

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Lucas Ramos Xavier

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID:  
uma análise a partir dos seus atores

Brasília, 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Lucas Ramos Xavier

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID:  
uma análise a partir dos seus atores

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

Brasília, março de 2013

## **Lucas Ramos Xavier**

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID:  
uma análise a partir dos seus atores

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shirleide Silva Cruz (Orientadora)  
Universidade De Brasília

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silmara Carina Dornelas Munhoz  
Universidade de Brasília

Brasília, 07 de março de 2013.

Esse trabalho é dedicado aos meus pais, que sempre estiveram presentes me dando suporte pessoal e principalmente material para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos e aos meus professores pela atenção e carinho nos momentos difíceis de minha graduação onde souberam me lapidar da melhor maneira possível me fazendo enxergar o potencial que a educação tem em prol de uma sociedade melhor.

*"O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania."*

*(Ildeu Moreira Coelho)*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e não poderia ser diferente, a Deus, que sempre abriu as portas nos momentos, mais do que certos, exatos, me levando a trilhar um percurso belíssimo dentro da graduação, me levando a conhecer pessoas maravilhosas, sempre me ajudando a manter o foco e me desvencilhando das correntes negativas.

A meu Pai e minha Mãe, Karla e Luiz que não só me deram a oportunidade de conhecer esse mundo e a vida, mas sobretudo me ensinou a vivê-la, me aconselhando, me orientando e nunca hesitaram em me estender a mão, mesmo nos momentos difíceis, quando precisei na minha vida escolar de apoio material ou pessoal para poder trilhar uma carreira, até aqui, prazerosa.

Em especial a minha namorada, Laura, que presenciou todos os momentos difíceis de minha vida pessoal e acadêmica ao longo desses quatro anos de graduação, mas sempre esteve presente para me aconselhar e me ajudar nos percalços; e também pela confiança depositada, sempre tendo certeza e acreditando em um próspero futuro.

A minha dindinha e meu dindinho, Cláudia e Arynete, que sempre que possível me ajudaram, desde criança, na minha formação como pessoa e também nas inúmeras vezes que eu estava exausto me concederam o carinho e atenção para seguir em frente.

A minha ainda jovem irmã, Ana Luiza, sempre apta a me ajudar quando minha memória falhou e me enviou dezenas de e-mails contendo informações preciosas e imprescindíveis para minha formação na graduação.

Aos professores (as) Catarina de Almeida, Katia Curado, Cleyton Gontijo, Maria Luiza Angelim, Lívia Borges, Sônia Marise, Maria Abádia, Bianor Domingues, Maria Lídia, Norma Lúcia, que marcaram minha memória com sua sabedoria, paciência, prestação e orientação, delineando e me fazendo enxergar os caminhos que deveriam ser seguidos no percurso da minha graduação e sanando as mais diversas dúvidas de um jovem, que graças a esses professores, é um pouco menos imaturo.

Em especial a minha orientadora Shirleide, que abraçou minha causa e me impulsionou de forma bastante leve, ou como eu digo, de forma sofisticada sempre com intervenções pertinentes e sabiamente proferidas. Muito obrigado por ter "esbarrado" em minha trajetória acadêmica.

As minhas orientadoras do PIBID, Viviane Legnani, Silmara Dorneles e Patrícia Pederiva, que após provas e entrevistas me proporcionaram uma das maiores experiências tanto profissional quanto pessoal da minha vida: a oportunidade de exercer a tão gratificante arte de ensinar.

As supervisoras do PIBID Márcia Freitas, Fabiana Correia e Cristiane Pinheiro que sempre presente nas minhas atuações como professor me auxiliaram e me lapidaram da melhor maneira possível para que eu pudesse exercer com a maior qualidade o ofício de ensinar.

Aos meus companheiros fiéis de graduação, Patrícia, Hugo e Igor que desde o primeiro semestre estiveram presentes nos momentos não só difíceis, mas também desafiadores do curso em que serviram como bases bem sólidas para que eu pudesse me sustentar ao longo desses quatro anos.

Aos amigos do GEPFAPe pelo privilégio de poder ter vivenciado momentos memoráveis em colóquios e congressos e também em sala de aula, estudando e aprendendo cada vez mais sobre a profissão que escolhemos para nossas vidas e especialmente pelos momentos de grande reflexão e contribuição acerca do objeto de pesquisa desse trabalho.

## RESUMO

Este trabalho trata-se da análise do Programa Institucional de Bolsas Iniciação a Docência (PIBID) enquanto política pública de formação docente. Delimitamos como objetivos dessa pesquisa, identificar quais as tendências para a formação docente que tem sido produzidas no país pelos projetos do PIBID e analisar quais as concepções de docência são construídas e apresentadas pelos programas e pelos bolsistas do PIBID de pedagogia da UnB. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que procurou assim compreender os significados que os sujeitos constroem sobre suas ações. Nos referenciamos nos estudos sobre o conceito de política pública e das políticas públicas para a formação docente no Brasil. A análise realizada identificou que os relatos dos subprojetos PIBID desenvolvidos pelo país, apresentaram um caráter para a socialização das experiências, predominantemente descritivo das ações realizadas no programa. Nos relatos se observou discussões que problematizam a prática, porém estas estão centradas no cotidiano da sala de aula, podendo assim constituir uma identidade profissional pragmática. Em relação às concepções dos bolsistas do projeto de pedagogia da UnB, uma concepção de docência como expressão de habilidades técnicas e assim consideram o programa como um de poucos espaços existentes no currículo do curso, capaz de oferecer ao graduando a possibilidade de aperfeiçoar a prática docente nesta perspectiva. Inferimos ainda que os bolsistas concebem a docência como o ato de ensinar parecendo estar eminentemente circunscrito à sala de aula e não a uma concepção ampliada conforme as proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), bem como da própria prerrogativa legal das diretrizes dos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, formação docente, PIBID.

## ABSTRACT

This work is concerned with the analysis of the Scholarship Institutional Program of Initiation to Teaching (SIPIT) as public policy of teacher education. We define as objectives of this research, identify which are the trends of teacher training that has been produced in the country by SIPIT projects and analyse which are the conceptions of teaching that are constructed and presented by programs and by the students on a scholarship of SIPIT of pedagogy of UnB. This is a study with a qualitative approach that sought to understand, so, the meanings that individuals construct on their own actions. We mention in the studies about the concept of public policy and of public policy for the teacher formation in Brazil. The analysis identified that the reports of the subprojects SIPIT developed by the country, showed an character for the socialization of experiences, predominately descriptive of actions performed in the program. In the report were observed discussions that problematize the practice, but these are focused on everyday classroom, and can thus construct a pragmatic professional identity. Regarding conceptions of pedagogy scholarship project of UnB, a conception of teaching as expression of technical skills and thus consider the program as one of the few spaces existing in the course curriculum, able to offer to the graduation student the possibility to improve teaching practice in this perspective. We also infer that the scholar conceive the teaching as the act of educate seeming eminently confined to the classroom and not to a broadened conception according to propositions of Training by the National Association of Education Professionals (TNAEP), as well as the own legal prerogative of the guidelines of the Pedagogy courses.

**Keywords:** Public Policy, teaching formation, SIPIT.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Bolsas concedidas pelo Pibid em 2012 .....	41
Tabela 2: Pesquisa Nacional de Bolsa-Auxílio de 2012 .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 3: Escores atribuídos a cada tipo de opção .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 67
Tabela 4: Escore final de cada opção.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivo de escolha do curso de pedagogia.....	61
Gráfico 2: Contribuição do PIBID na formação dos bolsistas .....	<b>Erro! Indicador não definido.65</b>
Gráfico 3: O que é ser docente?.....	<b>Erro! Indicador não definido.7</b>

## SUMÁRIO

RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
LISTA DE TABELAS .....	x
LISTA DE GRÁFICOS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	266
CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO PIBID .....	31
1.1. SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA .....	31
1.2. PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
1.3. SOBRE O PIBID.....	40
1.4. PIBID E O INCENTIVO À DOCÊNCIA: A QUESTÃO REMUNERATÓRIA .....	41
CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE CONCEITO DE DOCÊNCIA .....	45
CAPÍTULO III- TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROJETOS DO PIBID .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 50
2.1. EIXO DA POLÍTICA PÚBLICA .....	52
2.2. EIXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	53
2.3. EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 54
CAPÍTULO IV - CONCEPÇÕES APRESENTADAS PELOS BOLSISTAS .....	5657
4.1. SUBPROJETO PIBID DE PEDAGOGIA DA UNB <b>Erro! Indicador não definido.</b>	57
4.2. PERFIL DOS BOLSISTAS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 69
4.3. CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA : O QUE DIZEM OS SUJEITOS <b>Erro! Indicador não definido.</b>	62
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	5670
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	7273
REFERÊNCIAS .....	735
APÊNDICE .....	737

**PARTE 1**

## MEMORIAL

Chamo-me Lucas Ramos Xavier, nasci em 29 de julho do ano de 1991 e até o momento estudei em quatro instituições de ensino, dentre elas, a Universidade de Brasília (UnB) onde estou na iminência de me graduar em pedagogia. Mas antes de compartilhar minha memória escolar, que julgo como mais importante para um memorial de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), gostaria rapidamente de falar um pouco sobre minha vida pessoal.

Sou oriundo de uma família comum brasileira, não carrego em meu nome nada de extraordinário, nem mesmo na etimologia das palavras Lucas, Ramos e Xavier, que tem a ver, respectivamente, com luminoso, arbusto e javier. Sou tão comum, que meu nome Lucas foi escolhido pela simples razão das sílabas iniciais do nome dos meus pais começarem por lu e ka. Sou tão comum que não sei o porque tenho a palavra ramos no nome, exceto por ter herdado do meu avô materno. Sou tão comum que sou descendente da família Pereira mas meu falecido avô, Antônio Pereira, por alguma razão desconhecida resolveu mudar o nome Pereira por Xavier o que ocasionou a mudança do nome de mais ou menos umas setenta pessoas da minha família, todos descendentes dos Pereira, mas agora pertencentes à família Xavier, essa nova família que tem apenas quatro gerações.

Entretanto, tenho consciência de que o fato de ser de uma família comum, não significa que meu papel nesse mundo seja menos importante ou inferior a qualquer outra pessoa que nele viva. Na verdade sou apenas mais uma pessoa que vive nessa sociedade repleta de lacunas a serem preenchidas pelas descobertas desse “homem” faminto por conhecimento. Mesmo não sendo o memorial destinado a agradecimentos, desde já agradeço a UnB, a Faculdade de Educação (FE) e a pedagogia por tentar saciar um pouco dessa fome por aprender, mesmo sendo ela insaciável.

Antes de chegar ao ensino superior, três instituições foram escolhidas por meus responsáveis, meu pai e minha mãe, por se incumbir da minha escolarização. A primeira escola em que estudei foi o antigo Centro Educacional Anchieta (CEA), uma escola particular que era localizada no setor P/Sul em Ceilândia, na quadra 36/32, mas que foi fechada anos depois por ter trocado seu foco de ensino. Posteriormente conheci a segunda escola onde estudei, Centro Educacional Stella Maris (CESM), onde cursei o ensino fundamental até a sétima série. Em seguida, por uma escolha dos meus pais, cursei a oitava série e todo meu ensino médio no Centro Educacional Leonardo da Vinci (CELV).

Perceba que nunca estudei em escolas do ensino público e a justificativa para essa decisão, segundo meus pais, é a de que meu futuro estaria mais garantido no ensino privado pois este é melhor ou tem qualidade superior ao ensino público. Ao perguntar para meus pais, eles exemplificaram essa justificativa com a atual experiência que eles têm com a escola básica do ensino público. Minha irmã mais nova está cursando o sexto ano e meus pais afirmam que sentem uma “ausência da escola na relação com a família”, afirmando que “o ensino privado cobra mais do aluno do que o ensino da escola pública”. Além dos motivos pessoais e outros vários, a escolha pelo ensino privado tem fortemente atrelada o motivo financeiro que poderei comentar mais adiante.

Ainda em minha trajetória escolar, lembro-me do CEA como o responsável pela minha alfabetização. Aos seis anos de idade eu já estava alfabetizado, já sabia ler e articular minhas primeiras frases. Antes de ir para minha segunda escola, o CESM, fiz uma prova para saber se estava apto a estudar na nova escola. A prova consistia em perguntas de interpretação de texto. Acredito que o mais importante naquele momento, não me lembro ao certo, era mostrar quais eram meus conhecimentos adquiridos até momento para assim poder dizer qual ano seria o mais adequado para a perpetuação da minha vida escolar.

Minha passagem pelo Stella Maris foi muito satisfatória se considerarmos o modelo de avaliação da escola, pois nunca tive uma média inferior à 75%, nos boletins bimestrais da escola. A respeito da minha relação com os professores, colegas e a gestão da escola também foi positiva, pois nunca houve reclamação por parte da escola para a minha família, ou seja, foi uma trajetória repleta de elogios e bons momentos que realmente trazem bastante saudade.

Alguns professores marcam nossa vida e comigo não foi diferente. Ao longo desses quase 18 anos de vida escolar, várias foram as experiências. No CESM foram vários os professores que me marcaram de alguma forma. Dentre eles eu destaco a Carla, o Ivan e o César que eram e ainda são, respectivamente, professores de Língua Inglesa, Religião e Matemática. Hoje tenho muita dificuldade em aprender o inglês, não me tornei católico nem mesmo o CESM sendo uma escola católica, mas tenho uma afinidade muito grande com a matemática.

A professora Karla marcou por ser muito amiga, materna, se preocupava com nossa vida pessoal, era muito extrovertida, seu jeito de ensinar sempre preocupado com nosso aprendizado, tentava nos instigar a aprender a língua inglesa, com dinâmicas, filmes, realmente uma excelente professora. Mas é válido ressaltar que foi a única professora que me

fez interessar pelo inglês, e mesmo assim, até hoje eu tenho dificuldade em aprender essa língua que muitos dizem ser fácil o seu aprendizado.

Já o professor Ivan me proporcionava presença frequente à doutrina católica. Mais do que isso, foi um professor importante na minha formação. Como não lembrar do “professor de religião Ivan” que estava sempre preocupado em nos responder as mais diversas perguntas sobre a vida que nem sempre conseguia, mas muitas vezes as discussões eram mais proveitosas do que se fossem feitas com minha família. A cumplicidade e a liberdade que a turma tinha era marcante. Nunca tive a obrigação de seguir o catolicismo, o Ivan sempre deixou claro que o mais importante era acreditar em Deus, independente da religião. Uma frase que eu guardo até hoje: “a gente pode viver nossa vida, sair com os amigos, curtir a vida, mas o homem sensato é aquele que sabe o limite do respeito com o nosso corpo e o corpo dos demais.” Não é nenhuma frase de Shakespeare, entretanto lembro até hoje por ter tido uma importância pessoal muito grande naquela época.

Sobre o professor César eu me questiono e prefiro não me posicionar agora, mas é incrível como atualmente criticamos o tradicionalismo de alguns professores, mas lembro do temido César de matemática, extremamente rígido, impunha medo à todos, era o dono da verdade, mas nunca ouvi falar de algum colega que reprovou na disciplina ministrada por ele. O medo era tanto, que nos empenhávamos ao máximo para não reprovar. Não estou defendendo o método, na verdade tenho várias ressalvas, mas o que acho incrível é a quantidade de fórmulas que mesmo há anos que eu não as uso, ainda estão guardadas em minha memória, como esquecer a famosa fórmula de *Bhaskara* não é mesmo?

Posteriormente, cursei a oitava série e o Ensino Médio no Centro Educacional Leonardo da Vinci, onde, segundo a escola, não tive um desempenho tão bom assim. Diversos motivos podem ser ditos para tentar explicar a queda no meu desempenho escolar. A entrada na adolescência é um dos primeiros pontos a destacar, pois foi nessa fase em que minha família começou a ter problemas financeiros e por consequência precisaram destinar mais tempo para poderem resolver os problemas que afligiam a estrutura material da casa naquele momento e com isso acabei tendo mais liberdade para distanciar do foco da escola. Além disso, é óbvio que um aluno que acostumado a mais de sete anos com uma metodologia de ensino tende a ter dificuldade para fazer a transição entre escolas. Entretanto há um período de adaptação que eu não consegui superar.

Acho que esse período tão turbulento na minha trajetória escolar possa explicar o porquê de não me lembrar da maioria dos professores do Leonardo da Vinci. Mesmo assim,

um ainda está em minha memória. Acredito que minha facilidade com a matemática, seja mesmo pela grande afinidade que sempre tive com os professores de matemática. No CELV tive a oportunidade de conhecer um dos melhores professores que eu já tive o prazer de ter aula. A organização, a forma fácil de ensinar que o professor Ronaldo tinha tornava o monstro da matemática em um filhote de labrador.

Citei a questão financeira que acabou desestabilizando consideravelmente a minha família num período breve, mas que coincidiu com o início do meu ensino médio. Fazer uma retrospectiva dessa pequena crise familiar, onde a origem da crise é nas finanças da família, é importante, pois numa sociedade capitalista é obvio que escola e economia são indissociáveis, ainda mais quando se estuda só em iniciativas educacionais privadas, deixando de lado o ensino público.

