



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CESAR WAGNER GONÇALVES SIQUEIRA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –
PIBID E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

FORTALEZA

2017

CESAR WAGNER GONÇALVES SIQUEIRA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Elza Maria Franco Braga.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S629p Siqueira, César Wagner Gonçalves.
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES / César Wagner Gonçalves Siqueira. – 2017.
169 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Elza Maria Franco Braga.
1. Formação Inicial. 2. PIBID. 3. Aprendizagem e saberes docentes . I. Título.

CDD 320.6

CESAR WAGNER GONÇALVES SIQUEIRA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elza Maria Franco Braga (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Alice Nayara dos Santos
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dra. Gema Galvani Silveira Leite Esmeraldo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha mãe,
porque tudo que tenho devo a ela.

AGRADECIMENTOS

Nada do que fazemos é isolado do mundo e das pessoas que nos cercam, somos o produto deles, não de forma mecânica, pois dentro das circunstâncias em que estamos inseridos, podemos perceber e escolher diferentes olhares sobre uma mesma situação, mas nossas escolhas são mediadas pela forma como o mundo e as pessoas nos marcaram. Com isso cada experiência que vivenciamos é sentida pelas marcas que carregamos ao longo de nossa história de vida que nos ajuda a sentir e interpretar o mundo. Assim, quero agradecer primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida e me possibilitou vivenciar várias experiências que me permitiram chegar até aqui.

Quero agradecer, de um modo especial, à minha mãe que nunca me deixou faltar nada e sempre acreditou nos meus planos, preparando-me para os desafios que a vida apresenta.

Quero agradecer à minha noiva, Dayane, que me apoiou desde o início para a concretização deste sonho.

Aos meus familiares pelo incentivo em continuar trilhando o caminho acadêmico com determinação e motivação para ser o primeiro membro da família a chegar a esse nível de titulação. Em especial, meus primos Antonio Irismar e Isney Costa Alves pelo acolhimento em sua casa que foi extremamente importante para a realização deste projeto.

Ao Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC por abrir suas portas e acreditar nesta pesquisa. Dedico um especial agradecimento às professoras Tânia Maria Rodrigues Lopes, Geandra Cláudia Silva Santos e Maria da Conceição Lobo Lima que se disponibilizaram a colaborar com minha pesquisa articulando os alunos para responderem aos questionários.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elza Maria Franco Braga, pelas orientações acertadas, valorosas, pacientes e tempestivas, meu muito obrigado pela confiança depositada.

Aos meus amigos de trabalho do IFCE *campus* Tauá pelo incentivo e apoio nessa empreitada, em especial: Alexciano de Sousa Martins, Prucina, Julia Claudenira Melo e o professor Neto.

Aos meus amigos de mestrado que compartilharam comigo essa experiência memorável e singular de descobertas e aprendizagens. Agradeço em especial ao

Hobson, ao Daniel, ao Roberto e à Patrícia, pelas trocas intelectuais e momentos de descontração.

À instituição Universidade Federal do Ceará – UFC e ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas e aos seus professores que me possibilitaram maior desenvolvimento acadêmico e pessoal.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

(ROSA, 1994, p. 436.)

RESUMO

O presente trabalho, intitulado O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores, teve como objetivo geral compreender como a experiência formativa do PIBID/UECE tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos alunos bolsistas que estão matriculados nos cursos de licenciatura do CECITEC. De modo específico: refletir sobre os limites e possibilidades do PIBID no tocante à formação dos futuros professores e sobre a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo; analisar como as atividades propostas pelo PIBID contribuem para a aprendizagem dos saberes docentes; analisar, através do Programa, como os bolsistas compreendem a atuação profissional docente no contexto da sala de aula. O estudo teve como aporte teórico: os saberes docentes e a aprendizagem da docência. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa. Nela participaram como sujeitos quarenta e nove licenciandos, três professores universitários e oito professores da educação básica, bolsistas do Programa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: a entrevista através de questionário, com questões fechadas e abertas. Além desse procedimento, recorreu-se à análise de documentos. O estudo parte do pressuposto que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciandos bolsistas. Os resultados mostram que as ações vivenciadas no Programa possibilitaram aos bolsistas percepções variadas sobre o trabalho dos professores, onde o exercício reflexivo fundamentou-se na realidade da escola e na prática dos professores. Inicialmente, identificamos o perfil dos licenciandos do contexto estudado e suas impressões sobre o Programa. O contexto em que as ações do PIBID são realizadas proporcionaram aos bolsistas um melhor entendimento da articulação teoria e prática no processo formativo. Identificou-se o desenvolvimento de quatro estratégias didático-pedagógicas: inserção do licenciando na sala de aula; planejamento de atividades para intervenção; construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas para ser aplicadas na prática de sala de aula; e grupos de estudo. Verificou-se que os licenciandos construíram saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experiências através das ações do Programa. A experiência de participar do PIBID possibilitou aos bolsistas perceber o que de fato é ser professor, as dificuldades e a complexidade do trabalho e quais saberes

precisam mobilizar para assumir uma sala de aula, contribuindo para construir a identidade docente. Portanto, concluímos que os subprojetos do PIBID/CECITEC oportunizaram para seus bolsistas aprendizagens significativas sobre o trabalho docente, contribuindo efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática, constituindo-se como um forte avanço na política de formação inicial de professores.

Palavras Chave: Formação inicial. PIBID. Aprendizagem e saberes docente.

ABSTRACT

The present work, entitled The Teaching Initiation Institutional Program (PIBID) and its impacts on initial teacher education, had as its general objective to understand how the formative experience of PIBID / UECE has improved the teaching knowledge learned by scholarship students are enrolled in the CECITEC degree courses. Specifically: to reflect on the limits and possibilities of PIBID regarding the training of future teachers and on the contribution of articulation theory and practice in this process; to analyze how the activities proposed by PIBID contribute to the learning of the teaching knowledge; to analyze, through the Program, how the fellows understand the professional teaching performance in the context of the classroom. The study had as theoretical contribution: the teaching knowledge and the learning of teaching. The research was based on the qualitative approach. In this research participated as subjects forty-nine undergraduate students, three university professors and eight basic education teachers, scholars of the Program. The procedures used to collect data were: interview through a questionnaire, with closed and open questions. In addition to this procedure, we used document analysis. The study assumes that the Program has made possible the improvement in the initial training of the scholarship holders. The results show that the actions undergone in the Program enabled the scholars to have varied perceptions about the work of the teachers, where the reflexive exercise was based on the reality of the school and the teachers' practice. Initially, we identified the profile of the undergraduate students from the studied context and their impressions about the Program. The context in which the actions of the PIBID are carried out gave the scholars a better understanding of the theory and practice articulation in the formative process. It was identified the development of four didactic-pedagogical strategies: insertion of the undergraduate students in the classroom; planning of activities for intervention; construction of materials and didactic-pedagogical strategies to be applied in classroom practice; and study groups. It was verified that the undergraduate students constructed pedagogical, disciplinary, curricular knowledge and experiences through the actions of the Program. The experience of participating in PIBID enabled the scholars to understand what it is to be a teacher, the difficulties and complexity of the work and what knowledge they need to mobilize to take on a classroom, contributing to build the teaching identity. Therefore, we conclude that the subprojects of PIBID /

CECITEC provided their scholars with meaningful learning about teaching work, effectively contributing to a better articulation between theory and practice, constituting a strong advance in the policy aimed to initial teachers training.

Keywords: Initial training. PIBID. Teaching learning and knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de licenciandos bolsistas que participaram da pesquisa	78
Gráfico 2 –	Você se vê atuando como professor na educação básica?	80
Gráfico 3 –	Sexo dos licenciandos bolsistas	81
Gráfico 4 –	Onde os licenciandos cursaram o ensino médio	81
Gráfico 5 –	Renda familiar dos Bolsistas	82
Gráfico 6 –	Por que você escolheu a docência	84
Gráfico 7 –	Percepção dos licenciandos bolsistas sobre a valorização da profissão docente	87
Gráfico 8 –	Que motivos levaram os licenciandos a se inserir no PIBID	90
Gráfico 9 –	Avaliação dos professores supervisores sobre o PIBID em relação à formação dos licenciandos	91

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECITEC	Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Comissão Plena
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
D.O.U	Diário Oficial da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Institutos de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAAP	Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAPI	Planos Pedagógicos Individualizados
PAR	Programa de Ações Articuladas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	POLÍTICA DE INCENTIVO A FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	27
2.1	O PIBID no Contexto da Formação Docente.....	27
2.2	Proponentes e sujeitos participantes do PIBID.....	34
2.3	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID) e as lutas em favor da continuidade do Programa.....	36
2.4	Conhecendo o Projeto Institucional PIBID UECE e os Subprojetos do CECITEC.....	39
2.5	Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC no contexto educacional do município de Tauá.....	44
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CENÁRIO DE REFORMULAÇÃO E DE EXPANSÃO.....	47
3.1	A legislação e o financiamento como elementos norteadores e a trajetória das políticas de formação docente no Brasil.....	47
3.2	Formação inicial de professores: uma reflexão sobre teoria e prática no processo formativo.....	56
4	FORMANDO PROFESSORES EM CONTEXTO DE MUDANÇAS: DIALOGANDO COM OS DADOS.....	63
4.1	Paradigmas Metodológicos de Avaliação de Políticas Públicas.....	63
4.2	Indicações Metodológicas.....	70
4.3	Análise e Interpretação dos Dados.....	75
5	O PIBID E O DESPERTAR DA DOCÊNCIA.....	77
5.1	Identificação dos sujeitos.....	77
5.2	Interesse pela docência.....	84
5.3	Percepções dos licenciando sobre o trabalho docente.....	87
5.4	A contribuição do PIBID para a formação de professores.....	90
5.4.1	<i>Contexto no qual as ações do PIBID são desenvolvidas.....</i>	<i>93</i>
5.4.2	<i>Compreensão da profissão docente pelos bolsistas.....</i>	<i>95</i>
5.4.3	<i>Incentivo à carreira docente.....</i>	<i>96</i>

5.4.4	<i>Aprendizagem dos saberes docentes.....</i>	97
5.5	Estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo.....	99
5.6	PIBID e o estímulo à formação continuada dos professores supervisores.....	101
6	O PIBID E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DOS SABERES DA DOCÊNCIA.....	104
6.1	Formação inicial e articulação teoria e prática.....	104
6.2	Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID.....	109
6.3	Elaboração de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e de experiência propiciada pelo programa.....	120
6.4	Processo de identificação profissional.....	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PIBID LICENCIANDO.....	149
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR SUPERVISOR.....	154
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA.....	158
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COORDENADOR INSTITUCIONAL.....	163

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central no campo da formação docente o desenvolvimento de programas de incentivo e valorização do interesse pela docência entre estudantes de licenciatura, tendo como propósito refletir sobre a experiência de formação vivida pelos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), situado no município de Tauá, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este tem como objetivo a inserção dos alunos de licenciatura 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 (BRASIL, 2010).

A formação docente destaca-se na agenda política e educacional contemporânea como tema recorrente, sendo a ênfase no professor, na sua formação, nos saberes e nos processos de aprendizagem da profissão, temas centrais nos diversos eventos internacionais e nacionais promovidos por órgãos governamentais e entidades classistas, onde colocam o assunto como questão prioritária. Vale ressaltar que há uma extensa literatura pedagógica, na qual o professor aparece como protagonista. Assim, o presente estudo vai focalizar a formação inicial de professores para o exercício da docência a partir da experiência formativa do PIBID.

O PIBID é uma ação federal, institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/2010 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e Institutos de Ensino Superior (IES), selecionados mediante processo público gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa tem como diretriz motora a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis à relação teoria e prática, destacado como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do PIBID. (BRASIL, 2009).

Deste modo, o PIBID, que pretende incentivar o interesse pela docência entre os estudantes dos cursos de licenciatura, surge em um cenário contraditório, quando a desvalorização da profissão docente tem gerado déficit de professores em todas as áreas do conhecimento, na medida em que há uma demanda por maior escolarização, decorrente dos processos de modernização e globalização da economia mundial.

Ao criar condições favoráveis para a aproximação do licenciando à escola durante sua formação inicial e ao incentivar processos diversificados de articulação teoria e prática, o PIBID, através da aprendizagem com a prática docente, pretende fortalecer o processo de socialização profissional do futuro professor, através da inserção dos licenciandos na escola pelos professores que são chamados de supervisores.

Este propósito provocou inquietações em torno da contribuição do PIBID na aprendizagem docente, foco desta investigação que se inscreve no conjunto dos estudos da linha de pesquisa de Políticas Públicas e Mudanças Sociais do Programa de Pós-Graduação do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A atenção central deste estudo busca compreender de que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem incidido na formação inicial nos alunos de licenciatura do CECITEC/UECE.

A preocupação com o assunto tem relação com minha trajetória formativa e profissional, por ter sido aluno do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE, *campus* Tauá, e da experiência como professor substituto do mesmo Centro de Educação, no período de 1 ano e meio vinculado à coordenação do curso de Pedagogia, e atualmente como Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Diante dessas experiências, adveio a percepção das dificuldades próprias e de outros profissionais em lidar com situações de sala de aula, pelas quais, pelo menos em tese, deveríamos estar preparados e muitas vezes não estamos. Essa questão se deve ao distanciamento entre o centro formador e a prática docente na atuação profissional, como se essas instâncias pudessem agir separadamente.

Na trajetória inicial de professor, a minha prática tinha como referência as experiências vividas enquanto aluno da Educação Básica e Superior, considerando

o modo como certos professores, principalmente aqueles que mais marcaram minha formação, ministravam suas aulas, além das sugestões do livro didático.

Esse período de adaptações e descobertas acerca dos saberes docentes, que surgiram com a prática, poderiam ter sido aprendidos no curso de licenciatura na medida em que fossemos inseridos na escola para compreender a complexidade do ato educativo, entendendo que as vivências dos fazeres docentes deveriam ter maior incidência no processo de formação.

