos em que podíamos trocar, a gente sempre trocava ideias (Bolsista 1).

Admitir que professores experientes sejam coformadores dos futuros professores/professores iniciantes é corroborar o valor dos saberes experienciais para a prática docente. Esses saberes possuem tempo e espaço e são igualmente importantes em relação a outros saberes.

5.5 DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA DOCÊNCIA

No âmbito dos saberes construídos por meio da prática, ou seja, os saberes experienciais, estão incutidos desafios e superações que são vivenciados somente no trabalho prático desenvolvido juntamente com os pares. Sobre as dificuldades os bolsistas afirmaram:

A gente pegou uma sala de brinquedoteca que estava meio que abandonada, a gente pegou vassoura, balde, né. Então eles viram nosso trabalho, nosso empenho. [...]. Depois teve uma aproximação que acabou qualquer resquício de “oh, você aqui e os professores ali, você é estagiária”. Então essa foi nossa primeira dificuldade, mas isso foi bem de início e muito breve (Bolsista 1).

A maior dificuldade que eu senti foi a de fazer essa interação com os funcionários (Bolsista 4).

Dificuldades? [...] ah! com as crianças, né? Para elas se adaptarem com a gente, isso é um pouco complicado, mas a gente já pegou o jeito (Bolsista 2).

Acho que foi me adaptar a escola, mas depois fui conseguindo [...] (Bolsista 5).

O primeiro relato evidenciou que a primeira dificuldade sentida foi a de adaptação, tanto dos bolsistas, quanto dos professores. No lado dos acadêmicos, a falta de espaço, de conhecimento do ambiente escolar e de pouca experiência no exercício docente contribuíram para a insegurança no desenvolvimento do trabalho. Para os professores, a falta de informações e esclarecimentos sobre o subprojeto, a proposta e a função dos bolsistas na escola foram fatores que dificultaram o trabalho no início, mas logo os professores se tornaram grandes colaboradores e o trabalho se tornou coletivo.

Mesmo após os objetivos do PIBID serem apresentados para toda a equipe de professores, coordenadores e direção na escola, a comunidade educativa ainda não tinha clareza sobre a finalidade da presença do bolsista, já que a função de estagiário estava mais presente no cotidiano. Pensava-se no acadêmico bolsista como auxiliar do professor e não como um iniciante à docência. Aos poucos o espaço foi reconhecido e as reais funções atribuídas, de maneira que bolsistas e professores cooperavam entre si, em prol de um objetivo comum.

A proposta do PIBID/Pedagogia/UCDB propôs a criação de um espaço denominado “Espaço do Aprender Brincando”, para diversas atividades, como ciranda de leitura, jogos que otimizassem a aprendizagem, fantoches, teatro, material de desenho, entre outras. Esse espaço

foi organizado pelos bolsistas para ser utilizado diariamente, mas devido a alguns contratemplos a proposta sofreu alteração.

Com isso, o trabalho foi realizado da seguinte forma: os bolsistas participavam das aulas auxiliando os professores e alunos durante as atividades, leituras, passeios, datas comemorativas. No recreio, eles monitoravam as brincadeiras e ensinavam as crianças a brincarem com os brinquedos confeccionados, como descrito na proposta enviada à Capes. Quando possível, um tempo ao final da aula de cada professor era destinado para os bolsistas levarem as crianças até a sala de brinquedos.

Sobre as dificuldades, os bolsistas relataram que elas aconteceram por causa da infraestrutura e relacionamento com os professores da escola:

Dificuldades, eu acho que lá na escola a dificuldade maior foi o pátio. Às vezes, não tinha lugar para as crianças brincarem. Tem um lugar lá na escola que na hora do intervalo não podia levar as crianças durante a aula porque incomodava as outras salas (Bolsista 7).

Com os professores, no começo, eu acho que eles acreditavam que a gente queria invadir o espaço deles ou vigiá-los, mas não era nada disso, a gente estava ali só para auxiliar eles no decorrer das aulas e não para criticar o trabalho deles (Bolsista 7).

Um bolsista citou como dificuldade a mediação entre o que é aprendido na universidade e o que é possível fazer com esse conhecimento na escola.