Isso poderia explicar minha escolha pelo curso de pedagogia? Não sei, mas pelo menos pode dar sustentação para poder entender de onde surgiu a vontade de ser professor das séries iniciais, pois o pedagogo pode ter diversas áreas de atuação, mas sua base está na docência. Muitos me perguntam o porquê da pedagogia, em tom de reprovação, mas eu não me entristeço, está enraizado na cultura, principalmente brasileira, que pedagogia é um curso que se confunde com o papel de mãe, o papel de “cuidador” da criança, por isso é dado pela sociedade como uma função feminina, materna. Mas, paulatinamente, o papel de mãe que antes era das mulheres vem sendo preenchido por homens, até mesmo pelo fato da sociedade está em constante transformação e pela pedagogia estar sofrendo mudanças na abrangência de suas ações. O curso atualmente também tem um papel muito importante na reflexão e na crítica do processo educativo e isso tem como consequência, salas de aula dos cursos de pedagogia cada vez mais presente a figura masculina tomando espaço nas discussões.

Mas a questão central é que eu nunca consegui responder essa pergunta, mesmo que reprovativa, porque nem mesmo eu sei o porquê dessa escolha profissional. Porém, volto a questão financeira de minha família para ajudar a explicar essa decisão.

Minha infância foi marcada por muita fartura e apoio financeiro nunca foi problema. Aquela cédula de papel ou até mesmo moedas na qual chamamos de dinheiro, contem um valor imensurável para essa configuração de sociedade em que vivemos. Estudei em diversas escolas e como já dito todas particulares, muitas vezes com a justificativa de que era o melhor caminho a trilhar, pois o ensino público não era capaz ainda de atender as expectativas de uma educação com qualidade.

Além de escolas renomadas, e com mensalidades exorbitantes, capazes de extrapolar os valores de prestações de carros populares, sempre tive total suporte tanto financeiro como familiar para me auxiliar nos estudos. Pais presentes, com tempo livre para poder sanar todas as dificuldades educacionais, entendendo que esteja incluso nesse suporte o transporte, a segurança e a alimentação. Um exemplo de família bem estruturada, pequenos conflitos, mas nada anormal para uma família comum.

Mas muitas adversidades podem acontecer em nossas vidas e obviamente que mudanças pudessem acontecer. Uma das principais mudanças foi a queda no orçamento familiar de cerca de 80%. Para exemplificar com números mais concretos, eram cerca de dez mil reais mensais que repentinamente se transformara em dois. Isso ocorreu quando eu cursava o segundo ano do ensino médio. É óbvio que o impacto nas decisões que eu tomaria para minha vida a partir daquele momento seriam completamente diferentes. Um garoto que nunca precisou pensar o futuro, muitas vezes taxado como mimado, um adolescente tentando encontrar seu grupo social na sociedade precisaria agora fazer prospecções.

Em relação a escolha profissional, a verdade é que eu nunca soube o caminho que eu iria trilhar, uma decisão cruel a que todos os jovens precisam tomar ao terminar o ensino médio. No meu caso não foi diferente, o medo de não continuar os estudos era iminente, pois minhas notas haviam caído bruscamente do ensino fundamental ao médio, e a única opção que um garoto pode ter nessa idade é pensar na universidade pública, no meu caso era pensar a UnB. Não me assusta muitos amigos terem dito notar a mudança de comportamento que tive no terceiro ano. A necessidade de pensar o futuro me trouxe maturidade, mas não o suficiente para escolher o curso. E este é o ponto, bem mais claro agora após quatro anos de minha decisão.

Quando uma pessoa precisa tomar uma decisão seja ela qual for, mas está indecisa, ela vai optar pela opção mais segura. Eu sempre pensei em ser professor de matemática pela minha afinidade com a área, já meus pais falaram que eu ia ser advogado ou engenheiro civil. Qual pai não gostaria de ver um filho advogado, engenheiro ou médico não é mesmo? Esses não são os cursos da elite, ou seja, os mais bem remunerados? Para a surpresa deles, optei em prestar o vestibular para pedagogia. Mas pensava eu comigo mesmo: o que o pedagogo faz? Qual o mercado de trabalho desse profissional? É um curso bom? E outras mil perguntas me afligiam, mas eu tinha que deixar de lado, pois já que eu não tinha preferência por curso algum, escolhi um dos menos concorridos, era mais seguro para mim, era mais confortável. Eu passei.

Muitos colegas da graduação apresentaram inúmeras histórias de reprovação por parte da família, por ser um curso de licenciatura, por ser uma profissão tão desvalorizada no Brasil. Porém não tive problema algum, pelo contrário, muitos ‘parabéns’ e muito apoio por parte da minha família. E naquele momento eu me preparava para a maior experiência e a melhor que eu já tivera em minha vida até o momento no campo educacional. Eu ia ter acesso ao conhecimento, mas não o conhecimento para passar em vestibulares, mas sim o conhecimento para toda uma vida, o conhecimento emancipador, o conhecimento capaz de abrir a visão, que desconstrói construindo outros conhecimentos, que destrói estereótipos, o conhecimento que me tornaria mais cidadão, o conhecimento que me tornaria um profissional, o profissional professor.

Mas além de me tornar professor, a Universidade de Brasília, me tornou pensador. A capacidade de pensar sobre tudo é a maior virtude que alguém pode adquirir. Argumentar, refletir e discutir são verbos que acompanham o currículo de pedagogia. Isso é uma preocupação da universidade pública, para além de formar um profissional, mas formar um profissional crítico, que saiba se posicionar e se enxergar na sociedade com uma visão abrangente, uma visão do todo.

A UnB me proporcionou segurança de entrar em sala e dar uma aula, a ter autonomia para saber tomar decisões quando um aluno em seu processo de alfabetização está tendo dificuldades para entender o funcionamento da nossa língua, me ensinou a planejar e preparar uma aula, a enxergar o valor real do que é ser professor, ajudou a me enxergar como professor. Mas me enxergar como tal, não foi fácil e nem tão simples. Como alguém pode se identificar com um curso de graduação? Essa foi minha grande pergunta ao longo do curso: como me identificar com a pedagogia?

Mas antes de falar do momento em que me identifiquei com o curso, é preciso passar no vestibular. Quando passei no vestibular para a UnB, houve uma mistura de comemoração com surpresa. Comemoração por estar cursando nível superior numa das mais conceituadas universidades do país, mas surpreso por ser uma licenciatura. Ao entrar na pedagogia nunca imaginei que eu poderia desconstruir tantos estereótipos sobre essa profissão. Talvez se meus pais tivessem sido arbitrários, me privando da liberdade de escolha sobre o futuro da minha vida, eu estaria fazendo engenharia civil ou direito, porém estou formando em uma licenciatura.

É muito bom lembrar o quão a Faculdade de Educação (FE) era misteriosa sob minha perspectiva. Lembro-me do primeiro dia que eu visitei a UnB para fazer a matrícula no

curso de pedagogia. Por volta das oito horas da noite, minha mãe e eu nos dirigimos ao encontro à placa que indicava a FE, e então estacionamos o carro naquela escuridão que dava muito medo. Fizemos contato com a primeira pessoa a fim de esclarecer onde ficava a secretaria da faculdade e o rapaz após informar nos colocou mais medo ainda, deixando mais dúvidas sobre aquele universo cheio de incógnitas que é a UnB. Ele disse que colocar o carro onde tínhamos deixado era um risco, uma vez que havia naquele momento, uma onda de roubos na FE e também em toda a UnB. Nunca esqueci o que minha mãe disse: “É meu filho, você está precisando entrar na educação mesmo, vê se muda esse país”. Que pretensão da minha mãe não é mesmo? Pelo menos foi o que eu pensei naquele instante, mas ao longo do curso, eu vi que aquela frase não era tão utópica, que com a contribuição de todos os já professores junto com os futuros professores, estes podem sim contribuir para uma mudança significativa no Brasil.

Nesses quatro anos de UnB, tive a oportunidade de conhecer vários professores em diversas disciplinas. Aproveitei também para conhecer mais alguns cursos, como a Ciência Política, a Arquivologia, a Sociologia e a Filosofia. É o sonho de Darcy Ribeiro, que muito mudou é verdade desde 1962, ano da inauguração da UnB, mas que ainda permite alunos de toda universidade conhecer e trocar experiência com colegas de outros cursos. Mas o ponto que eu quero chegar é que todos os cursos aqui citados, sem exceção, me influenciaram a escolher minha área de pesquisa e que tentarei contribuir para as demais pesquisas nesse TCC.

Mesmo antes de entrar no ainda seletivo, entretanto torcemos que expanda cada vez mais, grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), eu já havia demonstrado interesse em debater as políticas públicas de educação. No primeiro semestre, sem ter nítido ainda a dimensão que o curso de pedagogia tem, no que diz respeito a sua área de atuação e de pesquisa, fiz o meu primeiro esboço de um artigo, na disciplina Orientação Acadêmica Individual (PROJETO1) sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apesar de não ter o arcabouço teórico que tenho agora na condição de concluinte de um curso de nível superior, já esboçava uma necessidade em entender o cenário educacional brasileiro e suas políticas que tentam fazer valer o princípio da isonomia na educação.

Depois procurei entender mais o funcionamento da sociedade, ou melhor dizendo, sua configuração econômica, política e social. Acredito que estudar o capitalismo e suas consequências foi conquistar um nível de maturidade, além de profissional, principalmente pessoal. Nunca achei que um sistema econômico tão discutido e falado por jornalistas e

estudiosos, pudesse influenciar nossas vidas com tamanha relevância. Entender a exploração, a divisão de classes, o lucro, a mais valia, o papel das multinacionais, as empresas privadas e a própria corrida tecnológica foram de suma importância para compreender que eu fazia parte de uma educação bancária de que tanto Freire (1987) nos ensinava e a importância da educação na transformação e na emancipação dos indivíduos na sociedade. Enfim, se existem relações de dominações é porque elas foram construídas, e se assim foi, qualquer outro tipo de relação pode ser construída também e uma das maneiras disso ocorrer creio que seja por meio da educação.

Mas nenhum desses novos aprendizados surtiria efeito se eu, enquanto estudante, não conseguisse trazer para minha realidade. Por isso comecei a estudar sobre o Brasil e fazer uma retrospectiva da sua história econômica, política e social. E nesses estudos, compreendi que em seus mais de quinhentos anos, um território até então desconhecido por qualquer civilização moderna, recebia seus primeiros visitantes europeus. Os portugueses que nesse local desembarcaram criariam posteriormente o atual estado hoje intitulado de Brasil. O mundo o reconhece pela sua diversidade cultural, mas também por diversas estereotípias que o taxam como o país do futebol, do carnaval e de mulheres bonitas.

A verdade é que eu também taxava meu próprio país, e por meio das disciplinas que integram o currículo de pedagogia percebi que por trás dessa reputação há muito mais para estudarmos e aprofundarmos acerca da grande cultura heterogênea que esse enorme país possui. E mais uma vez me instigava a questão das políticas públicas quando comecei a investigar os meios pelos quais o Estado brasileiro foi construído e por quais meios nossos líderes escolheram para trazer seu desenvolvimento. Estou falando da migração forçada dos africanos, que mandamos trabalhar em prol do desenvolvimento e o enriquecimento do país. Estima-se por dados do IBGE, sem consenso, que cerca de cinco milhões de africanos desembarcaram de suas cidades rumo à vida incerta que os aguardavam no continente sul americano e que nesse trajeto África-Brasil quase um milhão de africanos tiveram suas vidas ceifadas por objetivos injustificáveis. Daí meu interesse pelas cotas raciais já no meio do curso. Percebi que as cotas é uma forma de descentralizar algo que é de poucos em prol de muitos. Apesar de não ter prosseguido com as questões étnico-raciais mais especificamente, ainda sim continuei no campo das políticas públicas.

Mesmo sem saber, meu interesse sempre esteve nas formas de descentralização, no conjunto de ações do governo que produzem efeitos específicos para os cidadãos. A soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a

vida dos cidadãos e inclusive a minha, sempre foi a razão das minhas inquietações no campo da educação. Entender o que o governo escolhe fazer ou não fazer é com toda certeza o que me levou a estudar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), pois com tanto interesse nas políticas públicas era a oportunidade certa para estudar uma política que eu próprio estava inserido. E foi participando do PIBID que comecei a me engajar mais com as questões da minha própria profissão, não especificamente do pedagogo, mas de todos os professores deste país.

A princípio, a vontade maior era de estar na UnB, independente do curso, mas ao passar das aulas, dos professores, das discussões é inevitável que o graduando não se apaixone pelo curso. E um determinante para isso ocorrer, o ápice do meu encontro com o curso foi minha participação no PIBID. Foi nele em que eu consegui me enxergar finalmente como professor. E até preocupante que um programa que não faz parte do currículo prescrito do curso, possa fazer o papel de elo entre graduando e graduação, mas foi assim que aconteceu.

Antes do PIBID, eu estava apaixonado pelo ambiente UnB, pelos aprendizados, pelo meu encontro e reconhecimento do meu papel na sociedade. Até então eu não entendia como funcionava o capitalismo e não seria exagero se dissesse que nem mesmo o significado dessa palavra eu compreendesse. Mas participar de um programa que te insere na escola, no local onde poderá ser seu futuro ambiente de trabalho, onde te proporcionam a oportunidade de compreender o funcionamento de onde você poderá exercer sua profissão, muito mais aprofundado do que um estágio supervisionado, realmente esse foi o momento em que eu entendi que estava me tornando um professor.

Toda escola tem um regimento, um apanhado de regras que temos que seguir ou que servem para a padronização das pessoas que dividem o espaço em determinado ambiente. Acredito que a UnB me ensinou, mesmo que ainda falte muito a aprender, a organizar as ideias para contrapor regras ou regimentos que não nos agradam ou que pelo menos devem ser melhor discutidas. Na minha vida escolar nunca fui ensinado a questionar professores, mas falo aqui não de um questionamento desafiador ou desrespeitoso, falo de um questionamento referente ao diálogo de ideias, permuta de experiências e até mesmo debate das opiniões. Sempre absorvi tudo que era imposto sem um maior entendimento dos porquês de tais imposições. E não conseguir me expressar com os professores era uma angústia muito grande. Mas como toda experiência faz parte do nosso aprendizado, isso foi importante também para minha formação como pedagogo. Em minhas experiências no PIBID, quando preciso ter uma

conversa franca com um dos alunos, procuro manter a calma dos alunos para que eles tentem organizar da melhor maneira possível suas ideias e aflições, dessa forma é possível uma maior aproximação e compreensão dos alunos.

Dentre outras experiências que eu tive no PIBID, uma me marcou de mais que tem haver com nossas mudanças de opiniões e concepções ao longo do curso. Aprendi a não julgar os alunos “taxados”. Taxado de bagunceiro, taxado de incapaz, taxado de problemático. Todos esses alunos “taxados” tem uma história que não conhecemos, e um dos papéis do professor é tentar conhecer a história desse aluno, para jamais taxá-lo de determinada característica.

Quando temos a oportunidade de entrar no ambiente escolar pela primeira vez, descobrimos um mundo novo, repleto de lugares a serem explorados. A cada criança, a cada profissional que ali se dedica pelo futuro dos alunos, a cada nova experiência interpessoal, tudo isso é um imenso mar que deve ser navegado. Às vezes escolhemos uma rota para navegar, mas ao longo da viagem percebemos que devemos voltar atrás e seguir adiante por um caminho completamente diferente. Cada dia que passei na escola, convivendo e aprendendo com as crianças, me surpreendi demais. A imaginação e a criatividade que perpassa pela cabeça de uma criança alcança níveis inimagináveis. A cada reflexão das crianças, sem a amarra e os pré-conceitos que nós adultos temos, surgem ideias que fazem com que paremos e pensemos um pouco mais sobre aquele sujeito que está ali naquela sala e que de uma forma ou de outra tem parte de sua formação sob nossa responsabilidade.

Chegando à escola, tudo foi muito encantador, sempre queremos esmiuçar algo novo. E o graduando inocente acha que os problemas da escola são todos muito simples e que podem ser sanadas com bastante facilidade. Porém, não dura muito tempo, pois a realidade é rápida e chega sem atraso para mostrar, a nós graduandos das licenciaturas, que para quem quer seguir esse caminho, a tarefa não será fácil e necessitará de muito empenho e dedicação. Eu estaria mentindo se dissesse que nunca pensei em seguir outra carreira. Na busca pela identidade de professor pensei diversas vezes em procurar outra profissão, não porque não queria mais ser professor, mas porque achava uma profissão muito complexa e assim como a maioria do país, por achar que é uma profissão extremamente desvalorizada perante a tamanha importância que tem para uma sociedade. Todavia, sempre pensei que não teria motivo sair do campo educacional para outro campo, como o da saúde e ou da segurança pública, por exemplo, porque estes também tem desafios enormes a serem conquistados, então

é preciso parar de ser egoísta e retribuir de alguma forma o investimento que o estado fez e vem fazendo em minha formação.

Foi no PIBID onde concentrei meu foco nos estudos, procurando entender suas contribuições em minha formação, mas para além disso, suas contribuições para os demais bolsistas. Com isso fui aprofundando meus estudos sobre formação docente, sobre políticas públicas, sobre o papel da escola na sociedade e principalmente o papel do professor na sociedade.

Além disso, acredito que nossas vidas de alguma maneira tem um mecanismo que vai equilibrando nossas ações de acordo com nossos anseios. Digo isso, pois nesse momento de grandes dúvidas sobre a docência tive o privilégio de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPEFAPe) à convite da minha orientadora, Professora Shirleide Pereira da Silva Cruz a quem, mesmo não sendo o memorial a parte dos agradecimentos, agradeço a dedicação, a paciência e a sempre prestação por sanar e me auxiliar às dúvidas, não só das questões concernentes à formação docente mas da educação de forma geral.