A compreensão desta questão só foi possível quando a prática docente foi abraçada profissionalmente e ao dimensionar a complexidade desse processo, tornando evidente a necessidade de uma formação contínua associada à prática reflexiva, para além de um currículo meramente normativo e fragmentado entre teoria e prática.

Há, no âmbito escolar, novas e diversas formas de relações entre os professores e seus alunos, onde saberes são mobilizados, ensinados e estabelecidos, sendo que poucos deles foram aprendidos no curso de licenciatura. Essas relações são repletas de tensões que muitas vezes não são refletidas na prática docente. Assim, percebe-se uma distância entre a formação inicial e o que é esperado do professor ao iniciar suas funções na escola.

As rápidas mudanças nas relações sociais têm chegado à escola e provocado instabilidade e incertezas sobre os fazeres docentes, pois assistimos a uma progressiva troca do quadro de giz pela lousa digital e *notebooks* nas salas de aula, mas não vemos alterações significativas de atitudes nas modalidades de ensino dos professores.

Para Carvalho (2011, p.17)

[...] há quase uma década de implantação das políticas de formação docente, as práticas formativas parecem permanecer as mesmas, dicotomizadas na relação teoria e prática, mesmo diante das determinações da nova sociedade do conhecimento.

Segundo Abrucio (2016) a dicotomia entre teoria e prática nas universidades foi reforçada mais recentemente pela chamada “lógica Capes”, voltada apenas para a produção acadêmica de textos, sem nenhum incentivo para que os profissionais das faculdades de Educação e de outras áreas dediquem tempo para a discussão pedagógica, voltadas para a prática docente.

O modelo de formação docente proposto pelas universidades, principalmente as públicas, concentrou-se na área de pesquisa, de modo que vem formando, em certa medida, mais pensadores da Educação, em vez de docentes preparados para enfrentar a realidade das escolas públicas na Educação Básica, seja em termos de metodologia de ensino ou em termos vocacionais. (ABRUCIO, 2016).

No decorrer de sua história, a profissão docente tem sido entendida como reprodutora de didáticas, enquanto que a universidade por muito tempo foi concebida como o local onde os conhecimentos são produzidos/construídos. A escola, então, ficava no campo de aplicação daqueles conhecimentos, espaço para a prática. Contudo os debates ocorridos nas últimas décadas do século XX, mais intensamente na década de 1990, acerca da adequação da formação docente para a realização de práticas pedagógicas mais eficazes, contribuíram para fecundar uma reflexão crítica e implantar políticas voltadas para a formação dos professores.

Na chamada década da educação, após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram providenciados cursos de licenciaturas aligeirados para atender a demanda dos professores que não tinham uma formação específica para o magistério, pois como a LDB previa uma formação específica para a atuação no magistério, foi estipulado um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem à nova proposta, o que fez surgir um número crescente de faculdades particulares, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, com práticas massificadas, ou seja, realizadas nos finais de semana ou em períodos de férias escolares.

Em pesquisa realizada por Gatti (2009) com os próprios licenciandos revela-se que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, o que mostra a precariedade de tais graduações, junta-se a isso a desarticulação entre teoria e prática na formação docente.

Essa desarticulação entre teoria e prática se expressa na estrutura curricular dos cursos de pedagogia e das licenciaturas e compromete a formação do futuro professor e o aprendizado de metodologias de ensino, além das habilidades necessárias para exercer bem o trabalho docente conforme se almeja.

Essas questões nem sempre são abordadas em pesquisas de modo a fornecer informações empíricas e conhecimentos que demarquem as fragilidades do processo formativo docente e as estratégias visando a sua superação.

Assim, predomina nas Instituições de Ensino Superior (IES) uma formação com poucas disciplinas nas áreas de metodologia e didática, desarticuladas do restante da integralização curricular. Primeiro se apresenta a teoria e depois a prática, é o que aponta o trabalho de Gatti (2009) que, ao estudar os currículos de pedagogias e algumas licenciaturas, revela que apenas 0,6% deles estavam relacionados ao ofício docente, ou seja, à prática efetiva do trabalho do professor.

Diante de condições tão adversas como em que se encontra atualmente a profissão docente, o PIBID coloca-se como ferramenta que tem possibilitado uma aprendizagem de vivências diversificadas, onde leva os futuros professores para um espaço privilegiado do exercício da docência: a escola, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial dos futuros professores.

Portanto, interessa-nos investigar no PIBID a formação inicial da docência a partir das práticas vivenciadas no Programa, ou seja, no que concerne aos saberes da docência, como proposta formativa, o PIBID tem aperfeiçoado a aprendizagem da docência? Partimos do pressuposto de que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciando bolsistas, pretendemos verificar os processos e estratégias desenvolvidas para a efetivação desse propósito.

Essa questão central se desdobra em outros questionamentos: como a articulação teoria e prática, tendo em vista que os saberes da docência estão sendo promovidos pelo PIBID? Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no PIBID e identificam como mais significativas para os saberes da docência? Que situações teóricas e práticas os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais? De que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID contribuem para os processos de identificação profissional?

Com base nos questionamentos que delineiam o problema desta investigação, o objetivo geral desta avaliação é compreender como a experiência

formativa do PIBID/UECE tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos licenciandos que estão matriculados nos cursos de licenciatura do CECITEC.

Tendo como objetivos específicos:

- a) Refletir sobre os limites e possibilidades do PIBID no tocante à formação dos futuros professores e sobre a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo;
- b) Analisar como as atividades propostas pelo PIBID contribuem para o aprendizado dos saberes docente;
- c) Analisar, através do Programa, como os bolsistas compreendem a atuação profissional docente no contexto da sala de aula.

Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece como um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo da formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática, conforme já detalhamos.

Portanto, entre um extremo e outro dos lados contrapostos, Nóvoa (2009) observa que “[...] não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos.” (Informação verbal)¹ que faz a diferença ante o modelo tradicional e o modelo que não faz jus ao papel que a aprendizagem do conhecimento tem na formação do profissional docente. Sendo assim, a perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade pode, a nosso ver, contribuir para elucidar as vantagens de um equilíbrio e articulação entre teoria e prática na formação docente: “[...] a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33).

No Decreto nº 7.219/10, que institucionaliza o PIBID como política pública voltado à formação inicial, a temática da relação teoria e prática se insere como um dos seus objetivos. Conforme o Art. 3º, no item VI, o PIBID almeja “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Nestes termos, parece que o entendimento da relação teoria e prática está mais próximo da apreciação de Nóvoa (2009).

¹ Palestra ministrada pelo Prof. António Nóvoa em São Paulo, em outubro de 2006, intitulada Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

Trata-se, como vemos no Decreto nº 7.219/10, da articulação entre teoria e prática como sendo necessária para elevar a qualidade das ações pedagógicas do professor em exercício e do futuro professor, e não se limita à prática como dispositivo pré-definidos, dissociado da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, como denominado por Schön (2000). Sobre essa expressão, o autor assinala a capacidade de “[...] produzir uma boa descrição verbal dela.” (SCHÖN, 2000, p. 35), isto é, da prática, entendendo que este exercício pode conduzir o professor a progredir no seu desenvolvimento e construir sua forma pessoal de conhecer.

Essas foram as inquietações acerca da formação docente que despertou o interesse em investigar a formação dos licenciandos do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da experiência do PIBID.

Deste modo, este trabalho está organizado em seis (6) capítulos.

O capítulo II – Política de Incentivo a Formação Docente: Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Identifica o PIBID como uma política recente de fomento a formação inicial de professores, com o objetivo de aproximar a educação superior e a educação básica, expressando uma tendência mundial. Explicita os objetivos do PIBID, os sujeitos envolvidos no Programa e os proponentes que podem concorrer aos editais lançados do PIBID. Apresenta, nos últimos anos, mobilizações em favor da continuidade do Programa. Apresenta a proposta Institucional da UECE e os subprojetos do CECITEC inscritos no Programa. Faz uma breve descrição do contexto de criação do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC.

O capítulo III – Formação de Professores no Brasil: cenário de reformulação e de expansão. Traz uma análise das reformas educacionais, nas décadas de 1990 e 2000, e seus impactos na formação docente, analisando esses elementos contextuais através da distinção da política de Estado e política de governo, bem como analisa outros documentos sobre a formação de professores. Apresenta a problemática da formação inicial de professores, sobretudo na organização curricular dos cursos de licenciaturas que não articulam teoria e prática nos processos formativos, apresentando o PIBID como uma política que surge em resposta a essa problemática.

O capítulo IV – Formando Professores em Contexto de Mudanças: dialogando com os dados – esclarece o caminho de investigação empreendido pela

pesquisa. Aborda os paradigmas de avaliação de políticas públicas, elegendo a abordagem construtivista como paradigma capaz de compreender o objeto estudado. Evidencia o porquê de o estudo ter elegido a abordagem qualitativa. Comenta sobre as técnicas de coleta de dados adotadas: referência bibliográfica e documental e aplicação do questionário. Define a amostra de 49 licenciandos, 8 professores supervisores, 3 coordenadores de área e 1 coordenador institucional dos subprojetos de Química, Biologia e Pedagogia do PIBID/CECITEC como informantes da pesquisa. Conclui fazendo referência à análise de conteúdo como via de tratamento das informações coletadas.

Capítulo V – O PIBID e o despertar da docência, traz a análise dos dados coletados do trabalho de campo. Esses dados são apresentados em categorias de análises. Primeiramente, apresenta os dados quantitativos da pesquisa, tendo como objetivo traçar um perfil aproximado dos licenciandos do CECITEC que são bolsistas do Programa. Em seguida, procura identificar o interesse dos licenciandos sobre a docência, suas percepções sobre o trabalho do professor e refletir como a inserção no Programa vem despertando o interesse em abraçar a profissão docente pelos licenciandos.

Capítulo VI – O PIBID e as contribuições para o aprendizado dos saberes da docência, reflete sobre a articulação teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes. Aborda as estratégias didático-pedagógicas vividas pelos licenciandos e quais foram mais significativas no aprendizado dos saberes docentes. Aborda os saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais vividos pelos bolsistas de iniciação à docência. Por fim, trata da identificação profissional fomentada pelo Programa.

As considerações finais retomam os objetivos da pesquisa, confirmando a hipótese inicial formulada pelo autor, porém evidencia algumas ressalvas sobre o Programa, chamando a atenção para a possibilidade de o PIBID reforçar as diferenciações e as hierarquizações na qualidade docente entre aqueles que conseguem se inserir como bolsistas e aqueles que ficam de fora. Finaliza com as respostas sobre as questões levantadas no problema da pesquisa.

Por fim, fazem parte deste texto as referências de autores e livros lidos, bem como os apêndices, onde estão registrados os assuntos levantados aos professores e licenciandos dos subprojetos do PIBID CECITEC, informantes desta investigação.

2 POLÍTICA DE INCENTIVO A FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Como aproximação primeira ao tema dessa investigação, organizamos, neste capítulo, um inventário dos documentos sobre o PIBID divulgados pelo MEC, por meio do seu portal, sobre o marco legal e os editais da CAPES que normatizaram o julgamento das propostas dos projetos nas seleções. Para a análise crítica desse procedimento, inserimos o PIBID dentro de um contexto histórico sobre as políticas de fomento à formação docente, que passaram a ter maior exigência através de mecanismos legais.

Em seguida apresentaremos as lutas em favor da continuidade do Programa e a proposta do Projeto Institucional da UECE e os subprojetos do PIBID no CECITEC. Por fim, faremos uma breve descrição do contexto de criação do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, que tem se constituído como um importante centro de formação de professores naquela região.

2.1 O PIBID no Contexto da Formação Docente

A partir da década de 1990 e 2000, o Brasil, seguindo uma tendência internacional, passa a investir esforços em políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a formação de professores, indicadas pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE)² como políticas que vêm impactando positivamente na qualidade da educação.

Assim, o Brasil influenciado pelos organismos internacionais vem criando vários mecanismos visando disciplinar e qualificar ações relativas à formação dos profissionais da educação. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a preocupação com a formação docente se expressa nos artigos 61 a 67. É importante ressaltar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

² A OCDE é uma entidade internacional, formada por países ricos, cuja missão é promover/recomendar políticas que melhorarão a economia bem-estar social em todo o mundo. Todas as suas ações têm o compromisso comum para o desenvolvimento, emprego, comércio e engajamento sustentável, baseada na cooperação internacional e para o bem-estar de todos. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/apropos/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Básica, em nível superior, de licenciatura Resolução CNE/CP Nº 01/2002, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, cujas orientações buscam adequar a formação docente ao contexto atual, dentre outras maneiras, fomentando processos de mudanças nas instituições formadoras, que permitam maior aproximação entre a teoria e a prática, uma preocupação constante na formação docente.

Dessa forma, em meados de 2007 foi criada a Diretoria de Educação Básica e a Lei 11.502 que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2007)

Neste mesmo contexto foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. O Decreto em seu art. 3º apresenta os objetivos da política que em síntese relacionam-se à qualidade da educação básica pública, ao apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização da docência.

Ficou instituído através do Decreto que:

Art. 10 A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2009, p. 4).

Ao aumentar a responsabilidade do Estado com o incentivo às políticas de formação docente, a CAPES faz nascer o PIBID (Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência)³ através do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, tendo como “[...] finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010, p. 1)⁴

Os princípios fomentados pela CAPES, segundo Gatti e André (2014), sobre a formação de professores, ressaltam a conexão entre teoria e prática, articulação entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação, equilíbrio entre conhecimento, competência, atitudes e éticas, bem como, maior vinculação entre ensino, pesquisa e extensão.

O PIBID traduz os princípios expressos pela CAPES com a formação de professores através de seus objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 1)⁵.

Através dos objetivos propostos pelo Programa, a CAPES entende que formar um professor exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática, que representa o consenso nas diferentes instâncias que pesquisam e trabalham o tema da formação de professores, da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional dos professores, que se apresentam na:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas;

³ Anteriormente existia no âmbito das Universidades Federais um Programa denominado monitoria que visava apoiar docentes na realização de atividades de apoio ao ensino junto às disciplinas do curso no qual o aluno estava inserido.

⁴ Paginação atribuída pelo autor.