No começo a dificuldade é você colocar no projeto lúdico tudo o que você aprende aqui (na universidade), você transpor [...]. Depois a gente vai superando, à medida que você vai dialogando, vai aprendendo (Bolsista 6).

Confirmando o que Veenman (1984) apontou em suas pesquisas, a percepção de problemas, um dos primeiros indícios do choque de realidade, foi enfrentado por uma das bolsistas:

No primeiro dia não foi muito bom, eu tomei um susto. Eu estava esperando ver outra coisa, porque você escutar só, como... tipo assim.... como funciona, você escutar só como funciona, você escutar a escola é assim e assim, mas você chegar lá e ver que a realidade é outra... (Bolsista 4).

Ao afirmar “*eu tomei um susto. Eu estava esperando ver outra coisa.*”, a bolsista evidenciou que o imaginário de uma escola ideal construídos na universidade previa outra realidade, provavelmente, uma realidade menos árdua e complexa.

Perceber os problemas pode levar o professor a duas decisões importantes na carreira: enfrentar os desafios impostos cotidianamente pelo trabalho em sala de aula ou abandonar a profissão pelo acúmulo de atividades, cobranças externas e cansaço físico. A opção para amenizar o choque seria aproximar cada vez mais os acadêmicos dos cursos de licenciaturas a realidade, ao “chão” da escola.

Nesse contexto repleto de desafios e dificuldades, lembrar as superações alcançadas no trabalho com as crianças transforma o sentimento de insegurança, medo e desistência no anseio para continuar e desempenhar as ações estabelecidas pelo subprojeto da melhor maneira possível.

Em relação às superações percebidas pelos bolsistas, a maioria citou a adaptação com o ambiente escolar, professores e alunos como uma conquista favorável para a execução do subprojeto:

Depois a gente vai superando, à medida que você vai crescendo, vai dialogando com a coordenadora (institucional), ela vai dando sugestão “ai, vamos fazer isso”, então no final a gente tem um avanço (Bolsista 7).

Sobre a adaptação com os alunos:

A gente chegava na escola e aí falavam (alunos) “ai que bom, hoje é dia do PIBID. Todo dia que é dia do PIBID é o melhor dia na escola”, porque é uma ajuda pra eles, é uma contribuição que pra eles é muito importante e faz falta (Bolsista 1).

5.6 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA

Mais uma vez, a colaboração dos professores experientes dará sustentação para a prática dos iniciantes. O espaço escolar torna-se, assim, lugar de aprendizagem para a profissão, lugar onde tudo acontece. Os bolsistas confirmaram essa relação:

Ela [escola] é fundamental. Essa convivência, esse vivenciar, esse cotidiano, o dia a dia ele é fundamental para a formação. Por isso que eu falei que o

PIBID foi importante pra mim nesse sentido, me aproximou de fato da realidade, não foi só aquele período mais superficial do estágio (Bolsista 1).

Vivenciar o cotidiano da escola possibilita aos acadêmicos, segundo Freire (2001, p. 2) “condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino”. Ao afirmar “mudei muito a visão com a prática no PIBID”, a Bolsista 1 assumiu também uma mudança de postura frente as realidades da escola.

Sobre as condições para a realização de aprendizagens, citada por Freire (2001), a Bolsista 3 revelou que:

Eu gostei do método (metodologia) do professor E., o método de ensino que ele tinha com as crianças. Eles não usavam muito o livro, então era mais folha com atividade, todo dia colava no caderno. Ele tinha paciência, ele desenhava toda a folha igual no quadro, colorido e chamava a atenção das crianças (Bolsista 3).

A mudança de posicionamento teórico foi atribuída às observações realizadas durante o trabalho na escola. A Bolsista 8 relatou que:

Na disciplina “Psicologia e Educação” que o professor falou sobre a teoria de Freud eu não aceitava de forma alguma. Quando você chega na sala de aula e para ‘pra’ pensar no que você viu na teoria e você analisa o desenvolvimento deles e comportamento, você vê que aquilo realmente é real (Bolsista 8).

A convivência com professores experientes revelou vários recursos metodológicos que poderiam ser usados em experiências futuras. Adquirir novos conhecimentos sobre a prática de ensino e estabelecer o diálogo entre professores iniciantes é, também, um ato formativo.