O encontro dos meus anseios no PIBID, junto as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no GEPEFAPe sobre formação de professores, me proporcionou um foco maior no entendimento de três coisas. Primeiro, pude entender melhor sobre o PIBID, ou seja, as razões que levaram o governo a implementar esse programa. Com isso, conseqüentemente me engajei com a luta histórica contra a desvalorização docente no Brasil. Atrelado a isso, está a necessidade de entender que para valorizar a profissão de professor, dentre outros, é preciso de um profissional bem formado. Pesquisar os processos que marcam a história da formação dos professores, as concepções de formação que se tem discutido, entender as políticas de formação docente e ai se inclui o PIBID, tudo isso está atrelado a pesquisa que pretendo apresentar nesse TCC.

Com isso posso afirmar com tranquilidade que, após doze anos de ensino Fundamental e Médio e um pouco mais de quatro anos na FE, estou concluindo e bem concluído mais um ciclo em minha vida, o nível superior. Mas meus estudos não param, pois mesmo não perpetuando na vida acadêmica, o ser humano sempre está passível a aprender, pois sempre tem um professor para nos ensinar algo ainda não aprendido sobre as coisas ainda inexploráveis da vida.

## **PARTE 2**

## INTRODUÇÃO

Em 2011, na condição de graduando de pedagogia pela Universidade de Brasília, participei do certame de concessão de bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID e tive a oportunidade de ser contemplado com as ações desenvolvidas pelo programa. Devido a essa experiência pessoal fui desenvolvendo uma inquietação ao longo do percurso do projeto de pedagogia enquanto bolsista do programa. Assim, uma pergunta permaneceu nesse processo: de que forma o PIBID vem contribuindo em minha formação como pedagogo?

Para responder essa temática foi preciso aprofundar os conhecimentos acerca do que significa e qual a importância do PIBID para a formação docente no país e ao longo desse estudo foi se delineando outras inquietações. Dentre outras mais específicas, foi preciso compreender também, o importante papel da formação de professores nas universidades, entendendo-o como uma das ferramentas que possibilita o sujeito a pensar, podendo este ser potencializado com a integração do PIBID no currículo das licenciaturas, principalmente do professor dos anos iniciais.

Ter um programa de incentivo à docência em um país que busca promover uma formação voltada a uma visão ampla e abrangente de mundo é um desafio e precisa ser problematizada constantemente, pois o que se espera do professor atualmente difere de anos atrás. O professor, profissional necessário para qualquer sociedade, precisa adaptar o seu papel de criar condições para que o aluno possa construir um mínimo de sentido nas relações que ele irá configurar no futuro com as novas demandas sociais.

Nas constantes inquietações e estudos sobre o programa, precisou-se delinear o campo de formação docente no Brasil. Depreendeu-se que nos últimos anos o campo de estudos e pesquisas sobre a formação de professores tem apresentado um significativo crescimento de suas análises e respectivas produções bibliográficas. O grande propulsor para que isso possa ter ocorrido foram as reformas na educação nos anos 1990, que teve como consequência a criação de políticas e programas para a formação de professores.

Além disso, mesmo antes das reformas, cresce entre os estudiosos uma preocupação no que se refere o campo de estudos da formação de professores. Anteriormente, essa área do conhecimento era expressa, nas políticas educacionais, por meio de suas diretrizes e documentos com uma marca de formação voltada para especialização, competências,

habilidades e com uma visão predominante técnica. Porém, essa compreensão de formação já não supria a nova demanda imposta.

Nesse contexto, Monteiro (2001) destaca que essa produção de pesquisa no campo da formação de professores, buscou problematizar a antiga concepção de que essas pesquisas trabalhavam com um campo de conhecimento eminentemente prático. O ápice dessa discussão, mesmo sem consenso, ocorreu com a delimitação do objeto de estudo deste campo: função docente e a construção apropriada de formas de como se aprende a ensinar.

Com isso, no processo de constituição do campo vem sendo proposto, como resultado das reflexões, a descoberta de tendências de se pensar e praticar a formação de professores. O que, por sua vez, articula função e formação. Dentre elas, tem a concepção do professor como um profissional técnico, ou seja, aquele que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins pré-definidos. Tem também a visão do professor reflexivo, que devida a situações imprevisíveis, incertas, sob as quais características intuitivas e criativas do professor ganham destaque, o professor reflete sobre e na prática, bem como refletiria sobre a própria reflexão, ou seja, acerca do conhecimento a partir da prática docente (CRUZ, SILVA E XAVIER, 2012).

No entanto, sabe-se que há no cotidiano dos professores uma ação pautada por atividades espontâneas, ou seja, aquelas que não são oriundas de um padrão inserido na formação desses profissionais, mas sim de conhecimentos tácitos e implícitos que Schön (1992) considera como o conhecimento que está na própria ação. A “reflexão na ação” seria justamente uma alternativa a essa condição. Isso consiste na indução do sujeito a pensar e refletir sobre o que faz, as atividades que realizou em suas ações. Entretanto, é preciso ficar atento ao risco que Guathier (2006) alerta: tais proposições da ação reflexiva do professor e da valorização dos saberes da prática podem produzir análises que cheguem a reconhecer a profissão docente como “um ofício sem saberes” ou, em uma situação configurada por, “saberes sem ofício”.

Com isso, é preciso definir um perfil profissional claro para o licenciando. Antes de adentrar no mundo do trabalho na sua área de atuação. Ainda na formação o currículo deve proporcionar a esse formando a possibilidade dele constituir uma consciência do que é ser professor, uma identidade de ser professor. Por isso a necessidade se constituir uma base teórica crítica para que uma profissionalidade crítica possa ser construída, produzindo uma prática emancipatória. Mas para que esse profissional possa compreender suas próprias intencionalidades frente à transformação social, deve-se vislumbrar uma formação que

possibilite o conhecimento do espaço em que ele irá atuar, compreendendo todas as especificidades que contem na escola e no processo onde ocorre o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva uma terceira concepção, proposta por Giroux (1995), se refere a preocupação em se ter um professor como um intelectual crítico, orientando sua ação em princípios do respeito, solidariedade e pautados por referenciais políticos e morais bem definidos é possível qualificar a atuação educativa. O autor afirma que perspectiva sociocrítica solicita que o professor se coloque frente a questões “sérias acerca do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem fazê-lo e sobre os objetivos gerais que o perseguem” (p. 89), permitindo também que ele conheça as condições que limitam as possibilidades de emancipação.

Reconhece-se, portanto, que o professor tem um papel político inevitável na produção, circulação e uso de formas simbólicas, devendo ser preparado em sua formação para poder se posicionar com propriedade e autonomia. A filosofia, sociologia e a didática seriam então, saberes que contribuem para a construção de um profissional com uma visão dessa totalidade podendo assim superar a fragmentação do mundo contemporâneo onde seus cidadãos se sentem sem norte e não conseguem alcançar essa autonomia intelectual (RIOS, 2010). É preciso destacar, porém, que quando não há essa visão abrangente pode ocorrer que os próprios sujeitos envolvidos podem ser inseridos no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder.

Percebe-se que esse movimento de indagação, reflexão e proposições acerca da formação de professores e ou mesmo sobre as dimensões que envolvem a docência não pode ser contemplada apenas na formação inicial, e sim continuamente. Porém, estudos no campo da formação de professores têm identificado que existe um certo alinhamento entre determinadas concepções epistemológicas sobre a formação docente e as proposições políticas das diversas ações, seja de formação inicial e/ou formação continuada, implementadas no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil. Algumas dessas perspectivas tem convivido e disputado espaços políticos em termos de discursos e práticas para se constituírem como um projeto de formação docente a ser efetivamente implementado. É nesse sentido que para Silva (2008) nos documentos oficiais existe uma tendência de basear as políticas de formação sob a égide da epistemologia que pode favorecer a uma visão praticista da formação e atuação do professor.

Nesse contexto, o PIBID figura entre as principais ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vigente desde 2007, relacionadas à formação dos

professores da educação básica, juntamente com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a instalação da Nova CAPES - a qual faz toda a gestão do programa - além de ser responsável pelo futuro Sistema Nacional de Formação de Professores. A principal tarefa da nova CAPES tem sido, então, subsidiar o ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação dos profissionais do magistério, tanto para a educação básica e superior quanto para o desenvolvimento tecnológico do país (SANTOS, 2010).

Após entender alguns aspectos envolvidos no campo de formação de professores foi possível tornar mais claro quais as questões principais a estudar do PIBID. Para problematizar as questões que envolvem a formação docente e o PIBID, a priori, houve a necessidade de sistematização da produção recente sobre o PIBID para a identificação dos modelos de formação docente e valorização da docência. A análise feita nesse trabalho sobre o PIBID foi feita em dois momentos.

Para tanto, foi delimitado como objetivos dessa pesquisa, identificar quais as tendências para a formação docente que têm sido produzidas no país pelos projetos do PIBID e compreender quais concepções de docência são construídas e apresentadas pelos programas e pelos bolsistas do PIBID de pedagogia da UnB.

No primeiro momento foi feita uma identificação na produção bibliográfica recente sobre quais são as tendências para a formação docente que estão sendo apresentadas pelos agentes que tem desenvolvido projetos dentro do PIBID no Brasil. No segundo momento houve a necessidade de compreender, no campo mais estrito, quais concepções de docência os participantes/bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto PIBID de Pedagogia da Universidade de Brasília (UNB) têm adquirido após a participação no referido programa. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que procurou assim compreender os significados que os sujeitos constroem sobre suas ações.

Para tanto foi feito primeiramente um estudo do referencial teórico sobre docência, formação docente e políticas públicas de formação docente. Posteriormente, realizamos o levantamento bibliográfico nas bases de dados dos periódicos nacionais na área de Educação, nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPed), e no sites das Universidades participantes do programa no período de 2008 a 2011. Esse recorte justifica-se pela implementação do programa ter sido feita no fim do ano de 2007. Por fim, foi

aplicado um questionário de pesquisa com fins de elucidar as concepções de docência que estão sendo construídas pelos bolsistas do PIBID da pedagogia da UnB.

Para uma melhor organização do trabalho facilitando a compreensão, foi feita sua divisão em três partes. A primeira consiste no memorial de toda minha trajetória escolar, relembando todas as experiências significativas de meu processo de escolarização.

A segunda é constituída pelo estudo realizado sobre a temática proposta para esta monografia, onde contém toda a problematização acerca das questões que envolvem a formação docente e o PIBID e valorização da docência. O primeiro capítulo tem como objetivo inserir o objeto de estudo no campo de conhecimento no qual está imerso. Por tanto, discute-se o conceito de política pública e depois apresenta um panorama de um campo mais específico, que é o das políticas públicas de formação docente. Nesse capítulo ainda é apresentado o programa e sua incipiente integração no cenário nacional, debatendo e refletindo um de seus objetivos que é de incentivador da docência. No capítulo segundo realizamos uma revisão da literatura acerca das questões que envolvem o fazer e o saber do docente, bem como os conceitos que estão sendo colocados em consenso, ou não, sobre docência e sobre as especificidades dos profissionais que nessa área atuam. É no capítulo três que as análises começam a dar escopo ao trabalho. Nesse momento é feita uma sistematização da produção recente sobre o PIBID para a identificação dos modelos de formação docente e se identifica quais as tendências para a formação docente que tem sido produzidas no país pelos projetos do PIBID. Num quarto momento, é apresentado o subprojeto PIBID de pedagogia da UnB bem como a análise do questionário que visa investigar quais as concepções que os bolsistas desse subprojeto estão construindo sobre docência ao participarem do programa. Posteriormente, nas considerações finais é apresentado os resultados e as prospecções feitas acerca do programa.

Por fim, a última parte contempla minhas perspectivas profissionais após a conclusão da graduação no curso de pedagogia.

# **CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DO PIBID**

## **1.1. Sobre o conceito de política pública**

É essencial para um trabalho que tem a pretensão de instigar a reflexão acerca de um programa que se configura como uma política pública de formação docente, entendermos numa dimensão mais ampla, onde se encontra o campo de conhecimento no qual iremos estudar. Por isso, sentimos a necessidade de apresentar sob qual perspectiva de conceito de política pública procuramos desenvolver o nosso trabalho.

Ao separar os termos *Política* e *Pública* e fazermos uma investigação na etimologia, encontra-se, respectivamente, para o primeiro termo um significado relativo à arte ou ciência da organização, direção e administração das nações ou estados e para o segundo termo um significado referente à que pertence ou é relativo ao povo, que serve para uso de todos, que todos têm o direito em comum. Política pública seria, então, o conjunto de ações realizadas pelo estado para cumprir e efetivar o que está prescrito na legislação de um país. .

Essas ações devem atender às necessidades da população para garantir a distribuição das riquezas, dos bens, dos serviços sociais de forma mais justa para toda a extensão do território nacional. As políticas públicas resultam de um conjunto de leis, normas e planos que atuam em áreas como a economia, saúde, meio ambiente, o trabalho, ciência e tecnologia e por último, que é o foco deste trabalho, na área da educação. Elas significam, sobretudo, uma resposta do Estado em face dos problemas mais variados que afligem a vida de todas as pessoas. Dessa forma, seu surgimento é advindo, muitas vezes, da pressão dos diversos grupos representativos da sociedade. São grupos como partidos políticos, empresários, sindicatos e as organizações sociais e civis, na busca por resolver seus conflitos e atenderem aos interesses de todos a quem representam.

Ao rever o que dizem os estudiosos sobre esse campo do conhecimento chega-se a conclusão de que não há uma única teoria, consenso nem menos uma definição do qual seria o melhor conceito de política pública. Souza (2008) ao fazer um levantamento bibliográfico do início do interesse dos pesquisadores por essa área fez uma síntese de alguns conceitos sobre o que seria política pública:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer".<sup>3</sup> A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2008, p. 24)

Há também, uma definição de política pública que a caracteriza como sendo “a atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Diretos e à promoção e proteção dos direitos humanos” (Aith, 2006, p. 233). Um outro teórico importante nessa área do conhecimento, Lowi (1964), desenvolveu quatro tipologias de políticas públicas. Segundo o autor existem as políticas *distributivas*, *regulatórias*, *redistributivas* e as *constitutivas*. No trabalho já citado de Souza (2008) há uma resenha feita dessa tipologia, na qual segundo a autora

as políticas distributivas são decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. As políticas regulatórias, são as mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. As políticas distributivas atingem um maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. As políticas constitutivas são as que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2008, p. 28)

Outra ramificação dentro do campo das políticas públicas é o estudo que distingue os tipos de políticas em *políticas de governo* e *políticas de estado*. Segundo Aith (2006) uma das características que distinguem as políticas em estado e de governo é o fato desta ser destinada às funções indispensáveis do Estado e em hipótese alguma podem ser delegadas a terceiros, enquanto àquelas podem ser delegadas e terceirizadas e também o encerramento no meio de sua execução, sofrendo assim uma interrupção na sua continuidade.

No Brasil, a discussão sobre políticas públicas ganhou mais notoriedade nos anos de 1980 consolidando-se como campo investigativo. Pelo fato de ser uma área do conhecimento

de caráter interdisciplinar, mesmo sendo oriunda da Sociologia e da Ciência Política, a discussão feita pelos estudiosos brasileiros atravessaram esses campos e perpassaram por várias áreas voltadas à questão social, dentre elas destacamos o campo educacional. Segundo Azevedo (2004), é nesse momento que começa a surgir estudos que privilegiam uma abordagem da educação na sua dimensão de política estatal. Ainda na concepção da autora, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (P.5).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) constataram que para o Estado capitalista, as políticas públicas de caráter social, inclusive as educacionais, são uma forma de estratégia. Elas podem se tornar um mecanismo de controle social por meio da submissão dessas intervenções pautadas por interesses de certos grupos sociais, mas também podem se constituir como uma forma de pressão dos demais grupos sociais e forçar o estado a não se omitir as demandas existentes. Vale ressaltar que, há mais de 40 anos, Bachrach e Baratz (1962) mostraram que não fazer nada em relação a uma demanda da sociedade também é uma forma de política pública.

A partir disso, pretende-se discutir as políticas públicas de educação, para subsidiar as reflexões acerca da temática, interligando as políticas de formação e valorização docente. Não há como pensar uma sociedade justa e na formação de seus cidadãos sem pensar no papel da educação. Para que a educação brasileira desempenhe seu papel é preciso uma tarefa complexa e desafiadora, tanto na parte organizacional como na prática. E é nesse momento que aparece as políticas públicas de educação, pois a partir das responsabilidades governamentais na gestão da educação básica, na educação superior e na educação profissional elas se tornam imprescindíveis.

Devido à abrangência das ações do governo na educação, as políticas públicas de educação são muito amplas. Todas as ações que são elaboradas e executadas para que a educação possa cumprir seus objetivos e gerar os resultados necessários para o desenvolvimento do país atendendo as demandas sociais de seus cidadãos é que acabam formando o leque das políticas públicas educacionais. Desde a gestão de pessoas na educação, professores e outros profissionais da educação, o planejamento das ações e infraestrutura das escolas, os projetos pedagógicos, ou seja, o formato de funcionamento das escolas, os conteúdos que vão ser trabalhados e dentre outros, entram as políticas públicas de educação.

No entanto, pela amplitude apresentada e pela complexidade de torná-las eficazes é que as tornam repletas de percalços a serem ultrapassados. Dito isso, deve-se nesse momento entender quais são, de quem são e a quem estão atrelados esses desafios – profissionais da educação, alunos, secretarias, etc - dando um foco maior nas questões que envolvem as políticas de formação docente, tema foco intrínseco aos objetivos desse trabalho.