⁵ Paginação atribuída pelo autor.

valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (NÓVOA, 2009, p. 14).

Dessa forma, a proposta formativa discutida e pensada por teóricos que pesquisam a formação de professores passa a ser traduzida através das atividades fomentadas pelo PIBID, que permitem a inserção orgânica do graduando em licenciatura desde cedo no contexto escolar, possibilitando aprendizagens de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas, processo essencial à formação do futuro professor.

Sendo assim, o PIBID teve em 2007 o lançamento do seu primeiro edital de seleção, sendo que as atividades do Programa tiveram início em 2009. Este edital direcionou-se às instituições federais, fossem elas universidades ou centros de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura. Tinha como objetivo:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.1-2).

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES,

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos

e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (DEB, 2013, p. 67).

A institucionalização do PIBID, através do Decreto 7.219/2010, sinalizou a preocupação do MEC, até aquele momento, na consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013, a proposta é de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a pesquisa nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores (DEB, 2013).

Assim, antes de institucionalizar o PIBID através do Decreto 7.219/2010, a CAPES tinha lançado dois editais de seleção, o primeiro focado nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática tendo em vista a carência de docentes nessas áreas e o segundo ampliou o número de licenciaturas atendidas voltadas a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Até o momento a CAPES lançou 8 (oito) editais de seleção do PIBID:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior – IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procamp;
- Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral;
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua Instituição;
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Prouni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade.

A elegibilidade dos projetos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) pode variar conforme o edital de chamada pública da CAPES, de

acordo com o Decreto nº 7.219 (Art. 5º, § 2º, item IV). Observamos através dos editais que houve uma ampliação às instituições que podem concorrer ao Programa. A CAPES atualmente subsidia projetos institucionais de universidades públicas, privadas sem fins lucrativos e estudantes do Prouni.

Ao aumentar sua atuação junto aos cursos de formação de professores nas diferentes instituições, o PIBID vem impactando significativamente a formação docente, segundo o mesmo relatório (DEB, 2013, p. 12) no que diz respeito a:

- a) Integração entre teoria e prática e aproximação entre universidade e escolas públicas de educação básica;
- b) Formação mais contextualizada e comprometida com o alcance dos resultados educacionais;
- c) Reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
- d) Melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
- e) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) Aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) Inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
- h) Participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científico e acadêmicos no país e no exterior.

Corroborando com o relatório de gestão da DEB, a avaliação externa realizada em 2013, por Gatti e André *et al.* (2013 *apud* DEB, 2013, p. 12):

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com a sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente.

Para além da contribuição e aperfeiçoamento do Programa na formação docente, destacamos também a ampliação do PIBID entre 2009 e 2013. Iniciado em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o PIBID alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições formadoras públicas e privadas, sendo que na região Nordeste está o maior percentual de bolsistas, 31%, segundo dados do relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2013, p.12).

Esse aumento acentuado se notabilizou como fator de sucesso do Programa ao conceder bolsas aos estudantes dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. A avaliação de Gatti e André (2013) sobre o PIBID tem mostrado que o incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, vem permitindo as licenciaturas um certo *status* no ambiente acadêmico.

Contudo, o PIBID não é apenas um Programa de concessão de bolsas, é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica. Os alunos de licenciatura nele inserido exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, favorecendo a integração entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas, sendo os bolsistas orientados por coordenadores de área, docentes das licenciaturas, por supervisores e docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Sendo assim, além dos licenciandos, vale destacar que também são atores do Programa: o coordenador institucional, que é o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição; o coordenador de área, professor da IES, que desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica e o professor supervisor que é o docente da escola pública que está integrando o projeto de trabalho, recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas na escola.

Dessa forma, o desenho institucional do PIBID nos permite inferir, fazendo referência ao trabalho realizado pelas professoras Gatti e André (2013), que o Programa não só aperfeiçoa a formação inicial dos futuros professores, como, ao mesmo tempo, tem se mostrado uma importante ferramenta de formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Tratar do PIBID, portanto, é abordar sobre experiências cujos resultados efetivos ainda não estão evidentes no cenário do sistema educacional brasileiro, e nem poderia, se considerarmos que essas experiências ainda devam levar algum

tempo para serem incorporadas definitivamente na cultura docente e escolar. Acreditamos ainda que essas incorporações à cultura docente possam ocorrer com tensões nas escolas, cujos resultados vão depender da condução dos processos nos contextos de cada rede de ensino e unidade escolar.

2.2 Proponentes e sujeitos participantes do PIBID

Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição.

Em 2013, além dessas instituições, participaram, também os alunos do Programa Universidade para Todos (Prouni) das instituições privadas com fins lucrativos. A ampliação do público deveu-se ao reconhecimento que esses alunos das licenciaturas desenvolvem sua formação com o financiamento público, na mesma medida que os alunos que estudam em IES federais, estaduais e municipais. O Prouni tem o objetivo de dar acesso à formação superior, em IES privadas, a uma parcela da população que não conseguiu ingressar nas universidades públicas. Ademais, o relatório de gestão da DEB (2013, p. 11), indica que cerca de 70% dos professores no Brasil são oriundos de instituições privadas.

São quatro os perfis de bolsistas que podem concorrer às bolsas oferecidas pelo PIBID:

- Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e são o foco do PIBID; [...]
- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
- Coordenador de área: docente das IES responsável pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;
- Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. (DEB, 2013, p. 72).

Os três últimos que compõem a equipe do projeto são educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática.

Os valores das bolsas variam de acordo com as modalidades:

- I – Iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao PIBID) – R\$ 400,00;
- II – Coordenação institucional (professor da IES responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;
- III – Coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;
- IV – Supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 765,00.

Importa dizer também o crescimento significativo de 2009 a 2013 dos investimentos para a execução orçamentária do Programa com bolsas e custeio. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica (2013):

Tabela 1 – PIBID evolução dos recursos executados

ANO	ANO EXECUTADO
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, 2013, p. 74

Ao verificar essa evolução nos investimentos ao longo de sua trajetória histórica, percebemos que o PIBID vem impactando significativamente na formação inicial e continuada dos professores, não só em termos quantitativos, mas na qualidade da formação propiciada pelo Programa. É o que vêm indicando as pesquisas realizadas sobre os impactos das experiências formativas do PIBID, ressaltam-se os estudos de Gatti e André (2013).

Embora o PIBID tenha tido um crescimento expressivo de 2009 até 2013, a instabilidade política e econômica atual vem refletindo na consolidação e continuidade do Programa, como uma política pública de incentivo e valorização do magistério. Apresentaremos no próximo tópico as mobilizações e lutas travadas em defesa da continuidade e ampliação do PIBID nos últimos dois anos (2015 e 2016), tendo como porta voz o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID).

2.3 Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID) e as lutas em favor da continuidade do Programa

Em 2013, foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID), importante movimento de aperfeiçoamento e defesa do PIBID, tendo como intuito atuar como interlocutor entre os Projetos do PIBID, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e Instituições.

Esse movimento foi iniciado com a reunião dos coordenadores institucionais em Brasília, em 2013. Nessa reunião foi lançada pela coordenação do PIBID na CAPES a ideia de criação do fórum de coordenadores. Naquele momento, os coordenadores presentes chegaram à conclusão de que seria necessário amadurecer a ideia e voltar a discuti-la no Seminário Nacional do PIBID, que ocorreria em Uberaba em dezembro de 2013.

Nesse seminário, foi decidido pelos coordenadores presentes que o FORPIBID seria criado e que o movimento assumiria a organização do Seminário Nacional do PIBID no futuro, mantendo-se a deliberação de realizar o Seminário Nacional do PIBID em 2014, na cidade de Natal, juntamente com o Encontro Nacional das Licenciaturas. Para organizar o FORPIBID, foi eleita uma comissão composta por um representante por região mais uma representação específica dos projetos do PIBID – Diversidade.

Esse importante movimento vem atuando em rede com outras organizações em defesa do PIBID, tendo em vista o quadro de descontinuidade de políticas de formação docente marcado pela história brasileira.

Desde então, essa postura vem refletindo no PIBID que, desde 2014, sofre cortes e reduz a sua atuação no fomento a iniciação à docência, pois as IES não receberam a verba de custeio aprovada e destinada à implementação das ações nas escolas. Em 2015, a perspectiva de corte de bolsas chegou a ameaçar a existência do Programa. Em 2016, a CAPES publica a Portaria 046/2016, que mudaria radicalmente o formato do Programa, renunciando os projetos institucionais em andamento. A referida Portaria, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) de 15 de abril de 2016, pretendia mudar o desenho do Programa, deslocando a natureza do PIBID da formação inicial de professores para atender à demanda de reforço escolar, tida como solução para a melhoria dos índices de aprendizagem.

De acordo com o FORPIBID a Portaria 046/2016 exigia:

[...] o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas; 2) não menciona áreas de conhecimento do PIBID, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras; 3) é omissivo quanto à formação de professores para a etapa da Educação infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas; 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar; 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores; 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa; 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas; 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo; 9) ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação para a Educação Básica; 10) define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais (FORPIBID, 2016, p. 2).

Desse modo, a Portaria da CAPES interrompia os trabalhos em andamento nos cursos de licenciatura, reduzindo o tamanho do Programa e mudando o foco do PIBID de fomento à formação inicial para reforço escolar, atribuições estas que os bolsistas teriam que desempenhar. Assim sendo, esta Portaria mudava radicalmente o formato do Programa, pois ao desenvolver as atividades pedagógicas planejadas por professores da universidade, professores

das escolas e futuros professores o PIBID produz um movimento de formação inicial e continuada, portanto, contribui com a reflexão e alteração das práticas pedagógicas, tanto nas escolas quanto nas universidades.

O FORPIBID, ao dar início à mobilização pela permanência do PIBID, eclodiu um movimento que surpreendeu a todos. Esse movimento tomou proporção nacional, mobilizado através das redes sociais, afirmava constantemente seu descontentamento frente à situação e, principalmente, dando mostras da importância do Programa na sua história pessoal e nas comunidades onde se inserem.

Na carta aberta elaborada pelo Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID), em uma semana, registrou 45.065 (quarenta e cinco mil e sessenta e cinco) assinaturas de estudantes, professores, pais, escolas, pesquisadores, representantes de associações e sociedade em geral. Os estudantes, bolsistas do PIBID, foram às praças de suas cidades e realizaram atividades formativas com a população. Depoimentos, vídeos e imagens foram postados nas redes sociais. Notas foram veiculadas por parlamentares e entidades ligadas à educação, jornais e revistas também deram notícias sobre o tema. Desse modo, a mobilização se constituiu em uma vivência democrática na luta por uma política de Estado.

O resultado foi a revogação da Portaria 046/2016, publicada no D.O.U no dia 15 de junho de 2016, que dava continuidade aos projetos institucionais da IES. Assim, ao participar das mobilizações, os licenciandos passaram a reivindicar melhorias e continuidade do Programa, compreendendo que qualquer ampliação de direitos da categoria docente deve ser conquistada com muita mobilização e união entre os pares.

Entendemos que as mudanças na educação não ocorrerão sem a atuação e comprometimento dos professores. Daí a centralidade de sua formação, baseada na ação-reflexão e no exercício da participação política no campo da educação. Portanto, ampliar a participação dos professores, valorizando-os como sujeitos que fazem a educação acontecer, tem implicações importantes, pois a experiência de lutar juntos pelo PIBID, de algum modo reforça a necessidade desses atores acompanharem a execução do Plano Nacional da Educação para que saia do papel. Também revela que os futuros professores não podem ficar de fora da discussão sobre concepção do Sistema Nacional de Ensino, assim como precisam

estar envolvidos diretamente com a reflexão sobre a Base Comum Nacional, que logo será objeto de ressignificação e direcionamento do seu trabalho cotidiano.

A luta pela permanência, ampliação e qualidade do Programa continua e vai revelando novos sentidos. Trata-se de uma experiência na qual cada um se transforma, alterando seu ponto de vista sobre o mundo, percebendo que não está sozinho, pois pertence a um coletivo para o qual sua ação contribui diretamente. A mobilização do PIBID ajudou a compreender que, por menor que pareça, a participação de cada um é fundamental para o movimento de renovação criado pelo Programa, em especial quando convergem para uma mesma intenção. Que esse exercício de compreensão e de reflexão sobre o papel do PIBID nas IES e na sociedade brasileira possa ser mais um impulso para assegurarmos uma democrática expansão da formação de professores comprometida com o pleno direito à educação de qualidade para todos.

2.4 Conhecendo o Projeto Institucional PIBID UECE e os Subprojetos do CECITEC

As IES participantes do PIBID registram sua proposta em um documento denominado de Projeto Institucional, o qual é constituído de vários subprojetos.

O Projeto Institucional PIBID UECE, intitulado “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, tem como foco “[...] a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas” (UECE, 2009, p. 2). Ele tem, na fundamentação de sua proposta pedagógica, o “[...] parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor” (UECE, 2009, p. 3). Em suas páginas, podemos encontrar referências a autores nacionais e internacionais que endossam esse parâmetro como fazem Therrieri (2006), Tardif (2010), Mizukami (2010), Sacristán (1991), Nóvoa (2009), Alarcão (2003), entre outros.

Além de se fundamentar nesses pesquisadores e tomá-los como referência, o Projeto Institucional se baseia em documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução nº 1/2002 – CNE/CP) e a Resolução nº 2/2002 do Conselho

Nacional de Educação/Comissão Plena, que indicam, como parte integrante do processo de formação docente a articulação entre ensino e pesquisa.

Entre as características do parâmetro da epistemologia da prática baseada na reflexividade, está enfatizada a formação centrada em situações reais e tensas da realidade social escolar. Os dilemas, surgidos de situações problemáticas da prática docente, são tidos como identificadores de que a decisão do professor não se assenta em meras escolhas de instrumentos didáticos aplicáveis, mas em especificidades presentes na singularidade do ato de ensinar. Nesse parâmetro entende-se também que a formação deve ocorrer num *continuum* fazer-se crítico e transformador voltado para a emancipação do profissional docente e dos educando.