Um discurso recorrente entre os bolsistas foi o de evidenciar a diferença entre o PIBID e os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. Para Freire (2001, p. 2), o estágio:

Permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (FREIRE, 2001, p. 2).

O PIBID diferencia-se do estágio obrigatório pela intensidade de experiências cotidianas vivenciadas na escola. Geralmente, os subprojetos são executados no período mínimo de um ano, proporcionando aos bolsistas um acompanhamento mais profundo da rotina

de uma escola. Os estágios, devido à carga horária de 400 horas distribuídas em cinco semestres, tornam as experiências na Educação Básica superficiais na perspectiva dos bolsistas, como confirmado pelo excerto: “*o estágio te aproxima da realidade, no PIBID você efetivamente participa do cotidiano*”.

Todos os bolsistas afirmaram que a escola é um espaço fundamental de formação e que sem ela a escolha definitiva da profissão seria inviável. Consideraram, ainda, a experiência no PIBID fundamental para conhecer a realidade da escola:

Eu acho assim, todos os acadêmicos, principalmente os de Pedagogia, teriam que passar por um projeto desse, como o PIBID, e ver a realidade da escola (Bolsista 4).

A escola mostra-se um espaço de aquisição e consolidação de múltiplos saberes condutores da prática dos professores. Para Nogaro (2005, p. 5), “a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo de ensino, o que exige do professor envolvimento, em todas as dimensões do trabalho, e não somente o domínio técnico”. Nesse contexto, as experiências restritas ao espaço escolar contribuirão para a construção de identidade profissional, domínio de sala, relacionamento com alunos e pais, trocas de experiências com outros professores e equipe pedagógica (coordenadores e diretores).

5.1.1 Algumas lacunas do PIBID/Pedagogia: possibilidades para avanços.

Após a realização das observações na escola e das entrevistas com os bolsistas, alguns questionamentos e reflexões tornaram-se importantes para a melhoria de futuros subprojetos, tanto da Pedagogia/UCDB quanto de outras universidades.

Vale ressaltar que o trabalho acompanhado foi uma experiência nova para a universidade, para os bolsistas, coordenadores de área e professores supervisores. Vários problemas foram enfrentados durante o ano e, durante as entrevistas, mencionados pelos bolsistas participantes. A Bolsista 1 relata que:

Apesar de a gente não conseguir fazer o que efetivamente era para ter sido feito, porque a proposta era trabalhar com atividades lúdicas com as crianças, mas aí tinha todo um “por que “. Porque não deu tempo, porque ela não tinha

um espaço apropriado, mas o fato de a gente estar lá e ajudar essa professora e ajudar essa criança, e como a gente trabalhava com crianças de 'pré' e primeiro ano do ensino fundamental, então, havia crianças que não sabiam ler, não sabiam escrever, então a gente tinha todo esse contato com eles (Bolsista 1).

A falta de conhecimento sobre o PIBID e seus objetivos, em um primeiro momento, acarretou em várias modificações nas atividades com as crianças na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta inicial era trabalhar com atividades lúdicas, porém não havia espaço apropriado para isso. Os bolsistas durante as primeiras semanas organizaram uma sala de brinquedos que havia na escola, mas por problemas estruturais teve que ser fechada. As atividades se concentraram dentro das salas, no auxílio ao professor regente.

Durante o intervalo, brinquedos construídos pelos bolsistas eram distribuídos, mas o espaço disponível para as brincadeiras era restrito. Na medida em que o tempo foi passando e o conhecimento da rotina da escola aumentou, as brincadeiras organizadas durante o recreio foram adaptadas e reformuladas. Nem sempre o que era proposto dava certo.

Na maior parte do tempo, os bolsistas ajudavam os professores dentro da sala, o que de certa maneira foi registrado como um ponto positivo, pois eles conheceram a rotina do professor e dos alunos. Porém, essa adaptação às necessidades da escola fez com que o subprojeto não fosse executado completamente, e as atividades lúdicas ficaram em segundo plano. Uma parceria mais ajustada e dialogada poderia ter sido estabelecida para a execução do subprojeto, para que a troca de experiências, conhecimentos e saberes fossem pensados almejando a qualidade da Educação Básica e da formação inicial dos acadêmicos. Sobre a participação dos bolsistas em reuniões com os professores, a Bolsista 8 diz que:

Às vezes, as informações eram meio restritas. Dava 'pra' perceber que a reunião de professores, por exemplo... nós não podíamos participar. No dia em que tinha essas reuniões nós éramos dispensados. E nós percebíamos que tinha algum assunto a ser tratado entre professores e pais, era bem restrito e nós não tínhamos acesso a esse tipo de participação quando era reunião da escola (Bolsista 8).