Ao discutir políticas educacionais é preciso delimitar as áreas de atuação dessas iniciativas. E ao falar de educação logo a sociedade pensa nas instituições de ensino e por conseguinte pensa nos profissionais que trabalham nesse setor. A sociedade legitimou o espaço escolar como o ambiente destinado a formar cidadãos participantes e conscientes do seu papel na comunidade a qual está inserido. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam abarcar todos os atores envolvidos direta e indiretamente nesse processo, inclusive os professores, entretanto, como evidencia Paro (2001), há um descompasso entre as políticas de educação vigentes e a realidade enfrentadas no cotidiano das escolas, justificadas pelo pouco interesse e escassos estudos acadêmicos sobre o tema. Por isso a importância de entender por meio de uma visão mais ampla a história desses atores na sociedade brasileira.

Ao perguntar para qualquer pessoa nas ruas brasileiras qual o papel do professor na sociedade, certamente serão ouvidos inúmeros elogios que enaltecem a profissão e que sugerem um enorme reconhecimento por parte da população, ou seja, esses julgamentos favoráveis sugeririam que o professor é extremamente valorizado na educação do país. A verdade, porém, é que o Brasil custa a enxergar a educação como prioridade e muitas vezes é taxado como pertencente a um sentimento de descaso às questões pertinentes a esse campo tão importante ao desenvolvimento econômico, político e social de um país.

Para refletir esse processo histórico da desvalorização dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos de uma instituição escolar, cita-se os estudos de Navarro (2006) sobre a valorização dos trabalhadores em educação, ou seja, os professores e todos os funcionários e demais segmentos engajados no ambiente escolar. A desvalorização desses profissionais está no seio do grande debate político que envolve esses atores atualmente e o próprio papel da educação escolar no país.

Segundo os estudos de Navarro (2006), o processo de desvalorização dessas categorias nos remete aos Jesuítas, primeiros profissionais da Educação que se tem relatos. Pode-se dizer que eles foram os últimos “professores” que tiveram a devida importância perante a sociedade daquela época, diferentemente dos funcionários que já apareciam nesse cenário

como “Irmãos Coadjuutores”, que na verdade eram trabalhadores braçais que viviam em condições de subalternos que ajudavam na forma de auxiliares dos Jesuítas.

No início do Século XX, com as novas demandas e as ideias modernistas, houve uma expansão exacerbada da oferta de ensino ocasionando, conseqüentemente, uma demanda de formação de professores em larga escala.

Destaque-se ainda nesse período, por volta dos anos 1930, um fator de extrema relevância: a criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE) que formulou muitas propostas inovadoras para a educação brasileira, mas infelizmente recebeu em contrapartida muitas infelicidades e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi o primeiro momento a se pensar em prol de um projeto nacional de educação, com visão sistêmica, de totalidade; e a indicação de que os professores dos anos iniciais deveriam ter uma formação em nível superior.

Ainda no final dos anos de 1930, por meio do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, foi criado o curso de pedagogia compondo o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1" adotado também na organização dos demais cursos de licenciatura. No curso de pedagogia eram formados os professores para exercer a docência nas Escolas Normais e as outras licenciaturas formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, mas em ambas eram necessários os três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Em seguida, por meio do decreto-lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal. Uma reestruturação do curso normal foi estabelecida, tornando equivalente o curso normal aos demais cursos do secundário, dividindo ambos em ciclos. O primeiro ciclo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos com o objetivo de formar professores do ensino primário, para contemplar a demanda das Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário que objetivava formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Os dois decretos foram políticas de formação que marcaram a formação docente no cenário nacional e devido a grande abrangência de suas ações, teve conseqüências na formação e valorização docente, pois apesar de dar um caráter nacional criou diferenciação entre os cursos e conseqüentemente diferenciação da qualidade da formação oferta.

Mais adiante, dado um salto histórico, podemos destacar um outro movimento que pode ser exemplificado como problemático para a formação e valorização docente. Esse

movimento foi denominado por Dias-da-Silva (2005) de "recrutamento maciço de professores" para atender uma demanda. A partir dos anos setenta, a crescente dos alunos da 5ª a 8ª séries levou também as universidades a criarem as "Licenciaturas Curtas", processos aligeirados de certificação de professores, cujas consequências se tem reflexo até os dias de hoje: houve a formação de centenas de professores sem qualidade. Outro fator importante a destacar, é o fato dessa nova configuração da educação brasileira exigir novos tipos de funcionários, funcionários mais qualificados para outras funções dentro das escolas, surgindo assim auxiliares das secretarias, porteiros, bibliotecários, técnicos laboratoriais, vigias, agentes de limpeza e etc.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a desvalorização do professor é um processo histórico que vem sendo construído ao longo de muitos anos. Contudo, após a ditadura militar, foi construído o processo de redemocratização do Brasil, e com ela a luta pelos direitos da categoria desses trabalhadores. Leis, fóruns, conferências, associações, sindicatos, políticas públicas de valorização foram criados na tentativa de alcançar uma valorização desses profissionais. A lei do Piso Nacional do Salário docente – Lei nº 11.738 de 2008, é um dos exemplos desse movimento. Muito desses direitos foram garantidos no âmbito legal, mas a luta é para a sua garantia na prática/vida cotidiana desses sujeitos.

Como consequência desse processo histórico é inevitável que os jovens cada vez menos optem pela carreira docente o que gera a falta de professores no mercado de trabalho e isso não é por falta de oferta. Segundo Pinto (2004), desde a década de 1960 a política do governo federal para o setor educacional tem sido a ampliação de vagas, sem recursos adicionais no setor público e subsídios ao setor privado, em troca de bolsas de estudo, mas, o que se percebe é uma escassez nas matrículas dos cursos de licenciaturas que, na maioria das vezes, estão sendo ofertados e expandidos em larga escala indicando grande perda de qualidade.

Para Freitas (2007), a falta de professores não é um problema conjuntural e nem exclusivamente emergencial, é um problema estrutural e crônico "produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores" (p.5). E para atrair esses jovens é preciso continuar os debates acerca do cenário educacional brasileiro trazendo, por conseguinte a devida importância social a essa profissão. Parte-se do pressuposto de que a valorização passa pela formação inicial adequada, pela formação continuada, por melhorias nas condições de

trabalho, mas especialmente pela melhoria nas condições salariais, pois é o que temos como exigência mais pungente da categoria dos professores na atualidade.

Como consequência da falta de formação adequada e continuada temos em todo país, segundo o censo escolar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2009, 32% dos professores atuando em áreas distintas à de sua formação e também àqueles que nem se quer tem graduação entrando assim no rol que não tem a formação adequada conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 61 e 62. Além disso, mesmo os graduandos em licenciatura que concluíram seus cursos, não atuam nas salas de aula, porque após concluírem suas graduações procuram ambientes onde são melhores remunerados, os quais, comumente, não se encontram na área educacional.

O Ministério da Educação (MEC) aponta ainda dados preocupantes sobre a evasão dos cursos de licenciatura. O número de graduandos nas licenciaturas caiu de 77 mil para 64 mil entre os anos de 2005 e 2009. Esse problema vem sendo alvo de diversas políticas públicas. Dentre elas destaque-se a garantia da formação inicial mesmo que seja pelas instituições privadas como é o caso da implementação do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), da expansão das licenciaturas públicas pelo ProUni (Programa Universidade para Todos), da ampliação do acesso e a permanência na educação superior pelo Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e do PIBID, e tem como gestora a CAPES.

## **1.2. Panorama atual da formação docente e as políticas de formação docente**

Após grandes debates e proposições da década de 30, há um grande interesse pelas questões educacionais. No que se refere mais especificamente à formação de professores, o interesse se acentua a partir dos anos 1980, quando os países capitalistas começam a se preocupar com a qualidade ofertada aos alunos da educação básica, sobretudo, com os resultados obtidos por esses educandos. Nesse período surge uma grande concentração de pesquisadores em educação, de gestores de sistemas e dos professores.

Nos Estados Unidos, por exemplo, foi subjulgado à formação dada aos professores o baixo desempenho de seus alunos. Sem adentrar no demérito imposto a esse profissional, o importante aqui é destacar as consequências no campo das políticas públicas de educação. A partir desse momento, reflexões são feitas no Brasil acerca desse tema e a ideia é problematizar o que estava sendo feito, tanto nos EUA como também em outros países capitalistas, em introduzir políticas voltadas ao neoliberalismo. Segundo Neto (2006) é nesse

período que no Brasil há a repercussão de proposição de novas bases para a organização educacional: autonomia escolar, qualidade de ensino, projeto político pedagógico e gestão democrática.

Entretanto, o governo brasileiro ampliou os “culpados” do fracasso escolar dos alunos e estendeu ao currículo, surgindo uma série de reformas em suas diretrizes. Posteriormente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE) propôs então, uma formação pautada em um tripé: formação inicial, condições de trabalho e a formação continuada. Todavia, é preciso frisar a grande expansão do ensino e a desvalorização do professor como grandes obstáculos para uma formação de qualidade.

Para ilustrar, há de se considerar uma análise de quase vinte anos das políticas de formação no Brasil, feita por Freitas (2002), que constatou que os governos desse período demonstraram ações que possibilitam a inferência de um descompromisso do Estado em relação ao financiamento público na formação dos professores. Como exemplo, percebe-se que um percentual significativo de professores tiveram que procurar habilitação em nível superior na iniciativa privada, uma vez que a oferta nesse setor era maior. Freitas (2007) afirma ainda, que o discurso da profissionalização e da valorização do magistério aparece nesse contexto como pauta esquecida, ou como a autora descreve, como uma prioridade postergada.

Com isso, a pesquisadora afirma não haver no Brasil, uma ruptura no que se tem visto no Estado Liberal que é o encurtamento dos recursos públicos para formar professores, reforçando ações fragmentadas diferenciadoras dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais. Por uma falta de atenção maior a essa questão, possibilitou-se a existência de um leque grande de instituições habilitadas para desenvolverem a formação docente inicial e continuada, colocando em dúvida a qualidade de suas ações. E, mesmo que essas instituições gerassem um aprimoramento por meio das políticas de formação, não eram concedidas condições homogêneas para a formação docente.

A questão da formação de qualidade no Brasil é muito mais complexa do que o exposto aqui até o momento. Segundo Gatti (2008), há uma série de grandes desafios que os cursos de formação de professores têm que enfrentar e suas respectivas políticas tem que se atentar, mas ela os resume em quatro frentes. A primeira frente seria a importância de enfatizar o sentido sociocultural dos conhecimentos para os licenciandos, ou seja, quer dizer com a necessidade de deixar o papel da escola de forma bastante evidente para a vida dos alunos. Dessa forma a heterogeneidade que existe no espaço escolar - alunos de diferentes

famílias, religiões, valores, costumes e comportamentos distintas - pode ser melhor atendida pelos profissionais.

Um segundo desafio, de acordo com a autora, seria a importância de definir, nos cursos de formação, que perfil de profissional se espera, isso porque não há uma consciência nos jovens que adentram o mundo acadêmico sobre o que é ser professor. Nesse sentido é preciso que os formadores constituam essa identidade, pois não se pode mais conceber que o graduando se identifique com a profissão apenas quando entra em sala de aula. Antes disso, ele deve ter claro espaço em que ele irá atuar, conhecendo todas as especificidades que este contém e todo o processo onde se desenvolve o ensino aprendizagem.

Formar formadores de professores se constitui como uma terceira necessidade, segundo a autora. Entender a formação dos professores do ensino superior seria o primeiro passo para compreender a real capacidade que esses profissionais têm de formar outros professores. O que se tem percebido é professores sem experiência profissional no campo educacional, mas tem habilitação para formar professores devido às titulações que academia concede. Por fim, há a defesa da integralização de conteúdos, pois seria uma forma de superar a grande fragmentação institucional existente na educação da atualidade. Integralizando os conteúdos poderia haver uma melhor e prévia identificação do perfil de profissional que se deseja e conseqüentemente articular melhor universidades e escolas da educação básica.

Enfim, dentre todas essas perspectivas e a configuração do panorama brasileiro, procura-se a partir de agora elucidar as especificidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes. Dentre várias políticas de formação docente vigentes no país, esta é a discutida nesse trabalho.

### **1.3. Sobre o PIBID**

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma política pública que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos superiores de licenciaturas presenciais que se dediquem ao estudo nas escolas públicas. Mais especificamente, o programa figura entre as principais ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vigente desde 2007, relacionadas à formação dos professores da educação básica, juntamente com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a instalação da Nova CAPES.

De acordo com as informações obtidas no site da CAPES, esse programa tem objetivos institucionais bem definidos conforme o site oficial da CAPES: 1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Seu foco é as Universidades Federais, Estaduais e Municipais, mas também concede bolsas à instituições de nível superior da rede privada. No ano de sua criação - 2007 - o programa contava com aproximadamente 3 mil bolsistas de apenas 4 áreas do conhecimento na modalidade ensino médio: Física, Química, Biologia e Matemática. Entretanto, sofreu uma rápida expansão e já em 2011 a CAPES abrangeu todas as licenciaturas, chegando a um número de 30 mil bolsistas. Na *tabela 1* contem o número de bolsas atualizada em 5 de dezembro de 2012:

**Tabela 1- Bolsas concedidas pelo Pibid em 2012**

Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
<b>Total</b>	<b>49.321</b>

Fonte: Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) – 2012

Devido ao investimento de mais de 25 milhões de reais mensais, o PIBID aparece como objeto de estudo pelos estudiosos da área de políticas públicas educacionais. Ressalta-se que um de seus objetivos é formar profissionais professores que pretendem lecionar na

educação básica. Conforme a *tabela 1*, enfatiza-se que as bolsas não são concedidas apenas aos licenciandos, mas também aos professores das universidades e professores de escolas públicas que atuam como colaboradores na formação tanto da teoria estudada na universidade como também na prática das salas de aula.

Ambrosetti, Ribeiro, Teixeira (2011) vêm fazendo uma série de pesquisas com o intuito de evidenciar se os objetivos prescritos do PIBID vem sendo concretizados na prática e já conseguem obter resultados positivos com relação a determinação dos alunos envolvidos e também com a questão de identidade desses estudantes, pois após passarem pelo programa, os autores afirmam que há uma maior adesão dos graduandos com relação a profissão que estão vivenciando. Porém, dada a sua recente implementação, não há uma avaliação mais específica das consequências das ações do PIBID na formação dos graduandos e nem mesmo uma comparação com outras políticas Públicas, por isso pode ser considerado como uma política que necessita de acompanhamento e reflexão sobre suas práticas.

#### **1.4. O PIBID e o incentivo à docência: a questão remuneratória**

Ao fazer uma análise do PIBID como política pública que visa o incentivo à docência parte-se do pressuposto que para motivar os estudantes das licenciaturas a permanecerem na carreira docente é preciso ter um ambiente acolhedor e que propicie a identificação pela profissão. Profissão esta que está inserida em uma sociedade capitalista que tem a remuneração como aspecto essencial para a produção da vida material e imaterial, enfim para o sustento. O estudo de Alves (2011) constata que a remuneração dos professores é menor do que outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior, gerando baixa atratividade de bons profissionais para a carreira e a falta de alunos preparados para os cursos de licenciatura.

Sendo o PIBID um programa que tem como um dos objetivos o de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, uma das ações seria a da superação na disparidade dos valores das bolsas comparadas a outras políticas de outras áreas do conhecimento. Contudo, é válido ressaltar que a bolsa não se constitui de uma remuneração trabalhista que tem amparo legal próprio, mas se configura como uma ajuda de custo no âmbito do programa. Porém, como nos baseamos numa visão de trabalho a partir dos estudos de Marx (1968) considerado que toda a atividade humana é trabalho, sendo assim, os estudantes integrantes do PIBID realizam um trabalho inserido num processo de construção de si e do conjunto maior que a profissão de professor faz parte na sociedade. Salienta-se

ainda, que não são só os bolsistas que recebem a bolsa, mas também os coordenadores e supervisores do projeto.

Assim, os estudantes dos cursos de licenciatura que fazem parte do PIBID têm direito a bolsa de R\$ 400,00 para cumprirem uma carga horária de no mínimo 30 horas mensais, incluindo os estudos feitos na universidade dedicados ao programa. Apesar de a carga horária ser flexível às demandas educacionais do graduando, percebe-se que o valor de sua bolsa ainda permanece destoante à de outros incentivos. Porém é válido resaltar que a redução dessa carga horária, que antes era de 56 horas mensais, pode favorecer um certo aligeiramento e contribuir para uma superficialidade das ações desenvolvidas pelo programa.

Ao analisarmos as bolsas para estágio concedidas pelo Governo Federal, divulgadas pelo Ministério do Planejamento há três anos, à alunos de qualquer curso de nível superior encontra-se o valor de R\$ 520 (quinhentos e vinte reais) para nível superior em qualquer curso de nível superior, inclusive as licenciaturas. Nota-se aqui a primeira relação antagônica as bolsas do PIBID e de outra política que também é do Governo Federal.

Numa rápida busca na internet, porém, encontramos no sítio da Defensoria Pública do Distrito Federal estágios no curso de Direito, por exemplo, com bolsas nos valores mensais de R\$ 428,50 (quatrocentos e vinte e oito reais e cinquenta centavos), acrescida de auxílio transporte no valor de R\$ 100,00 (cem reais e cinquenta), totalizando 528, 50 com uma carga horária de 20 horas semanais. No Senado Federal, o estagiário de Direito pode receber uma bolsa mensal de até R\$ 830 (oitocentos e trinta reais) e um auxílio para custear despesas com transporte no valor de R\$ 120 (cento e vinte reais) por mês.