Os objetivos gerais do Projeto Institucional são delineados tendo em vista duas finalidades:

- a) Desenvolver processos colaborativos de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente;
- b) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes da rede estadual como conformadores. (UECE, 2009, p. 5).

Verificamos também, no Projeto Institucional, uma clara visão pedagógica, o que não poderia deixar de se estabelecer com proeminência em um projeto de formação profissional.

Nesse Projeto Institucional, prevê-se que o processo de iniciação da docência se articula em três “círculos de melhoria” e que deverá ser associado às práticas previstas no projeto político-pedagógico da escola. São elas: “[...] conhecer a prática docente, pensar a prática docente e renovar a prática docente” (UECE, 2009, p. 6).

Sobre os círculos de melhoria podemos afirmar, em síntese, que o primeiro prevê a realização do levantamento e descrição detalhada da escola tendo em vista a efetivação de um diagnóstico da realidade da unidade escolar. Para tanto, faz-se necessária a atitude de buscar educar-se pela observação, além da escuta e do olhar atento aos fenômenos que fazem parte da escola.

O segundo círculo objetiva refletir sobre os dilemas do trabalho docente, isto é, discutir as ações de rotina tendo em vista “[...] o diálogo e o conflito cognitivo e emocional que marcam este processo, individual e coletivo, de revisar e fortalecer

a profissionalidade docente.” (UECE, 2009, p. 10). Esse círculo visa refletir sobre os macroelementos da sociedade que intervêm na escola, as políticas educacionais, as manifestações culturais e os parâmetros econômicos que regem as relações sociais.

O terceiro círculo tem um foco essencialmente propositivo, visando o enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, através da projeção de estratégias que as equacione. A intenção é realizar uma alteração no percurso, de modo a criar situações e práticas inovadoras.

Embora apresentadas separadamente no texto do Projeto Institucional, a ideia é que esses círculos ocorram concomitantemente, isto é, sem momentos estanques. A descrição individual dos círculos, ainda segundo esse documento, tem a finalidade de facilitar a compreensão. Após a explicitação dos fundamentos da proposta pedagógica, o Projeto Institucional destaca as macroações a serem realizadas pelos diferentes Subprojetos, as quais podem ser agrupadas em operacional, administrativas e pedagógicas.

O Projeto Institucional PIBID UECE, aprovado pelo Edital CAPES 2009, ampliado pelo Edital 2011, prorrogado sua vigência pelo Edital 2012 e 2013, abrange 23 subprojetos, contemplando 11 cursos de licenciaturas distribuídos nos 8 *campi* da UECE, sendo dois na capital e seis no interior do Estado. Todos os subprojetos orientam-se pelos propósitos pedagógicos e administrativos do Projeto Institucional.

Os subprojetos Biologia, Química e Pedagogia do CECITEC foram aprovados respectivamente nos editais 2011, 2012 e 2013, sendo que todos tiveram sua renovação aprovada, no último edital lançado pela CAPES, por mais 48 meses. A ampliação no campo de inserção dos bolsistas ao Programa, possibilitou a expansão não apenas do número de alunos das licenciaturas, mas permitiu o aumento do número de instituições de ensino que passaram a ser atendidas pelos subprojetos e a inclusão de mais professores da educação básica, supervisores do Programa.

Os subprojetos do PIBID em andamento no CECITEC atendem 7 (sete) escolas públicas no município de Tauá, distribuídos em todas as etapas de ensino da educação básica, sendo 1(uma) escola de educação infantil, 3 (três) escolas de ensino fundamental I, 1 (uma) escola de ensino fundamental II e 2 (duas) escolas de

ensino médio. Participam, atualmente, dos subprojetos, 80 bolsistas de iniciação à docência, 10 professores das escolas públicas e 4 professores da universidade.

Os três subprojetos têm como foco ressignificar as práticas docentes, aliando teoria e prática, no processo formativo dos licenciandos, articulando suas ações aos círculos de melhorias propostos pelo Projeto Institucional da UECE, conforme verificamos em suas propostas:

[...] a participação em um projeto que tem como foco a aprendizagem da profissão de professor centrada no que acontece na escola e na sala de aula, torna-se de grande relevância para o fortalecimento da formação de profissionais capacitados, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. É nessa perspectiva que se inscreve o presente subprojeto, cujo Plano de Trabalho contempla ações diversificadas e focadas nas necessidades próprias da formação docente no âmbito das Ciências Biológicas, organizadas à luz dos círculos de melhoria descritos na proposta institucional da UECE [...] (Edital nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE, 2011, p. 5).

[...] pretendemos divulgar a Química entre alunos de ensino Médio de maneira lúdica e prazerosa, utilizando recursos dos laboratórios da própria unidade de Ensino, com experimentos e recursos audiovisuais que instiguem o interesse pelo conhecimento teórico em Química. Ao mesmo tempo, objetivamos estimular o interesse dos licenciandos pela docência em Química e apoiar a melhoria da prática pedagógica do professor que atua nessa área na escola. (Edital nº 011/2012. MEC/CAPES/FNDE, 2012, p. 2).

O projeto será realizado em escolas de educação infantil e ensino fundamental que têm sala de AEE. A metodologia consistirá na articulação permanente entre pesquisa e prática, desenvolvida em etapas integradas: **Conhecer:** Consiste na inserção do bolsista no cotidiano da escola, ensejando a interação com os sujeitos e o diagnóstico da realidade da instituição, enfatizando o processo pedagógico direcionado aos alunos com NEE. Essa etapa compreende, notadamente, a realização de estudos de casos dos alunos com NEE a serem desenvolvidos pelos bolsistas, para identificar as demandas de aprendizagem, a partir da definição da hipótese diagnóstica de cada aluno; **Compreender:** Consiste na produção de indicadores que permitam problematizar e refletir teoricamente a respeito das implicações que às demandas de aprendizagem dos alunos com NEE gera na prática pedagógica dos professores. As construções decorrentes das reflexões, aportadas, centralmente, pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, subsidiarão a elaboração do projeto pedagógico individualizado dos alunos; e **Intervir:** Consiste na elaboração e operacionalização do projeto pedagógico individualizado para cada aluno com NEE, que será efetivado pelos bolsistas em colaboração com os professores da sala comum e do AEE, e apoiado pelos gestores da escola e coordenadores do PIBID. Inclui-se nessa etapa a produção de atividades e recursos adaptados, registro e socialização das experiências (Edital nº 061/2013. MEC/CAPES/FNDE, 2013, p. 2-3).

Vale ressaltar que as ações previstas nos subprojetos estão sendo realizadas de acordo com o que foi planejado e isso se evidencia através dos depoimentos dos bolsistas do Programa. Assim, destacamos as seguintes ações:

desenvolver práticas pedagógicas inovadoras com uso de laboratórios e construção de materiais pedagógicos; promover reunião sistemática de acompanhamento das vivências dos bolsistas de iniciação à docência; inserir o licenciando bolsista na escola para conhecer a rotina escolar; acompanhar a prática pedagógica do professor em sala de aula; elaborar projeto de intervenção para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais; registrar permanentemente as ações dos subprojetos realizadas na escola e na universidade; desenvolver oficinas e palestras sobre temas relacionados à prática de ensino; elaborar resumos, pôsteres e artigos sobre as práticas de ensino vivenciadas na escola; participar de eventos científicos e de encontros de iniciação à docência para compartilhar experiências; promover oficinas para a utilização de tecnologias assistivas na escola; criar um blog para cada subprojeto; promover ciclos de debates com a comunidade acadêmica e educacional da região dos Inhamuns; realizar seminários de socialização das experiências do PIBID na escola.

O exame dos subprojetos do CECITEC revelou várias inovações sobre a proposta formativa. Inovações que os futuros professores estão tendo a oportunidade de participar. Desse modo, o alcance do PIBID/CECITEC às instituições públicas de educação básica, em suas diferentes etapas, vem promovendo práticas pedagógicas significativas e aprendizagens docentes em diferentes contextos educacionais, possibilitando aos licenciandos uma formação articulada com o que acontece na escola, na sala de aula e demais contextos de atuação docente.

2.5 Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC no contexto educacional do município de Tauá

Nas últimas décadas, mudanças importantes vêm ocorrendo na cidade de Tauá, situada geograficamente nos sertões dos Inhamuns, como a criação do CECITEC, que permitiu o acesso ao ensino superior, atuando na formação de professores e abrindo caminho para outras instituições. A educação básica avançou nas condições físicas, materiais e organizacionais das escolas, na remuneração e formação docente, nas ações de alfabetização infantil, dentre outros.

O município de Tauá, em 2012, registrou Médio Desenvolvimento Humano, medido pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Dos

três indicadores que compõem o IDHM, a pontuação do indicador Educação, correspondeu a Baixo Desenvolvimento. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado em 2015 foi de 6,5, para as séries iniciais do ensino fundamental, superando a média nacional de 5,5. No que pese os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) registrarem o crescimento do desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, identificamos ainda dados críticos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, da alfabetização de jovens e adultos, da inclusão escolar de alunos especiais. Nesses termos, o CECITEC vem contribuindo significativamente para a formação dos professores da região dos Inhamuns, colaborando para as intervenções necessárias à mudança dessa realidade.

O Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC – foi criado em maio de 1994 e, em junho de 1995, iniciaram-se suas atividades acadêmicas, para atender, de modo prioritário, a área geográfica que inclui Tauá, Aiuaba, Arneiroz, Catarina, Quiterianópolis e Parambu.

A implantação do *campus* da UECE em Tauá, por meio do CECITEC, assinala o pioneirismo quanto à prática de interiorização da universidade pública no Estado do Ceará, com o objetivo de responder às demandas e à necessidade de ampliar o campo de formação dos profissionais, em especial os que trabalham com a educação, visando à qualificação dos professores.

A resolução N^o. 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UECE – CEPE, cria o CECITEC, inicialmente com dois cursos de licenciatura: Ciências (com habilitação em Química, Biologia ou Física, Matemática) e Pedagogia.

O polo universitário trouxe para o município a possibilidade de desenvolvimento tendo como perspectiva o ensino, a pesquisa e a extensão. Além da formação, o planejamento estratégico do CECITEC, em sua primeira etapa, realizada de 27 a 29 de fevereiro de 1996, definiu para este Centro a seguinte missão:

Formar profissionais competentes e comprometidos, assim como, promover pesquisas e extensão de serviços para a comunidades utilizando-se de tecnologias para estimular o desenvolvimento autossustentável, de forma a oportunizar a melhoria do padrão de vida da população da Região dos Inhamuns em seus aspectos educacionais, sociais, econômicos, políticos e culturais (CECITEC, 1996, p. 8).

Novas demandas e necessidades foram sinalizadas com a expansão da educação básica, o aumento de estudantes que concluíram o ensino médio e não tinham condições efetivas para deslocar-se para regiões mais desenvolvidas, como Fortaleza e o Cariri cearense. Essa demanda requereu não apenas a formação de um número maior de professores, também impôs o cumprimento das determinações legais relativas à adequação da área de atuação específica do professor.

Assim, no intuito de responder às demandas de formação de professores em áreas específicas, o CECITEC, atualmente, oferta os cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Química e Ciências Biológicas, respectivamente portadoras das notas 4, 3 e 3 (faixa de 0 a 5) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pela avaliação de 2014, vocacionando o CECITEC, para ser um Centro de Excelência em Formação de Professores, o que permite sonhar com novos cursos, como Matemática, Física, História, Geografia e Letras Portugêses.

Nestes 22 anos de existência, o Centro de Educação já formou 764 licenciados para a educação básica, dos quais 396 pedagogos, 158 professores de Ciências, 72 professores de Química e 138 professores de Ciências Biológicas, fato que vocaciona esse espaço como grande centro formador de professores da região que atuam em todos os níveis da educação: infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Atualmente compõem o quadro de professores do CECITEC, 32 docentes – 26 efetivos e 06 substitutos –, dos quais 19 são mestres e doutores (59%). O CECITEC, também, avançou ao oferecer pós-graduação *lato sensu*, tendo formado 27 especialistas em Psicomotricidade, 22 em Educação Especial e 22 em Gestão Educacional. Além disso, professores efetivos doutores do Centro colaboram com Mestrados e Doutorados situados em outros *campi* da UECE, como Quixadá, Limoeiro do Norte e Fortaleza.

O atual corpo discente, com base em dados de 2016, é composto por 280 estudantes, sendo 122 em Pedagogia, 102 em Ciências Biológicas e 56 em Química. Do total de estudantes, 107 (38%) são beneficiários de bolsas, nos programas de iniciação científica, extensão, monitoria, iniciação à docência e permanência estudantil, dos quais 74% desses alunos são bolsistas do PIBID.

Até 2014, o CECITEC funcionava em uma infraestrutura limitada, onde não podia ampliar seu número de cursos e nem de estudantes, o que poderá fazer a

partir de agora, pois em 2015 recebeu novas instalações, sendo reformado seu espaço físico, que agora permite o ingresso de 560 alunos por turno.

No ano de seu 20º aniversário em 2015, o CECITEC recebeu o novo *campus* com novas instalações numa área construída de 1.910,4 m², com 14 salas de aulas, 01 auditório para 214 pessoas, 03 coordenações de curso, 01 biblioteca, 01 sala de estudos, 01 laboratório de informática para 49 computadores, 02 laboratórios de ensino (de Química e de Biologia), 01 secretaria, 01 controle acadêmico, 01 protocolo, 01 depósito, 01 almoxarifado, 01 sala de reunião, 01 sala de professores, 01 cantina, 01 hall para os funcionários, 01 sala da direção e 01 sala da vice-direção.

Com novas instalações e com seu material humano, o CECITEC tem condições mais favoráveis para cumprir sua missão. É inegável a influência do Centro na região, sobretudo no município de Tauá, onde ajuda a escrever a história cultural e socioeconômica, inclusive por formar suas lideranças.