A grande rotatividade dos bolsistas foi outro problema encontrado e apontado pela coordenadora de área da Pedagogia nas reuniões com os alunos. Vários bolsistas tiveram que ser substituídos por vários motivos, entre eles, atestado médico, faltas não justificadas, entrada em estágio remunerado. No início, o trabalho sofreu com a mudança constante de bolsistas, mas ao longo do tempo esse problema foi solucionado. A participação no PIBID abriu oportunidades

para o trabalho em outros espaços, o que também colabora com a formação do acadêmico, apesar de não ser seu objetivo.

Os relatórios elaborados pelos bolsistas ainda não promovem uma formação reflexiva. Ao serem analisados, é evidente o registro pontual das atividades elaboradas. Os relatórios poderiam ser instrumentos para reflexão e registros sobre as experiências vivenciadas na escola. As narrativas, nesse caso, poderiam ser instrumento de coleta de dados para possíveis publicações.

Com alguns problemas encontrados na execução dos subprojetos, críticas ao PIBID sobre seu caráter compensatório vêm à tona em alguns eventos da área da Educação e em alguns trabalhos publicados, como o de Jardimino (2014). A crítica é válida quando se pensa na legislação que regula os estágios obrigatórios, ela deveria assegurar uma relação mais estreita entre teoria e prática aos acadêmicos. Porém, o PIBID, mesmo atendendo a um número pequeno de bolsistas, embora tenha crescido substancialmente, ainda é um programa válido.

Todos os bolsistas entrevistados consideraram o PIBID como um programa essencial para o conhecimento da rotina escolar e para a decisão de permanência na profissão. As experiências vividas pelos bolsistas na escola disponibilizaram, a eles, várias reconstruções: de identidade profissional, de postura como acadêmico e pré-conceitos.

Mesmo com algumas lacunas na execução, o subprojeto da Pedagogia/UCDB buscou corresponder aos objetivos do PIBID. Por ser novo e a primeira experiência no curso de Pedagogia, a garantia de aprimoramentos em outro subprojeto enviado à Capes, em 2013, ressalta a importância da continuidade e expansão do programa no país.

Hoje, o subprojeto da Pedagogia está sendo executado em uma escola de tempo integral no município de Campo Grande – MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre formação inicial de professores ganhou destaque nos últimos anos no Brasil, o que trouxe avanços significativos para o trabalho docente. Compreender que a profissão exige, além do preparo técnico, saberes que são construídos com a prática, gerou algumas iniciativas para a inserção do acadêmico na escola.

A demora em consolidar políticas públicas é fruto de um contexto histórico que percebia o professor como um reproduzidor de conhecimento. A tarefa de ministrar aulas por

muito tempo foi considerada subprofissão, pois ficava a cargo de pessoas que não tinham formação mínima adequada, como mostram os estudos de Costa Vorraber (1995).

A entrada da mulher no mercado de trabalho trouxe à docência a busca de um perfil maternal para o professor. Na Educação Infantil, a maternagem era ainda mais presente e o fator agravante era o caráter assistencialista que pairava nas creches e escolas.

Se por um lado o cuidado sobressaísse em alguns níveis, por outro, a racionalidade técnica transformava o professor em uma máquina de ensinar, desconsiderando percepções subjetivas que ele precisa desenvolver dentro da docência. Construir uma formação com vivências na escola assume papel fundamental na construção de identidade profissional e saberes experienciais.

A prática nas instituições escolares é possibilitada pelos estágios supervisionados, mas que não permitem vivências tão profundas e necessárias. Além do mais, estágios realizados sem o acompanhamento devido acelera a última etapa do choque da realidade: o abandono da profissão (VEENMAN, 1984).

Nesse sentido, Perrelli (2013) cita alguns países que organizaram programas de acompanhamento à docência, semelhantes às residências médicas. Com a participação efetiva do acadêmico no cotidiano da escola, situações que provavelmente resultariam no abandono da profissão são amenizadas. Isso apenas se torna possível com o acompanhamento de professores experientes.