Tendo como base dados mais concretos, pode-se citar uma pesquisa feita pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube)<sup>iii</sup> para determinar quais os cursos mais bem remunerados do mercado. O levantamento foi feito entre os dias 25 de julho e 20 de agosto de 2012, e houve a participação de 23 mil estagiários para revelar a média paga aos estagiários por empresas do Brasil de diversos portes. Todos os estagiários que participaram da pesquisa possuem contratos de acordo com as regras da nova Lei de Estágio, Lei nº 11.788/08. A lista dos dez cursos mais bem pagos no Brasil é:

**Tabela 2 - Pesquisa Nacional de Bolsa-Auxílio de 2012**

Média Brasileira: R\$ 879,14

1	Economia	R\$ 1.220,74
2	Engenharia	R\$ 1.127,61
3	Estatística	R\$ 1.112,75
4	Comércio Exterior	R\$ 1.070,83
5	Ciências Atuariais	R\$ 1.065,25
6	Marketing	R\$ 1.016,23
7	Matemática	R\$ 1.014,50
8	Química	R\$ 995,52
9	Relações Internacionais	R\$ 991,86
10	Arquitetura	R\$ 990,78

Fonte: Dados do Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube) - 2012

Segundo a tabela 1, a bolsa oferecida pelo PIBID não chega à metade oferecida pela média nacional entre os cursos do país. Outro dado importante é que apenas dois cursos contemplados pelo programa (Matemática e Química)<sup>iv</sup> entram no ranking dos mais bem pagos do país, afirmando a distância entre a importância dada social e culturalmente aos cursos de licenciaturas em detrimento aos demais cursos.

É necessário ressaltar, que o PIBID não tem caráter de estágio, entretanto, se propõe a ser uma ação de incentivo à docência que tem o fator remuneratório uma implicação relevante. Nesse contexto, o PIBID se ausenta na tentativa de superar uma característica de um país que tem uma dívida histórica com os professores, principalmente com os profissionais da educação básica, ou seja, aqueles que se dedicam ao ensino infantil, fundamental e médio. Um programa que foi implantado em um país em que o piso salarial nacional aprovado pelo Ministério da Educação é de 1.451 reais mensais, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, não pode perpetuar com as desigualdades, seja nas relações remuneratórias ou nas bolsas estudantes, que tanto afligem a categoria dos professores por décadas.

Por fim e não menos importante, foi feito um pequeno levantamento numa das mais conhecidas plataformas filantrópicas do país na área da gestão e recrutamento da oferta de estágio, o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) – instituição mantida pelo empresariado nacional com objetivo de encontrar para os estudantes de nível médio, técnico e superior oportunidades de estágio ou aprendizado – e dentre os valores para estágios nos curso de licenciaturas, o estágio mais bem pago é de quase R\$ 600 (seiscentos reais) já

incluso a ajuda com o transporte e uma carga horária de 30 horas semanais, o que torna a bolsa dada pelo PIBID sendo, entre todas as citadas até o momento, a mais baixa.

Por tanto, percebe-se que no âmbito das remunerações, ao ser comparado com outras políticas de que lidam com a formação profissional de sujeitos que estão cursando suas graduações, entende-se que apesar do aspecto positivo da bolsa, incentivando o aluno a participar do programa, há ainda um distanciamento em relação à outras bolsas ofertadas. Ainda sim, ressalta-se mais uma vez que o PIBID aparece como um programa que qualifica a formação docente por favorecer experiências curriculares que integram diferentes funções da docência mas não tem avançado quanto às questões remuneratórias para o trabalho docente.

## **CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE CONCEITO DE DOCÊNCIA**

Nesse momento de reflexão acerca do objeto de estudo – quais as tendências e concepções de docência apresentadas pelos estudantes de Pedagogia da UnB – há a necessidade fazer uma revisão da literatura à cerca das questões que envolvem o fazer e o saber do docente, bem como os conceitos que estão sendo colocados em consenso, ou não, sobre docência e sobre as especificidade dos profissionais que nessa área atuam.

Há o professor que facilita, por meio do ensino, a aprendizagem das regras das diversas línguas existentes, o professor que lida com as regras matemáticas descobertas por grandes estudiosos que contribuíram para compreensão dos fenômenos da natureza bem como os professores de geografia, de história, sociologia, biologia, há também o professor polivalente - responsável pelos anos iniciais da educação básica - e os demais professores de matérias e os do ensino superior.

O fato é que vem sendo discutido na atualidade, devido às novas configurações que estão presentes na sociedade, um novo tipo de professor. Esse profissional deve dar conta da sua área de estudo, mas mais importante do que isso, deve criar no aluno uma curiosidade, dando um novo objetivo para educação que deve ser ensinar e instigar o aluno a pensar. Nessa linha, Rios (2010) acredita que o ensino não é, portanto, um movimento de transmissão apenas dessas disciplinas ou que “termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o cultivo de uma mente do que foi recebido crescerá.”. Mais do que exercer uma perícia técnica específica, ensinar é convidar aos alunos à reflexão.

Mas como ensinar o aluno a pensar? Como ensinar o professor a ensinar seus alunos a pensarem? O que precisa ter na formação desse professor para que ele seja capaz de dar conta dessa tarefa? Há ainda uma pergunta central: o que e quem é o professor? Ao tentar defender uma formação docente de qualidade, Rios (2010) tenta responder perguntas semelhantes a essas afirmando que para formar profissionais competentes e aptos a enfrentarem a nova demanda social na escola é preciso entender que competência é saber fazer bem determinadas funções e para ajudar a formar esse profissional a filosofia e a didática são saberes indispensáveis para dessa competência exigida aos professores.

Segundo Therrien (2010), o docente precisa ter uma dupla competência: competência no campo disciplinar e competência no campo pedagógico (o saber dos conteúdos e o saber ensinar). Entretanto, é preciso salientar o que Nóvoa (2009) diz sobre o perigo de se reduzir a

docência a um conjunto de competências e de técnicas. Quando há essa redução gera uma crise de identidade que é advinda da separação do eu profissional com o eu pessoal.

Essas áreas do conhecimento – filosofia e didática - ajudariam a preparar profissionais a lidarem com o fenômeno da universalização do ensino que acaba exigindo um professor mais qualificado. A universalização do ensino atrelada as especificidades do mundo contemporâneo – fragmentando e globalizado – precisa de um profissional que tenha uma visão da totalidade, um olhar abrangente e nítido de todas as desigualdades sociais e no âmbito do ensino, o reconhecimento da necessidade da interdisciplinaridade (RIOS, 2010).

Na sua prática, o professor considera os saberes que ele já possui e procura articular novos saberes e práticas que estão por virem suas experiências. Essas experiências são reflexos do jogo das tensões sociais vividas. Vidal (2010), defende a experiência coletiva na formação docente, e afirma que ela só é possível se considerarmos de quatro elementos: 1) a trajetória escolar dos professores, que é conjunto de experiência acumulada pelo sujeito professor ao longo de sua vida; 2) a relação intersubjetiva estabelecida com diferentes atores sociais e escolares nos vários níveis e nos variados espaços e sociabilidade; 3) deve haver a confrontação dos sujeitos com as condições materiais da existência e do trabalho docente e; 4) o magistério como uma tradição inventada.

Ao retomar as perguntas apresentadas anteriormente, volta-se ao ponto de tentar elucidar melhor sobre a profissão de professor. Ao buscar a etimologia do termo professor encontramos algo referente a quem declara algo, e que sobretudo, se declara apta a fazer determinada tarefa. Paralelamente a esse termo, há outro no qual a docência está atrelada ao ato de ensinar. Docente então seria àquele que ensina e a docência o exercício do magistério (RIOS, 2010).

Na análise do conceito de docência estudado pelos especialistas em educação é preciso entender as dimensões que envolve a docência em si. Formosinho (2005) afirma que a docência teria quatro atividades essenciais: uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional”. Nesse contexto, fica subtendido que a docência perpassa por dimensões, quais sejam, técnica, ética/política, moral e poética/estética.

Segundo Rios (2010), a dimensão técnica seria a maneira ou habilidade especial de executar algo, ou seja, a capacidade de lidar com os conteúdos: a forma de selecioná-los, a organização do ensino destes conteúdos e, por último, como fazer a gestão da classe para a aprendizagem dos conteúdos. A dimensão ética/política refere-se, pois é no espaço político que transita o poder, se configuram os acordos, que se estabelecem hierarquias, que se

assumem compromissos, sendo assim, essa dimensão seria a participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. A dimensão moral da docência significaria a orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. Por fim, mas não menos importante para compreensão, seria a dimensão poética/estética que requer uma imaginação criadora por parte do docente, cuja marca fundamental é a sensibilidade de modo a expressar o potencial criador e a construção da afetividade dos nos indivíduos.

Entender o conceito de docência bem como as dimensões que envolvem essa profissão é importante para que possa ser assimilado também o atual panorama da profissão, uma vez que não se consegue compreender os problemas a serem superados pelos docentes sem ao menos ter nítido o que é docência. Barreto (2010) afirma que nunca antes na história do Brasil foi tão difícil ser professor, esse profissional da atualidade tem que dar conta das incumbências que já são pertinentes ao professor, mas mais do que isso, agora ele tem que criar novas formas de diálogo para conseguir uma aproximação maior com a heterogeneização da cultura do alunado que há em uma sala de aula.

Para aumentar a dificuldade do docente, as reformas educacionais recentes estão mudando a organização escolar, reestruturando e intensificando o trabalho pedagógico, e aumentando a abrangência das ações dos professores que tem como consequência mais desgaste e insatisfações dos professores que por sua vez, não são capacitados para lidar com as dificuldades dos alunos e também não têm familiaridade com os conteúdos a serem ministrados (MAIA,2009).

Problemas como esse devem ser sanados para que a docência cumpra seu papel – dentre outros – que é de transformar a realidade da sociedade por meio do desenvolvimento de um processo de formação humana mais sólida e consciente. Dessa forma, Silva Cruz (2012), a partir dos estudos marxistas, comenta que a docência é uma atividade humana capaz de transformar, pois no seu desenvolvimento não se separa produto do produtor havendo uma potencialidade maior para que o sujeito se enxergue como indivíduo que tem seu papel dentro da sociedade em que vive e possa de alguma forma contribuir de forma positiva com ela.

Ainda nas questões pertinentes ao conceito de docência, entendemos que esta precisa ser entendida na sua amplitude, para que não restrinja o ato de educar ao espaço exclusivo de sala de aula. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) propõe, pela primeira vez na história do país, as incumbências dos docentes. Segundo o artigo 13 da LDB, responsabilidades dos docentes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Neste conceito de docência de forma ampliada, deve-se considerar como funções do magistério, além das exercidas em sala de aula, também as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia traz em seu texto o que seria esse conceito de docência ampliada:

§ 1º Compreende-se a docência 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, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Ainda nessa perspectiva mais ampla de docência, pode-se entender docência não só como trabalho, mas também como um ato que é preciso ter entendimento sobre o fazer docente. É com esse entendimento que Veiga (2008) afirma que a docência é mais do que o magistério, é ter um bom conhecimento sobre a disciplina e saber explicá-la e esta deve estar ligada à capacidade de renovação, rompendo com a forma conservadora de aprender, ensinar, pesquisar, avaliar, reconfigurando saberes, procurando enfrentar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum. E para isso a formação de professores tem de ser entendida - na dimensão social - como direito, superando o momento das tentativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.

Nesse contexto, destaca-se a importância, diante das perspectivas de análise e das dimensões da docência, de se estudar as concepções dos sujeitos envolvidos em processo de formação, tal como seu projeto se propõe.

## **CAPÍTULO III - TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROJETOS DO PIBID**

O PIBID é considerado uma política recente, devido sua implementação ser oriunda de 2007 e pelas escassas pesquisas feitas acerca desse programa. Sua integração, pelo projeto de pedagogia/UnB é mais recente ainda, pois se iniciou no início de 2011. Com isso, sentiu-se a necessidade de fazer o levantamento bibliográfico, como um dos objetivos do TCC, para perceber sob qual perspectiva de docência os outros projetos implementados pelo país possuíam.

Nessa linha, ressalta-se que o PIBID apresenta em cada instituição, por meio do projeto um currículo prescrito, ou seja, intencionalidades e concepções de formação apontadas nos objetivos e ações estabelecidas, entretanto, conforme Sacristán (2000), currículo em ação é carregado por mediações dos diferentes sujeitos que materializam sua proposta. Assim, buscamos identificar a partir dos relatos dos agentes que desenvolvem e participam dos outros subprojetos do PIBID pelo país, o princípio para a formação para a docência que tem sido operacionalizado e descrito nas diferentes propostas.

Como já comentamos , para atingirmos nosso primeiro objetivo realizamos um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais na área de Educação com qualificação CAPES Qualis A1 e A2. Dado ao parco número de artigos encontrados nessa base de dados – foi localizado apenas um – o que se explica pela recente implantação do PIBID, nos detivemos também no levantamento nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPed) no período de 2008 a 2011. Dessa forma, localizamos um (1) artigo de revista, um trabalho na Anped e seis (6) trabalhos no ENDIPE, além de sete (7) trabalhos localizados em sites institucionais de universidades que possuem o programa, totalizando quatorze (14) trabalhos.

Em relação às áreas do conhecimento e formação dos cursos participantes do PIBID nos projetos relatados identificamos quatro (4) projetos de Pedagogia, três (3) projetos de Matemática, (2) dois projetos de Biologia, ( 1) um projeto de Química e um (1) de Geografia. Foram analisados também três estudos relatando experiências em comum de quatro áreas (Química, Física, Biologia e Matemática).

Os projetos analisados de Pedagogia foram os das seguintes universidades: Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, e da Universidade de Taubaté - UNITAU. Na área de matemática, os projetos identificados foram da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Federal de Tocantins - UFT e da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha Mucuri – UFVJM. Já a Universidade Federal do Pampa - Unipampa e a Universidade Federal de Sergipe – UFS, apresentam os projetos de Biologia. Os projetos de Química e Geografia, foram desenvolvidos, respectivamente, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR nos apresentam trabalho de quatro áreas em comum: Química, Física, Biologia e Matemática.

Após a análise, foi possível identificar que os relatos feitos dos projetos em desenvolvimento apresentaram um caráter para a socialização das experiências, predominantemente, descritivo das ações realizadas no programa. Portanto, percebe-se uma incipiente problematização na especificidade do PIBID de ser um programa que lida com o processo de formação docente na perspectiva da práxis.

Na maioria dos relatos as ações desenvolvidas parecem apresentar um caráter de formação da ação-reflexão-ação vinculada a perspectiva pragmática do saber fazer (Silva, 2008). Existe nos relatos discussões que problematizam a prática, porém estas estão centradas no cotidiano da sala de aula, como se o saber e o fazer docente não estivessem relacionados a uma condição histórica da função da escola na sociedade. Entende-se que o projeto contribui com o bolsista-pesquisador na compreensão do trabalho pedagógico no percurso da graduação, ampliando as possibilidades de intervenção na realidade escolar, entretanto há poucos indícios de construção de um comprometimento com a efetivação de mudanças no trabalho docente.

Os relatos apontam para uma prática no PIBID em que permite aos pesquisadores envolvidos uma análise pouco complexa do “chão da escola”. Não se deixa dúvida que oferece oportunidades de vivências na escola como espaço de trabalho e de formação para todos os sujeitos envolvidos no processo bem como na formação dos licenciandos, teme-se por constituir de uma identidade profissional pragmática.

Ainda apresenta-se frágil o fortalecimento dos vínculos necessários entre a universidade e as escolas de educação básica pois a relação coloca-se numa perspectiva hierarquizada entre pesquisador e o trabalhador da escola. É preciso nos projetos fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão através da reflexividade das/sobre as práticas de gestão e de docência na perspectiva da valorização e da construção da autonomia dos sujeitos e da escola pública vinculado a leitura de uma totalidade.

As análises dos relatos demonstram que o currículo prescrito não garante sua intencionalidade na formação, pois o currículo ganha vida no movimento de tensão entre o prescrito e vivido, a teoria e a prática, o saber da experiência, e o saber nutrido pela teoria e a participação ativa dos sujeitos históricos envolvidos. Assim, indica-se a necessidade de uma construção coletiva e permanente dos projetos em ação que permitam a efetiva luta da formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória pela prática. Os grupos do PIBID precisam refletir coletivamente nos projetos para além do fazer cotidiano da sala de aula os processos formativos que estão desenvolvendo nos projetos e dinâmica das ações que vão dando corpo ao currículo em ação das propostas.

A organização dos dados após a leitura dos relatos levou à eleição de três eixos de análise: *o da política pública, o da prática pedagógico e o da formação docente.*

### **3.1. Eixo da política pública**

No eixo da *política pública* pudemos identificar que em todos os relatos dos projetos analisados houve o reconhecimento do PIBID como um programa de formação inicial docente que articula teoria e prática por meio da promoção de um diálogo ente as universidades e escolas básicas.

Na maioria dos casos, em seus relatos os projetos reproduzem de forma literal os objetivos dos programas para, posteriormente, fazerem referência aos seus objetivos específicos. Nesse momento, pode-se identificar uma predominância de se elegerem objetivos específicos dos projetos alinhando-os ao objetivo do programa referente à melhoria da Educação Básica por meio da elevação dos resultados de aprendizagens. É nesse sentido que boa parte dos objetivos referiu-se ao aperfeiçoamento das aprendizagens em determinados conteúdos por meio das ações dos projetos, principalmente, de algumas que pareceram configurar-se como um “reforço escolar” em atividades no contraturno.