Desse modo, o CECITEC vem cumprindo com sua função social na região em que está localizado, formando professores e profissionais para as redes de educação pública e privada e promovendo ações de formação continuada, pesquisa e extensão de relevância social.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CENÁRIO DE REFORMULAÇÃO E DE EXPANSÃO

O presente capítulo tem como perspectiva fazer uma análise das reformas impostas às políticas educacionais através de marcos regulatórios que impactaram nas políticas de formação docente, mais precisamente na década de 1990 e 2000. Também traz para a discussão a problemática da formação inicial de professores, refletindo sobre como tem se constituído essa formação dissociada da relação teoria e prática, o que tem trazido prejuízos para a atuação dos professores.

3.1 A legislação e o financiamento como elementos norteadores e a trajetória das políticas de formação docente no Brasil

Num recorte temporal recente, precisamente nos anos 1990, quando o Brasil passou a buscar de forma desenfreada por uma qualidade profissional, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), propiciou a expansão de várias ações e metas quanti-qualitativas em termos de educação no país, especialmente em relação ao ensino superior, com a criação e oferta de muitos cursos aligeirados com foco na formação de professores, assim como o ingresso de pessoas não habilitadas no magistério.

Ao estabelecer o princípio da valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União, a Constituição Federal, Art. 206, Inciso V, inseriu no debate a reformulação/atualização do marco regulatório da educação nacional uma série de iniciativas institucionais que têm contribuído para o delineamento de uma política de valorização do magistério, ganhando destaque a profissionalização docente (BRASIL, 1988).

No Art. 7º da Lei nº 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), voltado para o fortalecimento da oferta da formação inicial para os professores que já atuavam na Educação Básica, ficou determinado que 60% dos recursos do fundo

seriam destinados à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Ainda o mesmo artigo, parágrafo único, supõe que a partir da publicação da Lei, nos primeiros cinco anos, é autorizada a aplicação da parcela dos 60% na formação de professores leigos. (BRASIL, 1996)

Com essa abertura na dimensão legal, muitos municípios se articularam para implantar na sociedade Instituições de Ensino Superior com o objetivo de garantir aos professores leigos das redes acesso à formação inicial, naquele momento, planejada e executada em regime especial, contemplando a jornada de trabalho docente no contexto da formação, assim como foi desenvolvida sem comprometer o efetivo exercício, ou seja, os professores conciliaram trabalho e formação simultaneamente. Essa experiência é comentada por Gatti, Barreto e André (2011, p. 34):

O Fundef tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio.

Ao mesmo tempo foram desencadeadas ações e metas, no sentido de assegurar expansão quantitativa e qualitativa para atender a demanda dos professores que atuavam sem uma habilitação específica. Nesse contexto, o ensino superior no Brasil teve um largo crescimento. Entretanto, parte desse crescimento foi através de convênios envolvendo Secretarias de Educação de Estados e de Municípios com universidades públicas e, principalmente, as instituições privadas que ficaram responsáveis pelo desenvolvimento da formação inicial requerida pela LDB, destacando-se naquela oferta os cursos de Letras, Normal Superior e Pedagogia, muitos realizados por metodologia semipresencial, consorciando encontros presenciais e o ensino a distância.

Em substituição ao Fundef, dez anos após a sua criação, foi instituído o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionado pela Lei 11.494/2007.

Em estudo recente, Gatti, Barreto e André (2011) assinalam que uma alternativa emergencial aplicada pelos entes federados foi recorrer ao FUNDEB para atender ao imediatismo dos prazos determinados na LDB. Afirmam ainda que “[...] permanece a subvinculação de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A atualização e adequação da legislação às novas demandas no campo da educação focam, sobretudo, em reconstituir o prestígio social da profissão, com o incremento dos processos remuneratórios, assim como a criação dos vínculos efetivos por meio de concursos públicos. Essa orientação se explicita, de certa maneira, no Art. 22 da Lei que regulamenta o FUNDEB, na proposição de que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (BRASIL, 2007)

Posteriormente, com as análises da conjuntura internacional sobre os resultados dos exames de monitoramento aplicados à educação básica no Brasil, particularmente o *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁶, é que alguns custos e responsabilidades passaram a ser encarados como responsabilidade da federação, por meio do Ministério da Educação (MEC), que vai acionar a experiência da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), para corrigir as questões da desigualdade histórica da formação docente. A partir de então, recursos da União pactuados por ações envolvendo os entes federados foram explicitados no Programa de Ações Articuladas (PAR), com a descentralização de recursos diretos do MEC/CAPES para os Institutos de Ensino Superior (IES) executarem programas de formação destinados aos professores da Educação Básica.

Outro aspecto que ganhou visibilidade com as alterações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases foi a busca pela adequação da formação à área de

⁶ O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão das qualidades da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

atuação do professor, conforme exigência da LDB 9.394/96, que até 2007 os profissionais da educação deveriam ter nível superior em suas respectivas áreas de atuação. Nesse contexto, o artigo 87, § 4º da LDB determinava que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 2005, p. 33).

A Lei instalou como alternativa para os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, indicando para a política educacional vigente efetuar uma equiparação que coloca os Institutos Superiores de Educação como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação aligeirada, barata, por meio de cursos de curta duração. No entanto, vale ressaltar que:

Nesse cenário, o ideário da reforma educacional em curso, como já ocorreu em outros momentos, atribui ao professor papel fundamental, identificando nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las. [...] no interior das atuais políticas educacionais pretende-se introduzir no cenário brasileiro uma nova compreensão do professor e sua formação, tomando a reforma institucional como base, determinando novas instancias para a sua realização, como o curso normal superior e os institutos superiores de educação, e o desenvolvimento de competências como conteúdo. (VIEIRA, 2002, p. 52).

Nesse contexto, foi possível a abertura de variadas instituições sob a tutela da iniciativa privada, tornando-se um mercado lucrativo. Apesar de todos os esforços dos especialistas em garantir a qualidade dos cursos, nos últimos quatro anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), segundo os especialistas, muitas vezes, gerou-se uma expansão desorganizada e com qualidade questionável comprometendo o nível de formação de professores. Essa evidência é comentada por Freitas (2002, p. 148):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

Uma dupla pressão coagia Estados e Municípios: a determinação legal da formação mínima e o tempo para cumprir as exigências estabelecidas. Assim, o

grande número de professores leigos levou as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais a celebrarem convênios com universidades ou faculdades (muitas vezes particulares) para capacitar os professores leigos.

A execução dos programas aligeirados e pontuais aplicados por muitas instituições incorporavam metodologias semipresenciais, com uso da TV e outros programas, em detrimento do reforço realizado por várias Instituições Públicas de Educação Superior para garantir uma formação qualificada desses processos formativos com vistas à qualificação para os professores da educação básica pública. Esses programas, a princípio, priorizavam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (FREITAS, 2002).

Nesse contexto, tanto instituições públicas quanto algumas faculdades, vêm criando cursos de formação de professores para o ensino fundamental e em regime especial. Algumas experiências foram aprovadas e estão sendo executadas ao longo do período compreendido entre a decretação da LDB 9.394/96 e o momento atual, por meio de parcerias e convênios envolvendo prefeituras.

O objetivo maior das prefeituras era atender a imediatez imposta pela LDB, sendo esta mais uma opção que caracterizou, pelos efeitos produzidos, certa inovação na área de formação dos professores para o ensino fundamental das séries iniciais, de 1º ao 5º ano. Dado o caráter urgente como os cursos foram implantados, a duração de dois anos e carga horária de 2.665 horas-aula, integrando formação acadêmica com formação em serviço, acabou por atender, mesmo minimamente, as especificidades das exigências legais. Todavia, essa formação aligeirada e pontual para atender aos imediatismos legais produz consideravelmente a dicotomia atualmente existente entre teoria e prática.

Não posso deixar de mencionar que as referências à investigação são, de um modo geral, mais avançada do que a prática dos profissionais em sala de aula, fato não apenas normal mas também intencional, não só para permitir aos futuros professores uma formação atualizada e baseada em estudos de investigação, mas também para, através deles, se preparar à introdução de atitudes e práticas inovadoras [...] (PIMENTA, 2000, p. 171).

Percebe-se que o marco regulatório, embora tenha permitido a expansão das redes de ensino e a ampliação da oferta de vagas como estratégias de

universalização na educação básica, não conseguiu efetivar a qualidade desejada na formação docente, pois os processos de formação tornaram-se gradativamente massificados, aligeirados, superficiais e pontuais, ficando sua responsabilidade, muitas vezes, terceirizada para a iniciativa privada. Logo, esta formação aligeirada reflete diretamente na oferta de uma educação pública de qualidade.

Em entrevista concedida à Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2008, p. 16), Freitas afirmou que: [...] não houve alteração na política de formação implementada desde então [da Lei nº 9.394/96], permanecendo, ainda, as dívidas históricas do poder público com a formação dos professores”. Isso quer dizer que, mesmo com as significativas alterações na legislação que trata da educação básica nacional ocorrida desde a segunda metade dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o poder público não havia elaborado uma política pública de Estado que tratasse especificamente da formação docente mesmo doze anos depois.

Somente a partir da metade da década de 2000 que o governo federal apresentou por meio do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, composto por 28 diretrizes. Esse documento expressa em seu Art. 1º “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” e na diretriz XII visa “[...] instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 1)⁷.

No § 5º reitera o decreto: “O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR” (BRASIL, 2007, p. 3)⁸ que, segundo seu Art. 9º “[...] é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007, p. 3)⁹, que deverá ser produzido pelos Municípios, Estados e Distrito Federal observando suas necessidades e demandas imediatas, a médio e longo prazo, em termos de ações afirmativas que qualifiquem a educação básica pública.

⁷ Paginação atribuída pelo autor.

⁸ Paginação atribuída pelo autor.

⁹ Paginação atribuída pelo autor.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os Municípios passaram à elaboração de seus Planos de Ações Articuladas (PAR), diagnosticando de forma padronizada a realidade educacional dos municípios brasileiros. O município de Tauá realizou a adesão ao Plano de Metas ainda no ano de 2007. A partir de 2011, passou a fazer um novo diagnóstico da situação educacional local, elaborando, assim, o planejamento para uma nova etapa do PAR (2011 a 2014), com base no IDEB dos últimos anos de 2005, 2007 e 2009.

Recomenda o PAR (2011) que o diagnóstico da situação educacional local deverá ser estruturado em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Seguindo as determinações, cada dimensão é composta por áreas de atuação e, cada área apresenta indicadores específicos, que serão analisados para orientarem a formulação do Plano, adequando às demandas locais por assistência, de caráter técnico ou financeiro.

Na conjuntura do PAR, o governo federal estabeleceu, por meio do Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, buscando atender a Diretriz XII do Plano de Metas. O Decreto incentiva, por meio da descentralização direta de recursos, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a implantarem cursos para atender as carências regionais, apoiados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (BRASIL, 2009).

Na Política Nacional de Formação dos profissionais do magistério, explicitada no Decreto 6.755, aponta no inciso I do Art. 4º que “O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente” (BRASIL, 2009, p. 2)¹⁰ garantindo em sua constituição representatividades de todos os entes federados. Esse aspecto do referido Decreto viabiliza a participação de instituições públicas e organizações da sociedade civil, logo, instaura possibilidades de um amplo debate sobre a realidade e as necessidades da educação pública.

Outro ponto importante é quando o inciso II do Art. 3º do Decreto 6.755 aponta como um dos objetivos desta Política, “[...] apoiar a oferta e expansão de

¹⁰ Paginação atribuída pelo autor.

cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)” (BRASIL, 2009, p. 2)¹¹. Esse quadro revela que o Estado, pela primeira vez, está assumindo a responsabilidade em apoiar a oferta da formação inicial junto às instituições públicas de educação superior.

Além de aumentar a responsabilidade dos entes públicos pela formação inicial de professores através da ampliação de vagas nas IPES, a política lançou um importante programa de incentivo e valorização do magistério, tendo em vista atrair mais alunos para as licenciaturas e profissionalizar a formação docente inicial a partir da prática.

Art. 10 A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2009, p. 4).¹²

Embora, as políticas públicas voltadas para formação docente tenham aumentado a responsabilidade do poder público, sobretudo através dos Decretos nº 6.094/2007 e 6.755/2009, que instituem respectivamente o Plano de Desenvolvimento da Educação com o Plano de Metas Todos pela Educação e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, não tem se constituído ainda numa política de Estado.

Um elemento importante para compreender a trajetória do poder público em relação às políticas públicas, trata-se da diferença entre política de Estado e política de governo. Conforme Almeida (2016, p. 2-3)¹³, essa diferença pode ser assim entendida:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política

¹¹ Paginação atribuída pelo autor.

¹² Paginação atribuída pelo autor.

¹³ Paginação atribuída pelo autor.

interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impactos domésticos. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais. **Políticas de Estado**, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impactos horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidências em setores mais amplos da sociedade.

Percebemos que as políticas implementadas, até então, no âmbito da formação docente dizem respeito às políticas de governo, conforme ocorreu com os decretos emitidos pelo governo federal na década de 2000, que não agiu sobre o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), criado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, uma política de Estado, naquela época, recém aprovada.

Em entrevista para a Associação Nova Escola (2009, p. 2), Saviani assim se referiu sobre ações propostas pelo governo federal:

A LDB de 1996, seguindo uma determinação da Constituição de 1988, estipulou um ano para a elaboração de um plano nacional, concebido com a junção de duas propostas: uma do governo federal e a outra de um grupo de educadores. Os dois textos foram unificados e o Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011. Já o PDE, lançado em 2007, não é um plano e não substitui o PNE. Ele é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC resumiu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE.

Assim, a nosso ver, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de 2007, embora tenha sido uma importante ferramenta de incentivo às formulações de políticas de formação docente, ainda se constitui como uma política de governo, que pode ser alterada a qualquer momento pelas classes dirigentes.

Historicamente, os administradores públicos, na maioria dos casos, sejam em nível da União, Estados ou Municípios não têm dado prioridade à educação, no

que diz respeito à sólida constituição da carreira dos professores. Constatase, assim, que não se improvisa o médico, nem o advogado, nem o engenheiro, todavia muita gente brinca de ser professor, com respaldo dos administradores públicos, sem avaliar a inconsistência e superficialidade que poderá causar na formação intelectual e no aprendizado básico da nossa juventude, principalmente nas áreas de maior vulnerabilidade social onde a educação passa a ter mais importância.