A proposta de iniciação à docência no Brasil foi implantada em 2007 com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Com um formato um pouco diferente, o PIBID disponibiliza aos acadêmicos das licenciaturas, mediante seleção realizada pela universidade, a oportunidade de desenvolver projetos e vivenciar o espaço escolar, adquirindo experiências e construindo uma identidade profissional.

Diante desse contexto, as ações do PIBID desenvolvidas na escola geraram algumas reflexões que deram origem aos objetivos dessa pesquisa, sendo o geral: investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB. Os específicos: investigar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas em seus processos formativos na escola; identificar a relação entre saberes universitários e a prática docente desenvolvidos na escola, e pesquisar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID.

Quanto ao primeiro objetivo específico, os bolsistas constroem a identidade profissional cotidianamente, dialogando com os professores mais experientes e vivenciando os

espaços disponíveis na escola. Quando Nóvoa (1997, p. 34) afirma que a identidade “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, revela que a identidade é construída no lugar em que a profissão acontece: na escola. Para conquistar espaço e confiança dos professores um trabalho contínuo foi desenvolvido, envolvendo inclusive esforço braçal. Foi preciso limpar salas, separar e confeccionar materiais e planejar atividades lúdicas com a utilização de brinquedos; ações que não faziam parte do trabalho, mas que eram imprescindíveis para o início do projeto e que demonstravam que a docência ainda assume papéis secundários, embora necessários. Para os bolsistas, a presença na escola permite trocas, relações e aprendizagens que seriam inviáveis sem ela.

Para o segundo objetivo, a conclusão foi que a mediação entre prática e teoria é um fator indispensável. Uma parcela considerável dos entrevistados afirmou que a teoria ensinada na universidade garante a base para a docência, o que é fundamental para o magistério. Todos os acadêmicos afirmaram que sem os conhecimentos adquiridos na universidade (saberes da formação profissional e saberes disciplinares) o trabalho seria mais difícil. Um ponto positivo no PIBID é que essa relação (teoria e prática) acontece durante a construção dos saberes disciplinares, promovendo o diálogo entre os professores da universidade, professores da educação básica e acadêmicos. Acontecendo dessa forma, os problemas que antes eram enfrentados sozinhos, agora ganham a colaboração e o envolvimento de profissionais que já passaram por isso.

O último objetivo buscava pesquisar a concepção dos bolsistas sobre o PIBID, um programa inovador que tomou grandes proporções quantitativas ao longo de sete anos. Todos os bolsistas afirmaram que as experiências permitidas pelo PIBID foram essenciais para a decisão de continuar na docência. Confirmaram a importância das trocas possíveis dentro da escola com profissionais mais experientes, do conhecimento sobre a organização institucional e o enfrentamento das dificuldades da docência podendo contar com a colaboração de outras pessoas. Até o encerramento da pesquisa, alguns bolsistas afirmaram que uma vaga de emprego após a formatura foi possível pela experiência que obtiveram no Programa.

Além de colaborar com a formação inicial dos acadêmicos participantes, o PIBID contribuiu para o crescimento pessoal deles. Conviver com diferentes realidades, reaproveitar material reciclável, aprender a conviver no ambiente de trabalho com os pares, administrar o tempo de estudo, refletir sobre o trabalho e seu lugar na sociedade foram apenas alguns dos vários aprendizados permitidos pelo PIBID.

Como salientado, alguns entraves ainda existem, mas pesquisas como esta crescem no campo da Educação e revelam novas contribuições para o Programa. Este trabalho foi apenas um passo na longa caminhada que as pesquisas sobre o Programa precisam fazer. Nesse sentido, os questionamentos e reflexões sobre o PIBID não se findam aqui, mas possibilitam a construção de futuros trabalhos. As lacunas sobre o tema, encontradas durante a redação do texto, podem ser resumidas em algumas perguntas que nortearão outras pesquisas e provocarão novas reflexões: Quais as percepções que os alunos da Educação Básica têm sobre o PIBID? Quais as contribuições do PIBID para a escola?