Houve ainda relacionado ao eixo da política pública uma referência ao PIBID inserido num projeto mais amplo de formação docente na qual este se caracterizaria como uma ação

política que favorece a formação continuada tanto dos professores coordenadores (professores das Universidades) como os professores- supervisores (professores das redes públicas de ensino) destacando, assim, a escola como um campo de produção/construção, de conhecimento e novas aprendizagens. Reconhecem ainda que o programa qualifica a prática docente e valoriza a formação de professores da educação básica.

Contudo, apesar de percebermos a importância de um projeto cujo perfil tem sido o de se desenvolver uma prática em que “o trabalho concreto é visto como categoria de análise, tal como nos chama atenção Freitas (2002, p. 149), é necessário estarmos avisados que tal prática pode reduzir o processo formação docente a análises muito circunscritas às quatro paredes da sala de aula desconsiderando as críticas desse próprio trabalho em suas relações com a sociedade, conforme já vimos também em Freitas (*op. cit.*). Chamamos atenção para esse fato uma vez que sentimos uma discussão muito superficial da docência em seu contexto mais amplo dentro das escolas integrantes do PIBID.

Os relatos apontaram ainda que a realização dos projetos promoveu uma significativa produção de materiais didáticos ao longo do desenvolvimento de suas ações. A esse respeito, Gatti (2008) menciona que a aproximação entre as universidades e a educação básica no contexto da implantação da Rede Nacional de Formação continuada de professores<sup>i</sup> configurou-se numa atividade inovadora uma vez que a prática de produção de materiais didáticos fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, nem sempre este presente da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica” (p. 207). Podemos dizer que nos dois casos, o do PIBID e da Rede essa produção de materiais didáticos foi resultante da indução da política com a participação ativa dos sujeitos que a vivenciaram em suas relações cotidianas com as práticas e concepções de formação construídas.

### **3.2. Eixo da prática pedagógica**

Em relação ao eixo da prática pedagógica as principais atividades desenvolvidas apresentaram as seguintes características: No âmbito das universidades houve a realização de estudos teóricos, bem como a promoção de palestras e de seminários temáticos para estudo de determinados conteúdos julgados como pertinentes para o desenvolvimento das ações posteriores nas escolas. Como também foram realizadas a produção de materiais didáticos conforme referenciado anteriormente.

Para a produção tanto dos materiais como para a preparação das atividades a serem desenvolvidas com os alunos das escolas públicas integrantes do programa apontou-se a

exigência de que os bolsistas sejam críticos com a própria prática confrontando as experiências vividas com a teoria estudada na universidade além de, por meio da criatividade, fomentem experiências metodológicas de caráter inovador. Posteriormente, essas experiências seriam socializadas, para que seja possível testar e/ou validar as atividades.

Já nas escolas foram elaborados e implementados projetos didáticos; realizadas atividades de ensino no contra-turno e a experimentação por meio, na maioria das vezes, da realização de oficinas, dos materiais didáticos produzidos.

No que tange a socialização das experiências atinentes à prática, evidencia-se a importância das ‘rodas de formação’. Esse instrumento formativo possibilita os diversos atores (bolsistas, professores universitários, professores das secretarias de ensino) dialogarem sobre seus registros de ideias e proposições de melhorias no processo de formação, tanto dos futuros docentes como também da formação permanente de todos envolvidos.

Essa socialização de ideias era precedida por técnicas diferenciadas de sistematização das atividades, ou seja, a coleta sobre as produções foram feitas em diversos suportes: ‘diários de bordo’, relatórios semanais de atividades, portfólios, reuniões entre todos os participantes envolvidos, análise dos relatos diário feito por especialistas em educação junto aos próprios autores.

### **3.3. Eixo da formação docente**

No que se refere ao eixo da *formação docente* identificou-se em apenas alguns relatos a indicação de qual perspectiva de formação as ações dos projetos se basearam. Em três delas foi apontado de forma clara a perspectiva do professor reflexivo a partir das proposições de Shön (1992). Houve ainda uma referência ao pensamento freiriano como uma pedagogia norteadora da formação docente. Por último, em apenas um relato fez-se referência ao conceito de profissionalidade como um processo de construção da compreensão dos bolsistas sobre o que é ser professor e como nos fazemos professor.

Nos demais relatos, não percebemos com clareza sobre qual perspectiva de formação docente foi assumida pelo projeto. Contudo, esse aspecto não quer dizer-nos que os projetos não possuem uma certa intencionalidade sobre qual concepção de professor defendem. Porém, é válido destacarmos que a fragilidade teórica em relação a isso pode se configurar em práticas difusas que acabam por não corresponder de forma adequada às finalidades almejadas pelos projetos em relação à concepção de professor que pretendem construir com os alunos-bolsistas. Além de não contribuírem com o fortalecimento dos processos de profissionalização

dentre os quais a formação de uma identidade profissional que tem como raiz fundamental a formação inicial que é aperfeiçoada nos demais processos de formação nos quais os sujeitos professores vão construindo formas de ser e estar na profissão.

Assim, quando não fizeram referência clara a uma perspectiva de formação os relatos apontaram algumas descrições que constituiriam um perfil docente que parecem defender e buscar por meio das ações dos projetos. Em linhas gerais esse perfil se apresentava da seguinte forma: a) ser um professor crítico e criativo; b) ser um professor que reflete sobre a sua prática; c) ser um professor que conhece e que instigue os alunos e que d) fosse capaz de confrontar na prática a teoria estudada.

Nessa linha, em todos relatos identificamos a relevância dada a um preparação teórica dos alunos-bolsistas denotando uma compreensão de que uma sólida formação docente não prescinde da construção e apropriação de conteúdos formativos de natureza sócio histórica do professor integrada uma sólida formação teórica e interdisciplinar capaz de lhe conferir competências para análise crítica e compreensão dos fenômenos educativos, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, como também o domínio dos conteúdos da educação básica, a fim de que criem as condições para uma intervenção pedagógica condizente com os requerimentos da sociedade e da realidade educacional brasileiras (BRZEZINSKI, 2011). Esse é um dos princípios muito caro ao movimento de educadores que, segundo Freitas (2007), situa-se no campo das suas lutas históricas, sendo, no entanto, enquanto projeto, passível de experimentação e de críticas.

Porém, é válido ressaltar que a partir da indicação de que este estudo teórico em boa parte dos projetos se situava antes da ida às escolas esse aspecto pode incorrer na formação de uma linha muito tênue que segrega a teoria da prática gerando, assim, uma compreensão tecnicista de formação na qual o sujeito em formação aplicaria na prática os conhecimentos adquiridos nos estudos teóricos.

Ainda nesse mesmo contexto percebeu-se que houve nos relatos analisados um certo destaque dado aos conhecimentos das disciplinas de referência<sup>ii</sup> e do conhecimento pedagógicos dos conteúdos<sup>iii</sup> em detrimento aos demais saberes e conhecimentos que constituem a docência<sup>iv</sup>. Podemos inferir que este aspecto está estritamente ligado à assumência com um dos objetivos dos projetos o aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos das escolas públicas. Ao mesmo tempo, ressalta-se que na história da profissão docente há constituição de uma diferenciação entre a função dos professores dos diferentes níveis e etapas de ensino. Assim, por exemplo, aos professores dos anos finais do Ensino fundamental

e aos professores tanto do ensino médio como os professores universitários colocam uma definição primeira de sua função a partir da área de conhecimento que irá ministrar.

Depreende-se, então, que a característica de se dar um maior destaque tanto para o conhecimento de conteúdos das disciplinas de referência como do conhecimento pedagógico do conteúdo se daria por se tratar de projetos de cursos de formação de professores em áreas específicas do currículo da Educação Básica (Biologia, Matemática, Geografia, Química...). Mesmo no caso da Pedagogia, cuja atuação docente se configura pela polivalência<sup>1</sup> (lecionar diversas áreas do currículo da educação básica) isso se repete quando identificou-se a predominância de estudos sobre os processos de alfabetização, conteúdo da área de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> “Tomamos polivalência como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade docente do profissional que atua nessa etapa de escolarização” (CRUZ, 2012).

## **CAPÍTULO IV- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA APRESENTADAS PELOS BOLSISTAS**

### **4.1. O subprojeto PIBID de pedagogia da UnB**

O objetivo nesse momento é apresentar o subprojeto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos. A coordenação atual do subprojeto PIBID do curso de pedagogia da UnB é pioneira na participação no programa e isso se explica ao curto período de implementação dessa política. No ano de sua criação - 2007 - o programa contava com apenas 4 áreas do conhecimento na modalidade ensino médio - Física, Química, Biologia e Matemática - e só em 2011 passou por uma grande expansão que abrangeu todas as licenciaturas, e foi nesse ano que professores do curso de pedagogia da UnB, apresentaram uma proposta de trabalho para poder ser contemplado pelas ações do programa. Além da Pedagogia, outras 9 licenciaturas da UnB participam do PIBID: Matemática, Física, Música, Educação Física, Letras, Biologia, Filosofia, Ciências Naturais e Química.

No primeiro ano o subprojeto contava com a participação de seis professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UNB), dois supervisores professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e dez bolsistas graduandos do curso de pedagogia. No segundo ano houve uma expansão no número de supervisores professores da SEDF que passou a ser de três e no número de bolsistas que aumentou para quinze. Além disso, esse período de quase vinte e um meses de vigência do subprojeto houve três mudanças na coordenação do programa, uma vez que o grupo proponente do projeto no âmbito da FE-UNB optou por uma coordenação colegiada realizando assim um revezamento semestral entre as professoras da coordenação do subprojeto.

Ao elaborar a proposta para participar do primeiro edital de 2011 da CAPES, os professores da FE consideraram a importância do PIBID como uma política pública de formação e valorização docente aliado a especificidade do curso de Pedagogia. O curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília destina-se à formação de profissionais para o Magistério de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como à formação em gestão do trabalho pedagógico, dessa forma o subprojeto buscou fortalecer o próprio Projeto Político Pedagógico do curso.

A justificativa dada a CAPES foi baseada no que está escrito nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. As diretrizes apresentam como um dos seus objetivos principais a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com um perfil polivalente construído a partir da interdisciplinaridade. Para isso entende-se a diversidade de ações desempenhadas em cada ciclo da organização curricular dos anos iniciais, propondo ações que possam contribuir na formação do futuro pedagogo com o máximo de experiências que possam ser adquiridos/construídos por meio da parceria entre universidades e as instituições básicas de ensino.

Segundo o documento do projeto submetido a CAPES<sup>2</sup> esse modelo em que proporciona uma vivência ampla nas ações desenvolvidas na escola promoveria um debate interdisciplinar e abrangeria os três departamentos que compõem a FE ao elencar e atuar com temas cujos objetos de conhecimentos perpassam as linhas de trabalho dos departamentos. Como objetivo geral do projeto têm-se o interesse em fortalecer a formação inicial do pedagogo no contexto da infância, potencializando a prática docente no contexto da polivalência, buscando contemplar em suas problematizações temas como inclusão, aprendizagem lúdica, novas tecnologias educacionais, sexualidade e gênero, corpo e linguagem, entre outras.

Como objetivos específicos, o documento elenca sete metas:

Inserir o estudante de pedagogia, com qualidade, na realidade da comunidade educacional de forma ética, dialógica, crítica e contributiva desde o início da sua formação.

Possibilitar ao estudante de pedagogia conhecer os sujeitos de sua atuação profissional no contexto da infância da cultura brasileira.

Propiciar aos pedagogos em formação, que atuam como professores polivalentes (que trabalham com diversos componentes curriculares), experiências interdisciplinares.

Garantir aos estudantes de pedagogia um espaço para divulgação do conhecimento gerado no contexto do PIBID.

Propiciar aos estudantes de pedagogia, formação com base na pesquisa-ação.

Requalificar a formação dos docentes envolvidos no processo de formação de pedagogo, mediante Grupos de Trabalhos, Grupo de Estudos, utilizando para isso novas ferramentas.

Possibilitar ao estudante de pedagogia a vivência de experiências criativas no campo empírico e teórico, na perspectiva de qualificá-lo para atender à complexidade das

---

<sup>2</sup> Edital nº 001/2011/CAPES.

exigências da escolarização na infância. (PROJETO DO PIBID-PEDAGOGIA/UnB, p. 3)

No documento há também uma prospecção relacionada aos resultados que se pretende obter no subprojeto:

Formação teórico-prática diferenciada para os estudantes integrantes do subprojeto.

Construção de conhecimento para todo grupo de profissionais e estudantes envolvidos no subprojeto.

Ampliação desse conhecimento para toda a comunidade da Faculdade de Educação.

Articulação e fortalecimento de trabalhos coletivos entre os departamentos da Faculdade de Educação.

Elevação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos ciclos de estudo do Ensino Fundamental por meio das discussões temáticas com toda a equipe; elaboração de material pedagógico específico para as demandas que surjam; desenvolvimento de atividades multimídia; suporte na elaboração de jogos; proposições de elementos lúdicos a serem incorporados na sala de aula.

Redimensionamento das práticas curriculares do curso de Pedagogia a partir dos resultados encontrados. (PROJETO DO PIBID-PEDAGOGIA/UnB, p. 6)

A seguir apresentamos as análises sobre o perfil dos bolsistas participantes do projeto e das concepções de docência construídas por estes no percurso do projeto.

#### **4.2. Perfil dos bolsistas**

No subprojeto PIBID de pedagogia da UnB já foram efetivados dezenove vinculações de bolsistas ao no programa. Um dos bolsistas é o pesquisador, outras duas bolsistas tiveram um período curto de participação, de apenas duas semanas, justificadas por razões pessoais e, portanto, não consideraremos como participantes das ações desenvolvidas pelo programa. Com isso, dos dezesseis bolsistas restantes, quatorze estudantes se prontificaram em participar da pesquisa respondendo o questionário, que tem como objetivo mapear e compreender quais concepções de docência que estão sendo construídas pelos bolsistas participantes do referido programa.

Vale destacar que dos dezenove bolsistas já vinculados pelo programa, apenas o pesquisador é do gênero masculino. Essa presença majoritária das mulheres no PIBID de pedagogia tem como explicação o processo de feminização do magistério constituído na

profissão docente. Segundo Barreto (2010), por muito tempo a vocação e a afetividade foi atrelada à educação e o gênero aparece como fator preponderante para definir os "postos de trabalho" na educação, existindo assim a "professora do primário" e o "professor do secundário". Gatti e Barretto (2009) afirmam que aos homens, durante muitas décadas, foram reservadas as funções de direção e supervisão, sendo as mulheres restritas às salas de aula, sendo a educação infantil e os anos iniciais responsáveis única e exclusivamente a função de socializar os alunos, o que se manteve por muito tempo no imaginário da população.

Seria então, o papel das "professoras primárias", assim como o da mãe, formar valores e atitude, resultando no estereótipo de que os conteúdos trabalhados nesse período são tão elementares que os próprios conteúdos a serem abordados pode dar conta do papel que o professor tem que desempenhar. Constata-se em pesquisas recentes que, os postos de trabalho na carreira docente de todos os níveis educacionais são majoritariamente do sexo feminino (77%), porém esses níveis<sup>3</sup> decrescem assim que aumenta os níveis de escolarização.

A maioria dos estudantes que participaram ou ainda participam estão cursando a licenciatura em Pedagogia no quinto período, com exceção de um bolsista, esta é a única que participou do programa e se desligou por já ter concluído o curso.

Um dado preocupante, ao mapear o perfil dos bolsistas, é a desistência encontrada pelos que entram no programa. Os bolsistas mais antigos no programa têm cerca de vinte meses de participação. Como a bolsa do PIBID é concedida por até dois anos, indica que todos os bolsistas, exceto o que já formou, poderiam ainda estar participando das ações do programa, porém oito dos quatorze que responderam ao questionário já se desligaram .

Tendo o subprojeto PIBID a finalidade de fortalecer o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da UnB, sentiu-se a necessidade de perguntar o motivo que levou os graduandos a escolherem o curso de pedagogia. Foram oferecidas oito respostas de múltipla escolha e poderia ser marcada mais de uma. Dessa forma, foram marcadas vinte respostas pelos bolsistas, porém três opções não tiveram nenhuma resposta, conforme demonstra o gráfico abaixo:

---

<sup>3</sup> Na Educação Infantil 98% são mulheres, no Ensino Fundamental há um total de 88,3% mulheres e no Ensino Médio há um percentual menor de mulheres, quase 67%. (PNAD,2006)

Gráfico 1 - Motivo de escolha do curso de pedagogia

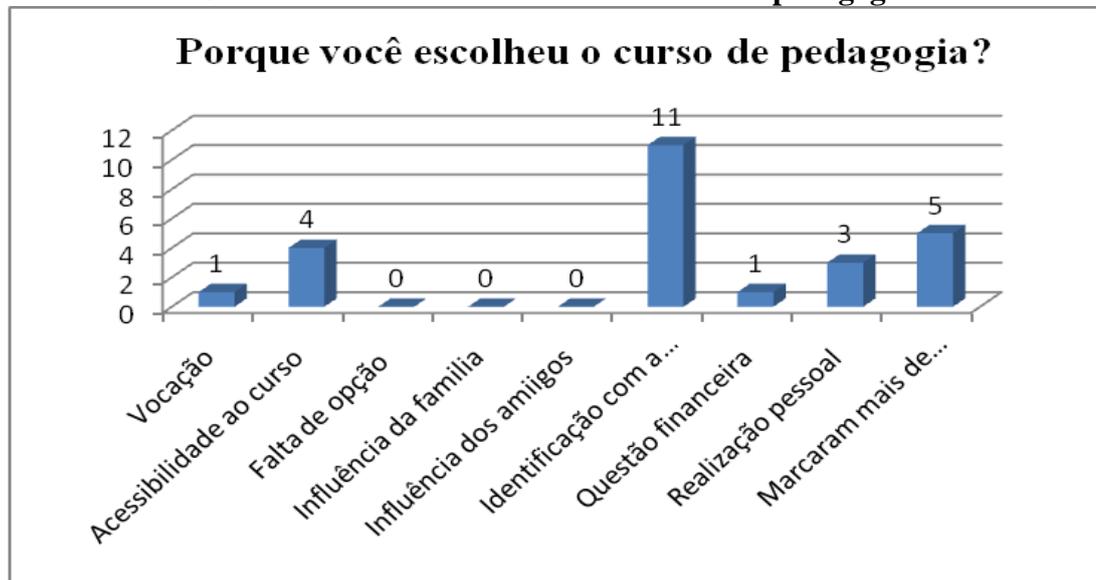


Gráfico 1 – Motivo de escolha do curso de pedagogia

Fonte: XAVIER, 2013.