3.2 Formação inicial de professores: uma reflexão sobre teoria e prática no processo formativo

Ao iniciar este tópico, partimos do pressuposto de que a atuação dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade capaz de propiciar o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há condições para o exercício da cidadania com autonomia e responsabilidade social.

Importante estudo elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) revela que a educação desempenha papel chave para o crescimento econômico e o emprego, ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino, além de destacar que essa condição não é o único fator decisivo no processo ensino e aprendizagem.

Esse estudo enfatiza que a relação entre educação e crescimento econômico só ocorre quando se têm bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (MAUÉS, 2011).

Essa preocupação com as políticas de formação de professores indicadas pela OCDE evidenciam que os efeitos da educação vão além da esfera econômica, pois os conhecimentos e competências adquiridas por meio da educação permitem a manutenção da coesão social e do bem estar individual.

Nesse caso, a formação inicial de professores tem importância ímpar, na medida em que cria as bases sobre as quais esse profissional venha a ter condições para exercer a prática educativa, propiciando aprendizado para as crianças e jovens

que estão na escola, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Veiga (2005) compreende uma sutil diferença entre a profissionalidade e a profissionalização, sendo a profissionalidade competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização do docente, tais saberes são adquiridos na formação inicial e no exercício da profissão.

Já a profissionalização diz respeito ao campo de trabalho reconhecido pela sociedade e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente de ofício, sendo assim a profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão (VEIGA, 2005).

Assim, de acordo com Gatti (2008), a formação inicial se bem realizada permite à posterior formação em serviço ou aos processos de formação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento da precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e às escolas.

Esses processos decorrem a partir das deficiências identificadas na formação inicial promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam essas licenciaturas. “Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Silva Júnior (2010) compreende que a formação clássica voltada à preparação individual para o trabalho tem se revelado ineficaz e, dessa forma, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde à complexidade do ato educativo.

Para Silva Júnior (2010) é preciso romper na formação docente a sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, sendo necessário promover uma alternância contínua de múltiplos momentos.

A formação inicial de um (a) profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7).

Verifica-se, também, que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes não têm dado a importância devida à questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Ainda que tenha havido um considerável avanço nos debates acerca da formação de professores e a associação entre teoria e prática nas licenciaturas, “[...] tanto na universidade como na escola básica predomina uma cultura pedagógica desfavorável à colaboração e à renovação dos saberes e fazeres docentes” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 20).

Embora a relação entre teoria e prática seja colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, ressaltam-se as Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP de nº 1 e nº 2 de 2002 e a Resolução nº 2 de 2015, as quais instituem Diretrizes para os cursos de licenciatura. O que se percebe é que essas normatizações não se encontram refletidas nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), aprovou as Resoluções do CNE/CP de nº 1 e nº 2, as quais instituem as referidas Diretrizes, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores da Educação Básica, respectivamente. Desde então, esses são os documentos oficiais que têm regulamentado os projetos de formação docente para a Educação Básica.

Sobre a relação teoria e prática nesses documentos, percebemos uma diminuição da sua dimensão teórica e, ao mesmo tempo, uma maximização da proporção prática na formação. Na Resolução CNE/CP (2002) nº 1, por exemplo, do total de 19 artigos, identificamos uma única passagem que faz referência à dimensão teoria e prática na formação inicial para a docência (Art. 14 § 1º). Isso é proferido quando o que está em questão é a ênfase à flexibilidade necessária aos projetos de cada instituição formadora. Define o documento:

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 6).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 2002, com apenas quatro artigos, a referência à articulação teoria e prática aparece quando, no Art. 1º, estabelece que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivado mediante a integração de, no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 2002, p. 1).

A resolução, embora estabeleça a carga horária prática para a formação docente, se mostra tímida no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, deixando essa prerrogativa para os projetos pedagógicos formulados pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para Dias-da-Silva (2005) as resoluções do CNE, até então, não corroboram para construção do conhecimento dos futuros professores, pois, segundo seus argumentos:

[...] a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos destinados à realização de atividades de natureza “prática”, decorrente da imposição de uma (inérita) carga horária de 1000 horas destinadas a: 400 horas de “prática como componente curricular”, 400 horas de “estágio curricular supervisionado de ensino”, além de 200 horas de outras formas de atividade acadêmica – científico - cultural (...) a questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumado ao estabelecimento de currículo mínimo para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado & licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 388).

A partir da argumentação de Dias-da-Silva (2005) entendemos que as propostas até então formuladas para a formação de professores estão historicamente situadas em dois extremos, ou seja, saímos de uma orientação curricular enciclopédica, tradicional, como era organizada a legislação anterior, para o extremo oposto, dando ênfase ao praticismo na formação docente.

É com a nova Resolução do CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, estabelecendo um processo diversificado nas propostas formativas dos cursos de formação de professores que compreende as várias dimensões do trabalho do professor, tendo a escola como espaço privilegiado para exercício da docência.

Ressaltam-se os incisos III, V e VI do parágrafo 5º que estabelecem como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. (RESOLUÇÃO CNE/CP2, 2015, p. 4).

Podemos inferir através destes princípios que a formação inicial dos professores passa a dar mais ênfase à escola como espaço fundamental para construção e reconhecimento de saberes que ali são produzidos, aproximando desde cedo o licenciando do local onde irá atuar, articulando teoria e prática no processo formativo.

Essa questão foi abordada por Zeichner (2010), que analisou várias experiências desenvolvidas em algumas universidades americanas que defenderam a necessidade de criação de “espaços híbridos” na formação de professores na universidade, relacionando conhecimento acadêmico e conhecimento profissional.

Essa perspectiva rompe com a compreensão da formação como momentos formais que se referiam a eventos pontuais onde se propunha “reciclagem” ou “capacitação” dos participantes. “Esse modelo de formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimento ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática (MISUKAMI *et al*, 2010, p.13)”. É uma concepção que leva em conta o saber escolar como o conhecimento detido pelos professores e que deve ser “repassado” aos alunos.

Dessa forma, a formação inicial não inclui referências a experiências do exercício profissional na relação teoria e prática, já que sua função seria exatamente

a de orientar a aquisição da experiência desejável (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Sendo assim, é perceptível que atualmente há uma dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, é o que aponta Gatti, Barreto e André (2011, p. 91):

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Compreendemos que aprender a ser professor requer muito mais que um trabalho teórico, com situações hipotéticas para serem aplicadas na prática depois de todo o processo formativo ofertado pelo curso de licenciatura. Importa que a formação seja pautada em situações práticas reais, efetivamente problemáticas, o que, para Mizukami *et al.* (2002, p. 12) “[...] exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”.

Importa também perceber que o curso de licenciatura oferece nada mais do que uma formação inicial, que, aos poucos, devem ser acrescidos conhecimentos produzidos tanto por teorias quanto por experiências vivenciadas na prática. Para a mesma autora “[...] a formação inicial ocupa um lugar muito importante no conjunto total dessa formação se encarada na direção da racionalidade prática, porém não dá conta, sozinha, de toda a tarefa de formação de professores” (MIZUKAMI *et al.*, 2002 p. 23). Afinal, a aprendizagem da docência é “desenvolvimental”. Dessa forma, o investimento em programas que tenham como foco a formação inicial do professor, levando a campo estudantes de licenciatura para perceber o que de fato é seu papel, pode ser de grande importância nesse cenário de intensas mudanças.

Essas discussões sobre a problemática da relação entre teoria e prática e da construção de saberes docentes capazes de lidar com a complexidade da sala de aula, na formação inicial, têm levado o poder público a elaborar e pensar políticas voltadas à inserção, desde o início, do licenciando na prática escolar.

Dentro desse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado. Instituído pelo Decreto Nº. 7219, de 24 de junho de 2010, é uma iniciativa do governo federal que visa art. 1º “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1)¹⁴.

Tendo em vista a premissa de que a formação profissional docente se constitui não apenas por meios teóricos adquiridos durante a formação específica, mas também pelas vivências pessoais, culturais e pelos conhecimentos práticos possibilitados pela vivência diária da profissão, um curso de formação de professores também necessita promover ao sujeito oportunidades de se deparar com diversas situações práticas para, a partir delas, propor formas de ensinar.

Cunha (2011, p. 81) relata que “[...] os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. Dessa forma, podemos pensar o quanto as experiências vividas na vida escolar e os professores formadores influenciam nas escolhas dos professores. Focando mais na formação inicial, podemos pensar que, para além da teoria necessária, a prática associada a uma experiência consolidada poderá trazer uma formação mais sólida e inovadora. Já é consenso o reconhecimento de que a formação de professores é importante para uma educação de qualidade (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), e o Brasil vem investindo em políticas que contribuem para a melhoria da formação dos professores, a exemplo disso tem-se a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Assim, o PIBID é uma política pública brasileira de valorização do magistério para a Educação Básica Pública, implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2007 e executado pelas universidades. Portanto, o PIBID, no intuito de qualificar a formação inicial de professores, objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador. A proposta é que o licenciando passe, assim, a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre teoria e prática.

¹⁴ Paginação atribuída pelo autor.

4 FORMANDO PROFESSORES EM CONTEXTO DE MUDANÇAS: DIALOGANDO COM OS DADOS

A escrita é uma elaboração solitária que se faz numa intensa caminhada constituída pelo diálogo com vários autores, com o trabalho de coleta de dados documentais e orais, com a exploração de outros trabalhos produzidos sobre o objeto de estudo. Nesta trajetória entra-se em contato com muitos fios sob diversos olhares e abordagens, para compor o tema. Sistematizar as ideias e colocá-las no papel objetivando atender às expectativas dos leitores que constitui-se em um desafio, sobretudo quando se busca articular e tecer um diálogo envolvendo todos os dados captados na pesquisa: exploração bibliográfica e documental, depoimentos de licenciandos e professores.

4.1 Paradigmas Metodológicos de Avaliação de Políticas Públicas

Esse tópico tem como objetivo analisar os paradigmas metodológicos de avaliação de políticas públicas, fazendo um levantamento sobre o acervo bibliográfico disponível, comparando o modelo tradicional, no que diz respeito à avaliação de políticas públicas, com o modelo construtivista e, por fim, eleger a abordagem metodológica capaz de responder as perguntas de partidas da política que se quer avaliar.

Segundo Lejano (2012) os modelos clássicos de avaliação têm na tradição filosófica dois extremos, o primeiro iniciado por Descartes, traz a noção de conhecimento independente da influência da realidade material. Isso quer dizer que “[...] conhecimento é razão, a verdade chega através de um processo mental” (LEJANO, 2012, p. 34). Logo, Descartes está dentro da linha racionalista que acredita que o conhecimento é fruto, exclusivamente, da razão.

No outro extremo está o modelo empirista que tem como porta voz John Locke e David Hume os quais anunciavam que a realidade material era a principal fonte de conhecimento, assim a mente é preenchida pela experiência externa na qual sem ela é apenas um papel em branco.

Esses dois conceitos clássicos da filosofia que tentam explicar como chegamos ao conhecimento estão presentes no paradigma de avaliação tradicional, onde constata-se a dualidade entre sujeito e objeto, onde a ação do sujeito é

independente da realidade e a realidade objetiva segue suas próprias leis que independe do sujeito. Nesse sentido, há dois extremos no processo de conhecimento, um centrado no indivíduo (filosofia racionalista) e outro na realidade (filosofia empirista).

Seguindo essa tradição filosófica, Kant tenta unir essas duas correntes de pensamento, considerando o aspecto interno e externo. “A mente é, antes de qualquer experiência, equipada com a capacidade de classificar e ordenar, isto é, atribuir uma noção de proximidade aos objetos vistos pelo olho humano” (LEJANO, 2012, p. 34). Isto nos permite inferir que há em Kant a primazia da razão sobre a experiência externa, sendo ela classificada e ordenada pelas categorias da mente.

Assim, para Kant os indivíduos racionais deveriam, através da razão, chegar às mesmas conclusões, ou seja, alcançar verdades ou regras que se aplique a qualquer lugar do mundo, sendo leis universais. Dessa forma, Kant resolveria o problema da dicotomia entre o individualismo e o coletivo, porém esses imperativos categóricos não resolvem questões colocadas sobre o âmbito da moral, como por exemplo: tenho dois imperativos categóricos que são universais e aplicados a qualquer situação como não mentir e não matar, levando em consideração esse exemplo numa situação vivenciada na Alemanha nazista em que muitos cidadãos alemães não concordavam com o regime e escondiam em suas casas muitos dos judeus. Então, se um soldado Alemão batesse a porta desses compatriotas e perguntasse por Judeus, qual seria a atitude do alemão? Mentir e transgredir uma regra universal ou falar a verdade mesmo sabendo que essa atitude implicaria a morte desse Judeu?

Diante desse paradoxo, surge a proposta utilitarista, tendo como principais percussores Bentham e Jonh Stuart Mill, que consiste em assegurar escolhas que pudessem abranger o máximo de pessoas possíveis já que as generalizações universais preconizadas por Kant se confrontam em contextos e pessoas diferentes.

Essa proposta exerceu uma forte influência sobre as formulações e avaliações de políticas públicas, pois em vez de encontrar um fundamento universal que abrangesse a todos e em qualquer lugar do mundo, procurou-se mensurar as escolhas comuns de vários indivíduos que se tornariam um coletivo a ser empregado em um contexto específico, já que a maioria julgaria que aquela escolha era a mais apropriada para aquele momento (LEJANO, 2012).

Diante do exposto, percebe-se que os pressupostos da tradição filosófica e suas correntes teóricas contribuíram para se pensar, até hoje, a avaliação de políticas públicas que traz como conceitos centrais segundo Lejano (2002, p. 38), os seguintes eixos:

1) A unidade da análise é o indivíduo, e o conhecimento é alcançado pelo indivíduo. 2) A base para a moralidade é a razão, e questões sociais podem ser tratadas como exercícios da razão. 3) Indivíduos tendem à busca da utilidade individual. 4) A sociedade pode ser tratada, analiticamente, e entendida como um coletivo de indivíduos. 5) O empirismo científico pode ser para dar suporte a questões sociais.