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivan Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso: 22 jul. 2014.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente. *International Studies on Law and Education*. Universidade do Porto. 16 jan.-abr. 2014. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle16/31-46Nori.pdf>>. Acesso em: 19 out. de 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID*. 2007.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência—Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013. Brasília: MEC. 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101- 179, 1969a.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. *Relatório de Gestão 2009-2011*. Brasília, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Editora Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. Competências profissionais e crise de identidade. *Revista Pátio*, ano VI, n. 23. set./out. 2002.

BONATTI, Nilva. A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996. Florianópolis – SC, 2004. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC, n.6. 1º semestre, p.9-27, 1997.

CERISARA, Ana B. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marileia Silveira. *A contribuição da legislação educacional pós LDB/96 (Lei 9394/96) para a qualidade dos cursos de formação docente*. 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, UNISUL, Tubarão.

COSTA VORRABER, M. C. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educ. Pesqui.* [On line]. 2012, vol.38, n.1, p. 149-164.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: Políticas e debates*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 89-120.

DANDOLINI, Marilene R.; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra (Org.). *Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

DINIZ, Julio Emilio. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 169- 187.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2014.

GARCIA, Marcelo; VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4 ed. São Paulo. Atlas, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Educação*. Santa Maria. v.39. n. 2. P. 353-366, mai./ago., 2014.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc. [on line]*. 2006, vol.27, n.96, pp. 843-876.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cad. Pesqui. [On line]*. 2005, vol.35, n.125 [citado 2014-08-17], pp. 81109. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 17 de agosto de 2014.

MARQUES, Heitor Romero [et.al.]. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Campo Grande: UCDB, 2008.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa Candal (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MIRANDA, Antonio Luiz Alencar; AZEVEDO, Cleia Maria Lima; SILVA, Shirlane Maria Batista da. O professor da Educação Infantil e das séries iniciais: uma retomada nos saberes necessários a uma prática pedagógica. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). *Educação Infantil: experiências e vivências na região Nordeste do Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 2008

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. 36º Reunião Nacional da Anped. Goiania – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NOGARO, Arnaldo. A escola como espaço de aprendizagem. *Revista Filosofazer*, ano XIV, nº 26, 2005.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2002.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia” - 2008, 2010 e 2012. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.4, n.1, p.72-97, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n. 40 jan.-abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso: 13/ mai. de 2014.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SILVA, Carmem Bissoli. Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: *24ª Reunião da Anped: intelectuais, conhecimento e espaço público*, Anais. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissoli.htm>>.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber acadêmico*, nº 08, dez. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mai.-ago., 2000. p. 61-88.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, p. 215-234, 1991.

VEENMAN, Simon. Problemas percebidos de professores iniciantes. *Review of Educational Research*, verão, 1984, vol. 54, nº 2.

APÊNDICES

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Evelyn Aline da Costa de Oliveira, mestranda do curso de Mestrado em Educação, vinculada a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, portadora do CPF 033.379.501-67, RG 001.651.438 SSP/MS, residente à Rua Eldorado, 748 – Jardim Anahy, CEP 79090-240, na cidade de Campo Grande – MS, telefones para contato (67)9247-1998 e (67)3386-8929, desenvolverei uma pesquisa intitulada **“AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA PEDAGOGIA/ UCDB”**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin. Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB. O levantamento de dados ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Informo que o Sr.(a) _____ tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr.(a) _____ tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, participarei as informações. Não haverá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa com o tema: **“AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA PEDAGOGIA/ UCDB”**. Ficou claro para mim os propósitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data _____ / _____ / _____

Assinatura do informante

Nome: _____ RG _____

Endereço: _____

_____ Fone:() _____

_____ Data _____ / _____ / _____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Roteiro das entrevistas

- Nome, idade, semestre que está cursando?
- Há quanto tempo está/esteve no PIBID?

- Para você, o que é o PIBID?
- Quais as contribuições que o PIBID tem proporcionado para a sua formação acadêmica?
- De que forma a universidade e os saberes adquiridos têm contribuído para sua atuação no PIBID?
- Ao ingressar no PIBID quais foram suas primeiras percepções sobre o programa?
- Em quais aspectos o PIBID tem contribuído para a construção de sua identidade profissional?
- Quais momentos dentro da escola foram marcantes para a sua formação? □ Quais foram suas maiores dificuldades e suas maiores superações?