Apesar de não ser o foco do trabalho, este gráfico demonstra que os alunos do curso de pedagogia da UnB possui uma realidade diferenciada ao ser comparadas a outras do país. Enquanto outras pesquisas<sup>4</sup> apontam o ingresso por não ter opção ou pela facilidade de entrar no curso, Soares (2012) reafirma numa pesquisa feita com concluintes do curso de pedagogia da UnB, que cerca de 40% afirmaram "ter interesse na profissão", e optaram primeiramente pela docência. A pesquisa elenca alguns fatores que podem estar diferenciando a realidade do Distrito federal (DF), dentre eles estão: a melhor remuneração do trabalho do professor na realidade do DF, a significativa oferta de mão-de-obra na docência escolar e a rapidez que os pedagogos conseguem ingresso no mercado de trabalho. Ainda segundo o Gráfico 1, percebe-se que a escolha em participar do processo seletivo do PIBID foi norteadada também pelo interesse inicial que já possuíam em relação ao curso.

Outra pergunta feita aos bolsistas, foi relacionada a permanência ou não, após a conclusão do curso, na carreira docente. Doze respondentes, afirmaram que sim e em algumas respostas percebe-se que o PIBID proporcionou a identificação pelo curso. Entretanto, alguns desses doze bolsistas, demonstram incerteza quanto a vontade de ser professor. Em uma das

<sup>4</sup> Dados de 2009, apresentados pela pesquisadora Bernadette Gatti, têm como resultado o apontamento de que apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura pela baixa atratividade em relação à carreira docente. Com isso o ingresso é feito por alunos desinteressados e mal preparados, pois não conseguiram ingressar em cursos mais concorrentes.

respostas uma bolsista afirma que a profissão de professor servirá como base financeira para a realização de outro sonho, que é exercer outra profissão. Em outro momento, uma outra bolsista afirma que pretende exercer a docência, todavia não garante que essa seja uma opção pétreia.

Das respostas negativas, uma afirma que nunca quis seguir a profissão docente, e este é o motivo do desligamento do programa, a outra diz que foi o próprio programa que fez perceber a necessidade de buscar outra profissão. Segundo essa respondente, a vontade de ser professora era forte antes de entrar no PIBID, mas a experiência no programa demonstrou a realidade que até então era desconhecida pela bolsista levando-a a repensar a profissão na qual pretende seguir no mundo do trabalho.

#### **4. 3. Concepções de docência: o que dizem os sujeitos**

A partir dos dados obtidos do questionário, fez-se necessário elencar três categorias de análise: *concepção de docência atrelada à formação de habilidades técnicas*, *concepção de docência atrelada à construção de conhecimentos práticos* e a *concepção de docência atrelada ao ato de ensinar*.

Dando escopo à primeira categoria de análise, perguntou-se aos bolsistas se as experiências vivenciadas no PIBID, nas ações desenvolvidas na escola e na universidade, proporcionam a construção de habilidades que são realizadas na escola, nos espaços dentro e fora de sala de aula. Assim, percebemos que todos os bolsistas afirmam ter desenvolvido “habilidades que um professor deve ter” ao participarem do PIBID. De uma maneira geral, destaca-se que o programa proporciona ao bolsista: conhecer a rotina e a realidade da escola; articular ações voltadas a superar as situações inusitadas que ocorrem no trabalho pedagógico; elaborar um plano de aula; refletir a prática com subsídios da teoria; produzir materiais didáticos e também conhecimentos novos nas “rodas de conversas” e nas trocas de experiências entre bolsistas, coordenadores e supervisores e ainda uma formação preocupada com a diversidade cultural existente. Esta aquisição de habilidades estaria ligado ao que Rios (2010) chama de dimensão técnica da docência, ou seja, a maneira ou habilidade especial de executar algo e com a capacidade de lidar com os conteúdos. O que revela uma concepção de docência que requer tal formação técnica.

Ainda nesse contexto, percebe-se que os bolsistas entendem o PIBID como um de poucos espaços existentes no currículo do curso, capaz de oferecer ao graduando a possibilidade de aperfeiçoar a prática docente:

Infelizmente na graduação não temos o aperfeiçoamento de uma prática docente. Algumas habilidades já construídas (outras estão por vir) só foram possíveis para mim por estar em um programa como o PIBID. Essa possibilidade de aliar teoria e prática é fundamental pra formação de qualidade de um pedagogo. (Bolsista A)

Não saberia como me portar e compreender todas as dimensões e complexidade de se elaborar uma aula para uma sala de aula e para aqueles alunos que necessitam de algo diferenciado sem ter passado pelo PIBID, que me trouxe a realidade da escola pública na região do DF. (Bolsista B)

Nesse aspecto, é preciso ressaltar que as habilidades técnicas não são as únicas exigidas dos docentes da atualidade. Devido às novas demandas ocasionadas pela nova configuração da sociedade já citada, se inicia a construção de um novo tipo de professor. Além das habilidades técnicas, ele deve dar conta da sua área de estudo, mas mais importante do que isso, deve criar no aluno uma curiosidade, dando um novo objetivo para educação que deve ser ensinar e instigar o aluno a pensar. Rios (2010) acredita que o ensino não é, portanto, um movimento de transmissão apenas dessas disciplinas. Mais do que exercer uma perícia técnica específica, ensinar é convidar aos alunos à reflexão.

Confrontando essa concepção apresentada pelos bolsistas, Nóvoa (2009) nos atenta sobre o perigo de se conceber a docência como um conjunto de técnicas. Segundo o autor, quando ocorre essa redução, pode gerar uma crise de identidade que é advinda da separação do eu profissional com o eu pessoal. Podendo ser essa perspectiva uma das causas da evasão de oito bolsistas (mais da metade) do projeto.

Com relação a categoria de análise *concepção de docência atrelada à construção de conhecimentos práticos*, uma pergunta do questionário visa interpretar como o programa pode contribuir para a capacidade do graduando em lidar com os conteúdos. Apenas quatro bolsistas não concordam com essa contribuição, três por não terem tido espaços que pudessem exercer uma prática docente e um bolsista que afirma que esses conteúdos eram engessados. Essa rigidez segundo os bolsistas, era pelo fato dos conteúdos que foram ministrados serem impostos pela professora regente da turma. Posteriormente, já com a temática em mãos, pesquisava e estudava por conta própria aquilo que era julgado como importante para turma, sem auxílio da professora regente e das professoras da universidade, tornando possível que compreendesse que aprendizagem do que é ser docente seja pautada por tentativas de acertos e erros, levando os bolsistas a acreditarem que a docência pode ser constituída a partir de conhecimentos eminentemente práticos.

Mesmo o bolsista tendo uma experiência engessada, com relação às práticas dentro de sala de aula, ele deve compreender que docência no seu sentido amplo quer dizer não só as ações desenvolvidas em sala, mas também os sujeitos que estão envolvidos nesse processo e é nesse sentido que Veiga (2008) afirma que a docência é mais do que o trabalho dos professores, é ter um bom conhecimento sobre a disciplina e saber explicá-la e esta deve estar ligada à capacidade de renovação, rompendo com a forma conservadora de aprender, ensinar, pesquisar, avaliar, reconfigurando saberes, procurando enfrentar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum.

Saber se o bolsista está adquirindo capacidade para lidar com conteúdos justifica-se pelo estudo de Maia (2009) que afirma a dificuldade do docente da atualidade em se familiarizar com os conteúdos a serem ministrados. O estudo indica que as reformas educacionais recentes estão mudando a organização escolar, reestruturando e intensificando o trabalho pedagógico, e aumentando a abrangência das ações dos professores que tem como consequência mais desgaste e insatisfações dos professores que por sua vez, não são capacitados para lidar com as dificuldades dos alunos e muito menos aos conteúdos.

Ainda com relação às concepções relacionadas aos conhecimentos práticos, foi elencado anteriormente alguns objetivos instituídos pela CAPES ao desenvolver o PIBID. Um deles é contribuir para a articulação entre teoria e prática, pois segundo a instituição esta se torna necessária à formação dos docentes e tem como consequência a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Ao perguntar as ações do PIBID de fato proporcionam a articulação entre teoria e a prática, os bolsistas tem uma opinião em comum, exceto por dois bolsistas que disseram não ter enxergado ou não presenciado, os demais percebem e descrevem alguns exemplos de momentos em que ocorreu essa articulação:

Certa vez, me deparei na escola com uma criança com dificuldade de aprendizagem e outras questões de comportamento. Diante da dificuldade em lidar com tal situação, procurei a coordenação do PIBID e fui orientada com reflexões acerca da dificuldade de aprendizagem e também acerca de leituras que me ajudariam no esclarecimento de alguns aspectos em envolve dificuldade de aprendizagem. (Bolsista D)

Todas as quartas-feiras tinham no 5º ano o reagrupamento, projeto cujo objetivo geral era desenvolver atividades em grupo visando a superação dos impasses apresentados no processo de aprendizagem. Os grupos eram organizados a partir de um diagnóstico inicial e as intervenções para que as crianças superassem suas dificuldades eram feitas tanto pelas professoras quanto pelas bolsistas. Materiais concretos, filmes, entre outros tipos de atividades auxiliavam o processo de ensino-aprendizagem e foi com essa vivência que pude entender os conceitos de Mediação Simbólica e Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, que destaca a importância das interações entre a criança e o outro mais experiente - o educador - o qual se coloca como aquele que fornece recursos diversificados, elementos e argumentos para que o processo de

aprendizagem e desenvolvimento avance. (Bolsista E)

A partir desses relatos indica-se a primeira contradição. Anteriormente os bolsistas afirmaram ter que lidar com conteúdos pré-determinados e sem uma problematização que dialogasse com a teoria estudada, porém agora, trazem experiências que contestam essas concepções de docência circunscritas a prática. Dessa forma percebe-se um impasse na fala dos bolsistas sobre qual seria de fato a concepção adquirida por meio das experiências vividas. Entretanto, há ainda um dos bolsistas que não conseguiu presenciar esses momentos de articulação que afirma:

Acho que este foi o ponto em que mais senti falta do projeto, o aparato teórico. Tivemos muito apoio em relação à prática pedagógica, graças as professoras regentes que nos receberam, mas apenas ligávamos a teoria à prática, por meio de conteúdos que já havíamos estudado na faculdade ou em conversas entre os próprios *pibidianos*, muitas vezes no momento de coordenação. (Bolsista F)

Outro ponto do questionário procurou compreender, a partir das opiniões dos bolsistas, as contribuições do PIBID em suas formações. Para entender como o PIBID pode qualificar a formação docente desses bolsistas, foi elencado treze opções com possíveis contribuições do programa em relação à formação dos graduandos. O gráfico abaixo mostra a quantidade de bolsistas, dos quatorze respondentes, que marcaram cada opção, tendo ainda a opção de marcar mais de uma expressão:

**Gráfico 2 - Contribuição do PIBID na formação dos bolsistas**

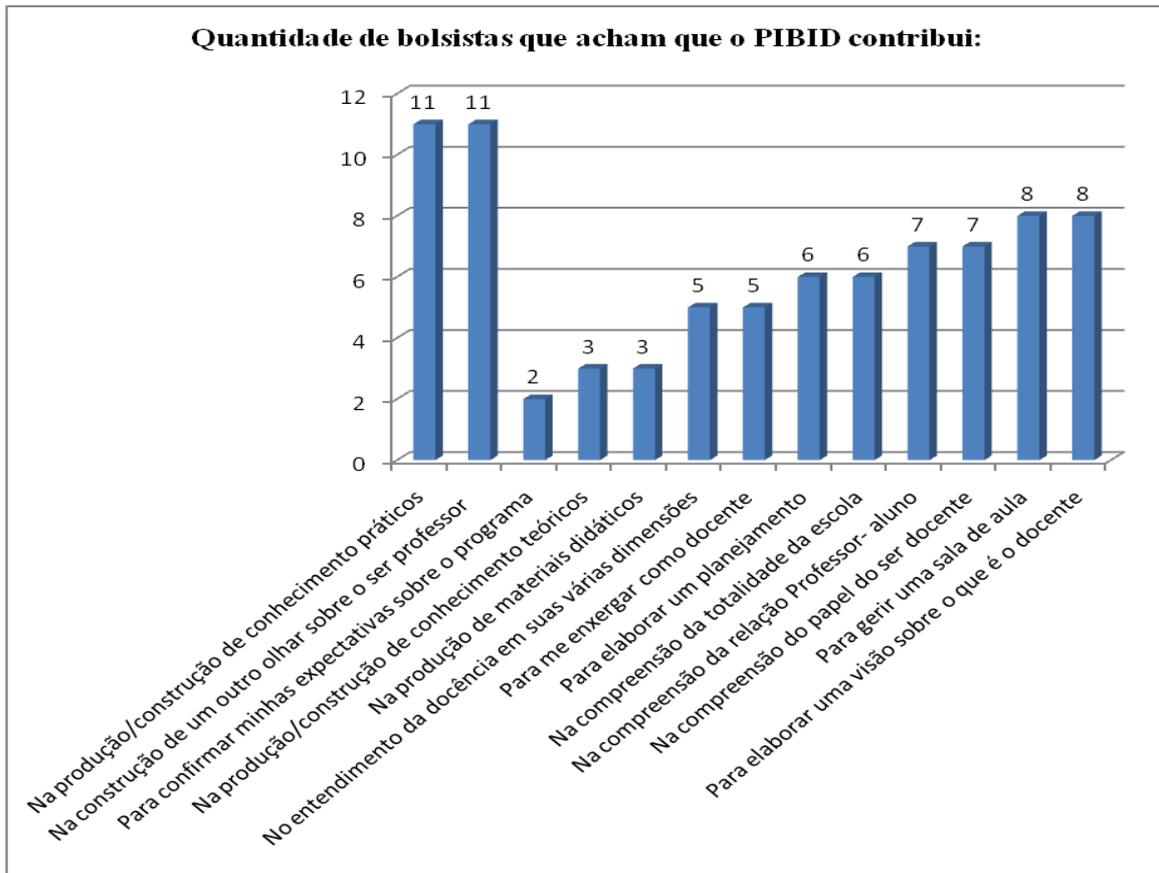


Gráfico 2 – Contribuição do PIBID na formação dos bolsistas  
Fonte: XAVIER, 2013.

A partir do Gráfico 2 é possível uma primeira análise das possíveis concepções de docência que estão sendo problematizadas pelos bolsistas. A maioria dos bolsistas acreditam que o PIBID contribui na produção/construção de conhecimento prático e na construção de um outro olhar sobre o ser professor. Essa configuração das respostas escolhidas na questão endossam, portanto, a indicação da categoria da concepção de docência relacionada aos conhecimentos práticos

Essa questão pode ser articulada à próxima e nos leva à reflexão da terceira categoria de análise: *concepção de docência atrelada ao ato de ensinar*. Neste ponto, a intenção é questionar o bolsista sobre o que é ser docente numa possibilidade de escolha de apenas quatro opções de dezessete:

Gráfico 3 – O que é ser docente?