Observa-se nesta perspectiva a primazia da razão na formulação e implantação de políticas públicas cuja consequência é a busca por resultados universais com base em instrumentos economicistas e utilitaristas, sendo o paradigma de análise positivista.

O Positivismo é uma corrente teórica que busca leis que possam explicar os fenômenos sociais e, seguindo a filosofia clássica em que há o domínio da natureza pelo sujeito através da razão, então, caberia aos indivíduos captar essas leis, ordenando-as, classificando-as e retratá-las tais quais são percebidas, se assim o conseguisse, tais leis poderiam ser aplicadas a qualquer contexto, povos e a momentos históricos que os resultados seriam os mesmos.

Rodrigues (2008) compreende que essa perspectiva de análise encontra-se, atualmente, dentro do paradigma gerencialista, marcado por uma concepção instrumental de avaliação, onde o objetivo é medir, acompanhar e avaliar o êxito das reformas administrativas norteados por valores neoliberais em que é fortemente marcado pela racionalidade instrumental do mercado, sendo a lógica produtivista e a sua mensuração com base na relação custo/benefícios.

É esse o modelo tradicional que vem orientando a formulação de políticas públicas e sua avaliação que de acordo com Rodrigues (2008) são marcados pela: 1) análise de dados coletados em formatos padronizados; 2) Abordagens Lineares; 3) Teste de hipóteses; 4) Análises centradas na mensuração de resultados frente aos objetivos formulados (eficácia), relação metas/resultados; Relação custo/benefícios (eficiência); 5) Avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto/previsto).

Verifica-se que esse modelo tradicional de avaliação de política pública assentado nos pressupostos positivistas, em que se busca descrever a realidade objetiva através da mensuração de dados quantitativos que fuja a interpretação pessoal, não há espaço para o novo e nem para subjetividade dos envolvidos. Desta forma, o que foi planejado racionalmente é generalizado, tendo como premissa ser aplicado a qualquer situação, seguindo leis universais em que a política é elaborada dentro de um processo linear com etapas definidas, sendo a avaliação o processo de busca dos resultados que já são esperados, desconsiderando os efeitos não previstos e os considerando como entraves a serem superados.

Essa perspectiva de avaliação de política pública apresenta-se em Holanda (2006) que propõe descrever, definir e caracterizar cada atividade a ser realizada no processo de elaboração, implementação e avaliação da política. Tal perspectiva se aproxima da abordagem positivista, em que o autor pretende criar mecanismos de monitoramento na busca dos resultados com o que foi planejado, definindo etapas dentro de um processo linear com categorias de análise que são padronizadas.

Em Holanda (2006) o processo de acompanhamento que ele chama de monitoramento assume a postura de registro, informando aos patrocinadores do projeto como ele está sendo executado, logo a preocupação se concentra na busca dos resultados do que foi planejado, desconsiderando outros motivos que, por ventura, possa influenciar o sucesso da política, como por exemplo, o contexto social, político, econômico, cultural e a perspectivas dos beneficiários da política. Assim, a avaliação está voltada para a mensuração de resultados da política, reduzindo o conhecimento à descrição de dados meramente quantitativos.

É importante situar que esse modelo de avaliação voltado para a consecução dos objetivos da política está dentro de um contexto político de dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passaram a exigir a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados (RODRIGUES, 2008).

Como condição para o financiamento, essas agências traçam as estratégias para a aplicação dos recursos, constituindo-se em parte atuante na definição da agenda político-econômica e das prioridades no direcionamento dos

recursos públicos, ficando responsáveis pela formulação de políticas, de seu acompanhamento e avaliação.

Dentro desse modelo avaliativo a ênfase recai ao processo decisório, colocando em evidência a formulação de programas e políticas com base nos resultados da avaliação. Assim, os formuladores da política compreendem seu sucesso ou não com base, estritamente, no alcance dos objetivos que foram determinados *a priori* e que se manifestam em resultados quantitativos.

A avaliação coloca-se, assim, como indutora da qualidade, sendo uma inversão do objetivo proclamado pelas avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, identificando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática.

De acordo com Guba e Lincoln (1989), o desenvolvimento de avaliação de políticas públicas passou por quatro gerações. A primeira, profundamente, técnica, seguida por uma geração mais descritiva, uma terceira fase que enfatiza a formulação de juízo de valores e que prevaleceu entre meados da década de 1960 até meados da década seguinte e, por fim, a quarta geração reativa, no sentido de reagir aos resultados das políticas públicas e seus benefícios.

Esses autores criticam o modelo clássico de avaliação de políticas públicas centrado na busca pela comprovação, elegendo o paradigma construtivista que, segundo eles, é apropriado tanto à descoberta quanto à verificação. Neste caso, a avaliação de quarta geração é uma busca pelas reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesses, ou seja, para quem as políticas públicas são formuladas (GUBA E LINCOLN, 1989).

Para Guba e Lincoln (1989) o paradigma construtivista se difere do modelo convencional em três questões centrais. A primeira diz respeito à natureza da realidade, a segunda a origem e os limites do conhecimento e a terceira refere-se a como proceder para descobrir as coisas.

Segue abaixo o quadro que compara a crença convencional e a construtivista (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 96):

Crenças convencionais	Crenças construtivistas
A ontologia realista sustenta que existe uma única realidade que é independente do interesse de qualquer observador e é regida por leis naturais e imutáveis.	A ontologia relativista sustenta que existem múltiplas realidades socialmente construídas, não governadas por nenhuma lei natural, seja ela causal ou não.
A epistemologia objetivista dualista que um observador pode (aliás, deve) exteriorizar o fenômeno em estudo, mantendo-se à parte e	A epistemologia subjetivista monista sustenta que o investigador e o investigado estão entrelaçados de tal forma que as

distante dele (um estado em geral chamado de “dualismo sujeito-objeto” e rejeitando todo e qualquer julgamento de valor que o influencie.	constatações de uma investigação são a criação literal do processo de investigação.
A metodologia intervencionista desde o contexto de suas influências (variáveis) contaminadoras (que provocam confusão/confusionais) para que desse modo a investigação convirja para a verdade e explique a natureza tal como na realidade se apresenta e de fato funciona, do que decorre a capacidade de prever e controlar.	A metodologia hermenêutica encerra uma dialética contínua entre iteração, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim, por diante, dando origem a uma construção conjunto/articulada (entre todos os indagadores e respondentes ou entre as visões as visões ética e êmica) sobre um determinado caso.

Ao analisar o quadro comparativo exposto pelos autores a proposta construtivista abre um campo novo de possibilidades para se pensar e avaliar as políticas públicas. Primeiramente, há uma diferença fundamental de como as duas perspectivas compreendem a realidade, a primeira afirma que existe uma realidade objetiva, externa que se manifesta independente do interesse que o investigador pode ter sobre ela, assim essa realidade é regida por leis naturais. A segunda abordagem, entende que há múltiplas realidades socialmente construídas que não é governada por nenhuma lei.

No que se refere ao segundo ponto abordado pelos autores, a perspectiva convencional faz uma dicotomia entre o sujeito e objeto, entendendo que a realidade existe independente da vontade do sujeito, logo essa realidade é observável e descrita sem nenhuma interferência do sujeito nela. O modelo construtivista compreende que o sujeito e objeto estão entrelaçados numa relação mútua de influências.

Por último, a forma de captar essa realidade se apresenta no modelo tradicional neutra de qualquer influência do sujeito cabendo a ele apenas descrever a realidade objetiva. Na construtivista, a realidade é apresentada de forma hermenêutica ampliando o escopo de discussão em torno do objeto analisado numa perspectiva crítica, interativa e dialética.

Dentro dessa nova perspectiva que se apresenta para se pensar as políticas públicas e de como avaliá-las, rompendo com o modelo tradicional, a abordagem construtivista nos permite considerar construções sobre as situações que estão sujeitas a contínuos aprimoramentos, revisões e, se necessário, substituições, já que a realidade é socialmente construída.

Considerando a natureza da pergunta de partida e o desdobramento que ela pode acarretar e, principalmente, o intuito do pesquisador de buscar junto aos

sujeitos de direito da política os significados que são produzidos pelo programa e a sua ressignificação pelos envolvidos, que só pode ser apreendido e compreendido através de uma abordagem avaliativa que permita interpretar a realidade de forma ampla e dinâmica, que segundo Rodrigues (2008) exige uma abordagem multi e interdisciplinar.

Logo, o fenômeno que se quer investigar precisa considerar as múltiplas dimensões da experiência, compreendendo seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível, que só é apreensível pelo entendimento de sua realização na prática. Assim, busca-se compreender a política na prática, no diálogo com os que vivenciam a política, superando o modelo linear de avaliação na medida em que, agora, todos os envolvidos participam das etapas de pesquisa (Lejano, 2012).

Assim, o pesquisador não busca verdades empiricamente testadas no mundo natural, mas submete o processo investigativo à opinião de um grupo que são beneficiários da política, revelando diferentes construções desta realidade, obtendo consenso através das informações que são construídas por estes sujeitos.

A forma construtivista admite uma forma mais ampla de informações, inclusive as quantitativas, mas não atribui às informações quantitativas a mesma posição central que o modelo tradicional, sendo que a mensuração desempenha um papel de apoio para interpretar a realidade estudada.

Desse modo, aliando-se a abordagem construtivista, no intuito de buscar os significados da política para quem as formula, executa e vivência, elege-se a descrição densa que são proposições geertzianas.

Como bem afirma Geertz (1978), a descrição densa é mais do que métodos e técnicas de investigação, referindo-se em especial ao esforço intelectual do pesquisador na busca dos sentidos e significados que emanam da situação em estudo, que inclui, evidentemente, os dados coletados; mas estes dados não falam por si mesmos, ainda que possam seduzir o pesquisador nesse sentido. (RODRIGUES, 2008, p. 57)

Assim, é fundamental o esforço do pesquisador na busca de sentidos e significados que são apreendidos da situação em estudo que só é possível através da penetração da realidade, não nos limitando a perceber como elas estão formalmente constituídas.

Nesse sentido, para compreender o fenômeno que se quer estudar é necessário eleger um paradigma metodológico de avaliação de políticas públicas

que considere as múltiplas dimensões em que o conhecimento é produzido, mobilizando diferentes tipos de informação que possa apreender o programa como um todo.

4.2 Indicações Metodológicas

Considerando-se o problema delimitado e os objetivos estabelecidos para a investigação proposta, a abordagem deste estudo será qualitativa no intuito de perceber com clareza o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, contemplando “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO *et. al.*, 1994, p. 21-22). Assim, a abordagem dos dados considerará os aspectos da atuação dos sujeitos e de suas relações e do contexto em que se situam os problemas que não podem ser contemplados numa perspectiva apenas quantitativa.

A abordagem qualitativa, segundo a conceituação de Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE, 1986, p. 11), “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. A abordagem qualitativa permite que os dados sejam analisados mais profundamente, apontando encaminhamentos e percebendo formas de relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Isso dá à investigação maior possibilidade de contribuição para a prática social dos sujeitos, bem como para a ampliação do campo de investigação do tema/problema.

Sendo assim, a natureza do objeto que se quer pesquisar exige a escolha de um método e de técnicas de coleta de dados que nos permita interpretar o significado das relações envolvidas e as percepções dos sujeitos dentro da experiência formativa do PIBID. Dessa forma, a abordagem e as concepções teóricas e epistemológicas adotadas pelo pesquisador extrapolam a noção de preferência entre uma abordagem quantitativa e qualitativa. Santos Filho (2009, p. 9) afirma que:

[...] as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito

às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesse interesse, às estratégias de pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas (SANTOS FILHO, 2009, p. 9).

A abordagem qualitativa, ao reivindicar metodologias que consideram a interpretação dos fenômenos e não somente a observação, a mensuração e a definição de uma realidade, rompe com o paradigma tradicional de avaliação de políticas públicas que estão voltadas apenas para os resultados dos objetivos da política. Logo, o estudo do PIBID que tem como temática a aprendizagem da docência na formação inicial a partir da experiência do Programa, remete-nos para uma abordagem metodológica que possa apreender os significados que os sujeitos envolvidos na política atribuem às suas vivências, compreendendo as crenças, valores e expectativas implicados na experiência promovida pelo Programa.

Desse modo, a investigação qualitativa, segundo Triviños (1987), privilegia o meio natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, pois, dando ênfase ao processo, a análise dos dados é indutiva e a apreensão dos significados é uma das preocupações centrais.

Nessa perspectiva, onde a coleta de informações é realizada diretamente com sujeitos envolvidos na política, preservando a riqueza dos detalhes e buscando apreender os significados que emergem dessa experiência, elegemos o estudo de caso por entender que este método dentro da abordagem qualitativa tem como objetivo analisar as particularidades e a complexidade de um caso particular.

Dessa forma, visando compreender a experiência particular dos licenciandos no Programa, leva-nos a trabalhar com o estudo de caso que será desenvolvido no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, *campus* da UECE em Tauá, pois o estudo de caso se adequa aos objetivos da pesquisa e poderá responder às problematizações apresentadas.

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Portanto, busca-se através da abordagem qualitativa e de seus métodos interpretar e compreender os sentidos e significados que são apreendidos da situação em estudo que só é possível através da penetração da realidade, não nos limitando a perceber como elas estão formalmente constituídas. O campo de investigação será o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em Tauá, CE. O CECITEC teve, em 2011, o seu primeiro subprojeto aprovado pela CAPES para ser desenvolvido pelos futuros docentes com formação inicial em Biologia. Em 2012, o curso de Química aprova seu subprojeto e o subprojeto do curso de Pedagogia é aprovado no ano seguinte, estando esses três subprojetos em andamento no Centro de Formação da UECE, objeto dessa pesquisa.