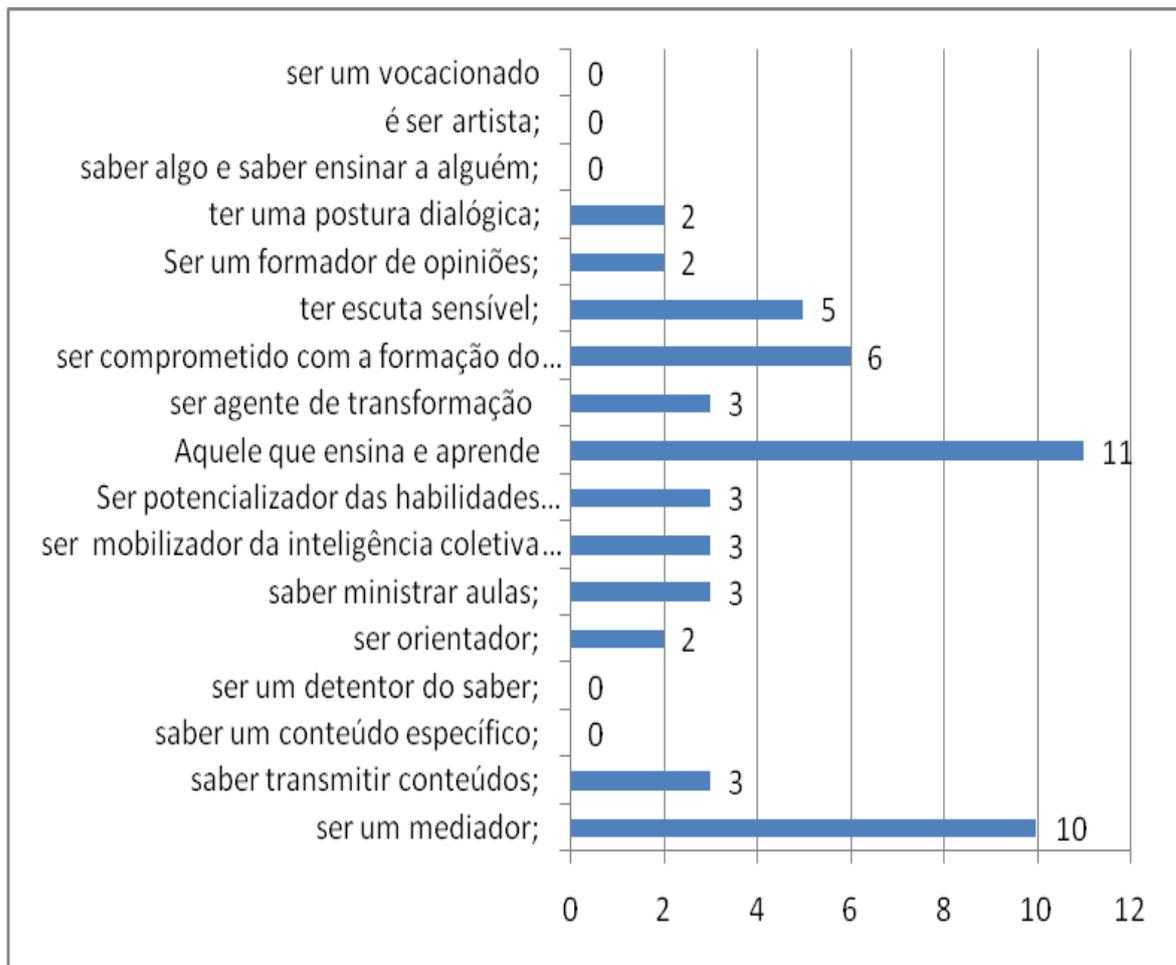


Gráfico 3 – O que é ser docente?  
 Fonte: XAVIER, 2013.

Para os bolsistas, ser docente está diretamente ligado com o ato de ensinar e aprender. Nessa linha Freire (1996) afirma que não há docência sem discência e que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A segunda reflete ao que Freire (1987) chama de papel mediador do docente, este com uma função mais ampla ao ato de ensinar, também possui a incumbência de mediar o conhecimento entre as massas e as elites com o propósito de conter as contradições entre essas duas categorias.

Esta última categoria nos faz inferir que os bolsistas concebem a docência como o ato de ensinar parecendo estar eminentemente circunscrito à sala de aula e não a uma concepção ampliada desta como discutimos nos baseando nas proposições da ANFOPE, bem como da própria prerrogativa legal das diretrizes dos cursos de pedagogia.

Com relação às ações desenvolvidas no PIBID, uma das questões do questionário pretende analisar como o bolsista mantém seu foco ao realizar as atividades na escola. Baseado na escala de Likert (VIEIRA, 2009), foi proposto aos bolsistas que marcassem as

opções por ordem de prioridade, ou seja, 1 (um) para a mais importante, 2 (dois) para a secundária, 3 (três) para a menos importante e sucessivamente até terminar as sete opções. Na escala de Likert são atribuídos escores a cada tipo de opção. Os escores foram definidos conforme a tabela à baixo:

**Tabela 3 – Escores atribuídos a cada tipo de opção**

<b>O. P.*</b>	<b>ESCORE</b>
1	13
2	11
3	9
4	7
5	5
6	3
7	1

\* ordem de prioridade.

Fonte: XAVIER, 2013

Após mensurar as respostas dos bolsistas, percebeu-se que nas ações desenvolvidas no PIBID, o graduando tende a dedicar uma atenção maior ao processo de ensino- aprendizagem, enquanto ações que visem a melhoria de relacionamento da escola com a comunidade escolar ficam secundarizadas. A mensuração completa de todas as respostas reafirma a concepção de docência dos bolsistas vinculada ao ato de ensinar:

**Tabela 4 – Escore final de cada opção.**

<b>OPÇÃO</b>	<b>ESCORE</b>
No processo de ensino-aprendizagem	111
Na forma de como ensinar o outro	105
No entendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem	79
Na compreensão da proposta pedagógica	73
No conteúdo a ser ministrado	69
Na elaboração de atividades interventivas	55
Na relação com a comunidade escolar	47

Fonte: XAVIER, 2013

Por fim, mesmo tendo obtido da maioria dos bolsistas respostas afirmando ter desenvolvido habilidades e experiências que qualificam a prática docente, um bolsista traz em sua fala uma espécie de desabafo. Ele acredita que houve momentos que pôde aperfeiçoar sua formação por meio das ações do programa, mas apenas em alguns momentos, onde houve uma supervisão e acompanhamento adequada às situações que vivenciara na as atividades

realizadas na escola:

No meu caso senti falta, em alguns momentos, de um apoio maior da coordenação do PIBID para desenvolver as habilidades docentes. Ser colocado em uma sala de aula sem um professor regente pode causar a desistência dos alunos em relação ao curso. Se não fosse a minha maturidade, talvez tivesse desistido da pedagogia. (Bolsista C)

Com isso, as três categorias de análise proporcionaram um mapeamento e a compreensão das concepções de docência que estão sendo construídas pelos bolsistas participantes do subprojeto PIBID de Pedagogia da UnB. Essas concepções revelaram uma perspectiva atrelada à necessidade do docente requerer uma formação técnica. Percebe-se em alguns momentos, que as ações do PIBID constituiu nos bolsistas uma concepção de ser docente pautada por experiência de tentativas de acertos e erros, levando-os a acreditarem que a docência pode ser constituída a partir de conhecimentos eminentemente práticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à importância da formação docente para o futuro educacional do país, pretendeu-se problematizar o PIBID por ser uma política de formação docente que figura entre as principais ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vigente desde 2007, relacionadas à formação dos professores da educação básica, juntamente com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a instalação da Nova CAPES. Sendo ainda uma política de recente implantação que necessitaria de um olhar investigativo mais aprofundado devendo ser pauta de estudo pelas universidades e por outras políticas de formação docente.

Aprofundando os conhecimentos a cerca do que significa e qual a importância do PIBID para a formação docente no país ao longo desse estudo foi se delineando outras inquietações. Após compreender o importante papel da formação de professores nas universidades e de muita reflexão por meio dos estudos desse campo do conhecimento definimos como objetivos norteadores dessa pesquisa identificar quais as tendências para a formação docente que tem sido produzidas no país pelos projetos do PIBID e analisar as concepções de docência construídas apresentadas pelos programas e pelos bolsistas do PIBID de pedagogia da UnB.

Ao identificar as tendências, constatou-se que esses relatos apresentaram um caráter para a socialização das experiências, predominantemente, descritivo das ações realizadas no programa. Existe nos relatos dos outros subprojetos discussões que problematizam a prática, porém estas estão centradas no cotidiano da sala de aula. Entende-se que o projeto contribui com o bolsista-pesquisador na compreensão do trabalho pedagógico no percurso da graduação. Além disso, não há dúvida que oferece oportunidades de vivências na escola como espaço de trabalho e de formação para todos os sujeitos envolvidos no processo bem como na formação dos licenciandos, teme-se por constituir de uma identidade profissional pragmática.

Em relação às concepções de docência apresentadas pelos bolsistas do PIBID Pedagogia/UnB as respostas revelaram uma concepção de docência que afirma a necessidade do docente requerer uma formação técnica. Os bolsistas entendem o PIBID como um de poucos espaços existentes no currículo do curso, capaz de oferecer ao graduando a possibilidade de aperfeiçoar a prática docente. Entretanto, em alguns momentos, as ações do PIBID constituiu nos bolsistas uma concepção de ser docente pautada por experiência de

tentativas de acertos e erros, levando os bolsistas a acreditarem que a docência pode ser constituída a partir de conhecimentos eminentemente práticos.

A partir dos relatos, ficou incerto a contribuição do PIBID para a articulação entre teoria e prática, para poder afirmar o programa como uma estratégia eficiente para a formação dos docentes com qualidade. Evidenciou-se uma contradição quanto à efetividade das ações do programa para aproximar a teoria da prática na perspectiva da práxis. Há momentos que os relatos indicam lidar com conteúdos pré-determinados e sem uma problematização que dialogasse com a teoria estudada endossando uma categoria de concepção de docência relacionada aos conhecimentos práticos e em outros momentos trazem experiências que contestam essas concepções de docência circunscritas a prática.

Na análise das respostas do questionário evidenciou-se que, para os bolsistas, ser docente está diretamente ligado com o ato de ensinar e aprender. Portanto, inferimos que os bolsistas concebem a docência como o ato de ensinar parecendo estar eminentemente circunscrito à sala de aula e não a uma concepção ampliada desta como discutimos nos baseando nas proposições da ANFOPE, bem como da própria prerrogativa legal das diretrizes dos cursos de pedagogia.

Assim, as categorias - *concepção de docência atrelada à formação de habilidades técnicas*, *concepção de docência atrelada à construção de conhecimentos práticos* e a *concepção de docência atrelada ao ato de ensinar* – puderam delinear e trazer à reflexão a necessidade de problematização, devido a seu curto período de vigência, que o subprojeto de pedagogia precisa ter para repensar e fazer novas proposições para que a intencionalidade de suas ações seja efetivada com a maior qualidade que se espera de um programa de formação docente.

**PARTE 3**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Há apenas dez anos eu nem imaginava qual seria meu trabalho para conseguir os recursos necessários para viver a vida em sociedade nessa configuração estabelecida. Não era preciso ter expectativa muito menos fazer prospecções, pois eu estava abrigado no forte de minha família, assim como a grande maioria das crianças de classe média do país. Entretanto nós não permanecemos crianças para todo sempre, nem mesmo nossa vida é para todo sempre e precisamos começar a delinear nosso futuro.

Ainda criança já brincava de "escolinha" e na escola ensinava os coleguinhas, mas como saberia que iria me tornar professor? Não saberia e sim descobriria. ao entrar numa instituição de ensino e ter a experiência de poder transformar uma vida por meio da educação é a maior congratulação que alguém poderia ter.

Desse modo, era inevitável que eu continuasse na carreira docente, pois a experiência de educar alguém é contagiante, é instigadora. Nesse exato momento, enquanto redijo esse texto, aguardo ansiosamente o resultado do chamado processo seletivo simplificado para provimento de cargos de professor temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É possível que eu não passe, mesmo a nota ter sido boa, mas ainda sim continuarei tentando.

Na carreira acadêmica não é diferente, seria uma oportunidade única ter as condições necessárias em continuar a investigação e a pesquisa dentro do tema aqui proposto nesse trabalho em um mestrado, pois o conhecimento nunca é pouco, o ser humano tem uma sede de aprender inimaginável e inesgotável.

Mas o futuro é incerto, isso são apenas perspectivas e essas são as minhas. Perpetuar sendo professor, perpetuar nos estudos, buscando sempre me tornar um cidadão melhor e consciente dos meus deveres e obrigações perante a coletividade. Ainda mais o professor sendo um profissional que necessita de uma maturidade individual e social como requisito, no sentido de que ele deve manter uma vigilância pessoal com relação á suas ações E assim vislumbro meu futuro profissional como um Professor Pesquisador.

## REFERÊNCIAS

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria P. Dalari (Org.). **Políticas Públicas – Reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ALVES, Thiago. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cad. Pesqui. vol.41 no.143. São Paulo, 2011.

AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. **Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., e CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. Apresentação... Águas de Lindoia, SP, 2011.

AZEVEDO, Janete Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: novos e velhos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios do ensino da História. In: SILVA, A. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O.; CARRILHO, M. C. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006a, p. 51-71.

BRASIL, República Federativa. **Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : Inep, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). ANFOPE em movimento: 2008-2010. Biblioteca da ANFOPE. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011. p. 13-51.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino Recife**. Recife: O autor, 2012

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Políticas para a formação docente: perspectivas do programa institucional de bolsa de iniciação a docência – PIBID**. Anais do X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. 4. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (coleção Leitura), 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Coleção O Mundo, Hoje).

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIROUX, Henry A. **Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1 Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUATHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. Brochura, 2011.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LIMA, Saraíba Miranda de; REALI, Aline de Maria de Medeiros Rodrigues. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?)**. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol. 35, no. 125, pp. 81-109.

MAIA, Helenice. Trabalho docente nas séries iniciais. In: BERNARDINI, Cristina Helena (Org.). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NAVARRO, Ignez Pinto. **Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 8. Brasília, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Fernandes; PARO, Vitor Henrique. Políticas públicas & Educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 88, p. 727-756. Campinas, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Edlamar de Oliveira. **A formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, nº 2, vol. 15, febr. 1986, p. 4-14.

SILVA, Maria Helena Dias da. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Perspectiva: Florianópolis, 2005

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. **Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

## APÊNDICE



**Universidade de Brasília**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ORIENTADORA: SHIRLEIDE SILVA CRUZ

PROJETO 5 – TCC

Prezados bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/Pedagogia-UnB, vocês estão este instrumento cuja pesquisa tem como objetivo mapear e compreender quais concepções de docência que estão sendo construídas pelos bolsistas participantes do subprojeto PIBID de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Essa pesquisa é parte integrante do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título provisório é *Políticas para a formação e valorização docente: debatendo as contribuições e perspectivas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID*. Agradeço sua disponibilidade e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Lucas Ramos Xavier

Matrícula: 09/0028422

E-mail: xavier\_lucasramos@hotmail.com

Fone: 8509-0166

### A - PERFIL

1. Ingresso no PIBID: \_\_\_\_\_

2. Semestre em que está na graduação: \_\_\_\_\_

3. Permanece no PIBID:

( ) sim                      ( ) não

4. Porque você escolheu o curso de pedagogia?

( ) Vocação

( ) Identificação com

( ) Acessibilidade ao curso

a profissão

( ) Falta de opção

( ) Questão financeira

( ) Influência da família

( ) Realização pessoal

( ) Influência de amigos

( ) Outro motivo? Qual? \_\_\_\_\_

5. Pretende seguir a carreira docente?

( ) sim                      ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

## B – SOBRE SUA VIVÊNCIA NO PIBID E AS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA

6. As experiências do PIBID proporcionaram a construção de habilidades que você executa na escola?

---



---



---

7. Como o PIBID contribui para lidar com os conteúdos a serem ministrados?

---



---



---

8. Quais os princípios que direcionam à elaboração das atividades com os alunos?

---



---



---

9. Nas ações desenvolvidas no PIBID, o bolsista precisa manter o foco:  
(marque todas que se aplicam e coloque em ordem de prioridade - Ex: 1, para a mais importante 2, para a secundária, 3 menos importante e sucessivamente etc)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> No conteúdo a ser ministrado          | <input type="checkbox"/> Na elaboração de atividades interventivas                 |
| <input type="checkbox"/> Na forma de como ensinar o outro      | <input type="checkbox"/> No entendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> Na relação com a comunidade escolar   | <input type="checkbox"/> No processo de ensino-aprendizagem                        |
| <input type="checkbox"/> Na compreensão da proposta pedagógica |  |
| <input type="checkbox"/> Outros _____                          |  |
- 

10. As ações do PIBID proporcionou a você articular a teoria e a prática na sua formação?

- sim                       não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

**11.** Se a resposta da pergunta anterior foi “sim”, descreva um exemplo de momentos em que ocorreu essa articulação:

---



---



---

**12.** O PIBID contribuiu:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Na produção/construção de conhecimento teóricos       | Professor- aluno  |
| <input type="checkbox"/> Na produção/construção de conhecimento práticos       | <input type="checkbox"/> No entendimento da docência em suas várias dimensões |
| <input type="checkbox"/> Para gerir uma sala de aula                           | <input type="checkbox"/> Para elaborar um planejamento                        |
| <input type="checkbox"/> Na construção de um outro olhar sobre o ser professor | <input type="checkbox"/> Na compreensão do papel do ser docente               |
| <input type="checkbox"/> Na produção de materiais didáticos                    | <input type="checkbox"/> Para me enxergar como docente                        |
| <input type="checkbox"/> Para confirmar minhas expectativas sobre o programa   | <input type="checkbox"/> Para elaborar uma visão sobre o que é o docente      |
| <input type="checkbox"/> Na compreensão da relação                             | <input type="checkbox"/> Na compreensão da totalidade da escola               |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____   |   |
- 

**13.** Com a experiência profissional e pessoal já adquirida no PIBID, para você ser docente é:

*(marcar apenas 4 opções)*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ser um mediador;                                     | das habilidades cognitivas   |
| <input type="checkbox"/> saber transmitir conteúdos;                          | <input type="checkbox"/> aquele que ensina e aprende               |
| <input type="checkbox"/> saber um conteúdo específico;                        | <input type="checkbox"/> ser agente de transformação               |
| <input type="checkbox"/> ser um detentor do saber;                            | <input type="checkbox"/> ser comprometido com a formação do outro; |
| <input type="checkbox"/> ser orientador;                                      | <input type="checkbox"/> ter escuta sensível;                      |
| <input type="checkbox"/> saber ministrar aulas;                               | <input type="checkbox"/> Ser um formador de opiniões;              |
| <input type="checkbox"/> ser mobilizador da inteligência coletiva dos alunos; | <input type="checkbox"/> ter uma postura dialógica;                |
| <input type="checkbox"/> Ser potencializador                                  |  |

saber algo e saber ensinar a alguém;

é ser artista;  
 ser um vocacionado;

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14.** A partir das experiências no PIBID, quais saberes você considera necessários para ser professor?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito obrigado!