Os sujeitos que definimos para colaborar com as informações necessárias à pesquisa serão os bolsistas do Programa, quantitativo composto por professores da universidade, professores da Educação Básica e alunos licenciandos. O universo compreendeu 60 bolsistas, sendo: 1 coordenador institucional, 2 coordenadores de área, 8 professores supervisores e 49 bolsistas de iniciação à docência. Sendo estes, 34 bolsistas do curso de Pedagogia, 14 do curso de Química e 1 do curso de Biologia. Devido à baixa adesão dos licenciandos do curso de Biologia, suas respostas foram desconsideradas para análise das questões abertas.

Para a coleta de dados necessários à realização da pesquisa, utilizou-se de pesquisas bibliográfica e documental. Por pesquisa bibliográfica, entende-se “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37).

Para melhor compreender o objeto de estudo, foi necessário fazer uma análise documental, em razão de muitas das informações necessárias a essa pesquisa encontrarem-se em decretos e editais da CAPES. Para compreensão dos sujeitos estudados, o tema foi tratado por meio de um levantamento de informações e de concepções com a aplicação de um questionário. O interesse da pesquisa por questionário se deu por reunir uma grande quantidade de informações, tanto objetivas quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos. Segundo Parizot (2015, p. 85):

O objetivo de tais pesquisas pode ser o de medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes...) em uma população dada, mas em ciências humanas e sociais ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características.

A aplicação do questionário para os licenciandos e professores supervisores deu-se de modo presencial. Para Parizot (2015, p. 87) “[...] a presença física de um pesquisador autoriza uma grande interação com o pesquisado, o que se revela útil quando este não compreende uma questão ou quando ele deseja interromper uma questão”. Os coordenadores de área e o coordenador institucional responderam ao questionário online disponibilizado no Google Formulários.

O questionário contou com perguntas relacionadas ao perfil dos licenciandos bolsistas, também relacionadas à aprendizagem de saberes da docência e à articulação entre teoria e prática na experiência do PIBID ocorrida no desenvolvimento dos subprojetos do CECITEC. O grupo formado por licenciandos, professores supervisores e professores coordenadores, respondeu perguntas distintas, mas sobre os mesmos assuntos. Sendo assim, o questionário foi dividido em 5 cinco blocos de perguntas (ver Apêndices).

Ao produzirmos o texto interpretativo dos dados coletados usamos códigos para identificar as narrativas dos sujeitos envolvidos neste estudo. Os licenciandos foram identificados por código com três letras e pelo tempo em que estão no Programa, por exemplo: LBP e LBQ. O primeiro referindo-se aos licenciandos Bolsistas de Pedagogia (LBP) e o segundo de Química (LBQ), seguido pelo tempo em que estão inseridos no Programa. Os Professores Supervisores foram identificados como PS e o curso que são bolsistas, por exemplo, PSP, PSQ ou PSB. Aos Coordenadores de Área também foram atribuídas três letras CAP, CAQ, CAB, sendo a última letra relacionada ao curso em que atuam e o Coordenador Institucional ficou identificado como CI.

Utilizamos os procedimentos de análise de conteúdos sobre os dados coletados (questionário e documentos) que estão explicitados em categorias. Essa análise teve por base o sujeito social e suas narrativas através das questões de como percebem o Programa, pois essa prática nos permitiu a apreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos, fazendo-nos perceber os significados, as crenças e os valores atribuídos às ações Pedagógicas realizadas no PIBID.

A condução da entrevista e a análise de conteúdo seguem as premissas postas por Kaufman (2013) ao analisar os processos empregados para a coleta de dados necessário a realização de uma pesquisa. O autor faz uma crítica a forma como a realização da pesquisa tem-se esforçado para que haja a menor presença possível do entrevistador, uma ausência enquanto pessoa com sentimentos e opiniões para proceder com o tratamento padronizado dos dados coletados.

A entrevista compreensiva se inscreve em uma dinâmica exatamente oposta: o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado. Durante a análise de conteúdo, a interpretação do material não é evitada, mas, ao contrário, constitui o elemento decisivo. (KAUFMAN, 2013, p. 40)

Dessa forma, a entrevista compreensiva permite uma nova postura e olhar sobre os processos de investigação em que a atuação do investigador é fundamental para a apreensão e profundidade na interpretação dos dados coletados.

Assim, os dados coletados através de uma entrevista são múltiplos e contraditórios, daí a dificuldade de expressar em sua totalidade o conteúdo apreendido.

Toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta (KAUFMAN, 2013, p. 40).

O autor assevera para o cuidado com o tratamento dos dados coletados:

Há, obviamente, opiniões pessoais ou recolhidas ao léu. Mas há também sentimentos, pedaços de história de vida, autoanálises, reflexões e tentativas de análise social, observações. De acordo com o tema da pesquisa, alguns dos conteúdos serão privilegiados; portanto, é útil reconhecê-los para se ter aquilo que se deseja (KAUFMAN, 2013, p. 114-115).

Nesta perspectiva, segundo Kaufman (2013) o objeto é construído gradualmente, através de uma elaboração teórica que progride diariamente, a partir de hipóteses forjadas no campo, ou seja, por ser complexa e conflituosa a realidade estudada não se apresenta de forma pronta, mas sua apreensão é construída continuamente através dos sujeitos envolvidos no objeto estudado.

Por fim, para a análise das questões abertas dos licenciandos bolsistas, dado o volume de respostas, optou-se por proceder por amostragem aleatória simples das respostas, escolhendo para cada questão 30% de respostas dos licenciandos do curso de Pedagogia e de Química, o que permitiu abarcar um volume de respostas representativo do conjunto pela rotatividade dos depoimentos de respondentes de cada grupo.

Portanto, pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa a partir da experiência formativa do PIBID, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos que são beneficiados por esse programa, rompendo com o paradigma tradicional de avaliações de políticas públicas que buscam quantificar apenas os resultados alcançados do programa.

4.3 Análise e Interpretação dos Dados

Diante do conjunto de dados coletados em campo, de natureza quantitativa e qualitativa, inicia-se a etapa de organizá-los e interpretá-los a fim de que estes aporem evidências necessárias para o alcance dos objetivos definidos para este estudo.

Como defende Gil (2002), os estudos de campo descrevem com certa profundidade as populações e fenômenos investigados, e uma das melhores formas de organizá-los com vistas à interpretação é a categorização, que pode ser delineada a partir das leituras e releituras do material coletado.

No caso deste estudo, identificou-se qual a forma mais adequada para apresentar os dados, e optou-se por apresentar os mesmos estabelecendo um diálogo constante entre os achados quantitativos e qualitativos. Dividimos, então, a análise dos dados em dois capítulos.

Assim, o capítulo intitulado “O PIBID e o despertar da docência” estruturou uma base de dados a partir dos seguintes eixos analíticos: a) identificação dos sujeitos; b) interesse pela docência; c) a valorização da docência; e d) a contribuição do PIBID para a formação de professores. Esses dados serão apresentados em tabelas, gráficos e através da transcrição das questões abertas do questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, apresentaremos a segunda parte da análise dos dados, com o título “O PIBID e as contribuições para o aprendizado dos saberes da docência”, que levantam informações sobre a

percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação a quatro eixos: a) Formação inicial e articulação teoria e prática; b) Uso de estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no PIBID; c) Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência propiciado pelo Programa; e d) Processo de identificação profissional.

5 O PIBID E O DESPERTAR DA DOCÊNCIA

Este capítulo levanta a percepção, os sentidos e os significados que os bolsistas do PIBID atribuem ao trabalho dos professores. Pretende verificar as motivações que levaram os licenciandos a se inserir no Programa e quais as atividades eles elegem como mais significativas para o aprendizado da docência, procurando refletir como essas atividades estão colaborando para o despertar professor.

Compreendemos que as atividades do PIBID têm possibilitado novos olhares sobre o trabalho docente e permitido aos licenciandos abraçar a docência como perspectiva de trabalho profissional.

5.1 Identificação dos sujeitos

São atores do PIBID o coordenador institucional, o coordenador de área, o professor supervisor e o licenciando bolsista, os quais são os sujeitos desta investigação. A seguir, a Tabela 1 contém a relação entre o número de bolsistas envolvidos no PIBID/CECITEC e o número dos respondentes em cada grupo dos sujeitos abordados.

Tabela 2 – Quantidade de respondentes por grupo

GRUPOS	Nº DE SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PIBID/CECITEC	Nº DE RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO	PERCENTUAL DE RESPONDENTES
Coordenador Institucional	1	1	100%
Coordenador de Área	3	2	66%
Professor Supervisor	10	8	80%
Licenciando Bolsista	80	49	61%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A Tabela 2 indica o número de envolvidos, atualmente, no Programa e o número de sujeitos de cada grupo que responderam ao questionário, apresentando

o percentual de respondentes de cada grupo. O que nos faz confirmar que tivemos mais de 50% de respostas frente aos grupos abordados.

Participaram da pesquisa os licenciandos bolsistas dos seguintes cursos: Pedagogia, Química e Biologia, sendo que os alunos de Pedagogia tiveram o maior percentual de participação no questionário, 34 de 40, o que corresponde a 85%, seguidos pelos alunos de Química, 14 de 20, o que representa 70% e apenas 1 (5%) de 20 bolsistas de Biologia participou da coleta de dados, o que nos fez desconsiderar as respostas desse aluno bolsista do curso de Biologia às questões abertas, tendo em vista a baixa participação desse segmento à pesquisa.

Gráfico 10 – Número de licenciandos bolsistas que participaram da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa

Não sabemos ao certo o que motivou a baixa participação dos bolsistas do curso de Biologia, pois foi feito o mesmo procedimento de abordagem junto às coordenadoras do Programa para a aplicação do questionário no dia 25 de janeiro de 2017, no CECITEC, através de e-mail e mensagens em aplicativos de redes sociais. Porém, não obtivemos confirmação da coordenadora de área do curso de Biologia sobre a baixa participação desses bolsistas na pesquisa.

Um dado levantado pelo questionário foi o tempo de participação do licenciando no Programa. Essa questão é pertinente porque nos permite verificar possíveis percepções diferenciadas dos bolsistas sobre o PIBID. Assim, agrupamos

os licenciandos nos três grupos de categorias: os que tinham menos de um ano; os que tinham entre um ano e dois anos; e os que tinham acima de dois anos.

Tabela 3 – Tempo dos licenciandos no PIBID

	A MENOS DE 1 ANO NO PIBID	ENTRE 1 ANO E 2 ANOS NO PIBID	ACIMA DE 2 ANOS NO PIBID
Licenciandos Bolsistas	49%	8%	48%

Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 3 nos permite verificar que do universo de respondentes junto aos licenciandos bolsistas, 49% estão há menos de 1 ano no Programa, 8% estão entre 1 a 2 anos e 48% estão há mais de 2 anos no PIBID.

Verificamos em nossa base de dados que dos licenciandos que conseguiram se inserir no PIBID, 50% dos bolsistas do curso de Pedagogia e 25% do curso de Química, estavam cursando o primeiro ou o segundo semestre de licenciatura. Desse modo, o Programa vem permitindo a inserção dos licenciandos desde o início do curso nas escolas para vivenciar práticas formativas, lugar onde vão, provavelmente, atuar como futuros professores.

Essa inserção na prática escolar faz parte dos objetivos do PIBID, conforme o Decreto nº 7.219/2010.

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 (BRASIL, 2010, p. 1)¹⁵

Nesse aspecto, o PIBID vem atuando para que a formação de professores possa ocorrer concomitante à prática escolar, inserindo o aluno de licenciatura desde cedo na escola, formando o professor no seu *lócus* de atuação, envolvendo a comunidade dos formadores de professores e os professores que atuam na educação básica corroborando, assim, com o que defende Nóvoa (2009) ao refletir sobre como devem ser formulados os Programas de formação docente que precisam inserir os alunos nas escolas, proporcionando uma melhor articulação entre teoria e prática.

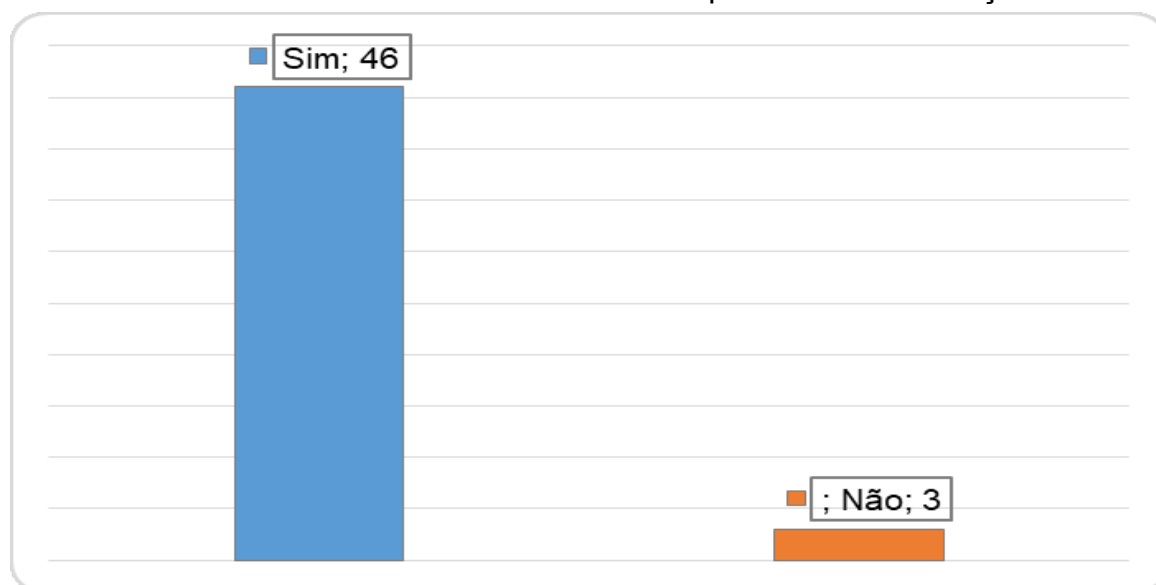
¹⁵ Paginação atribuída pelo autor.

Concluimos que o PIBID/CECITEC, ao inserir o aluno desde o início do curso no Programa, estará contribuindo para que a formação desses futuros professores possa ocorrer a partir da vivência com a prática docente, como defende Nóvoa (2009), possibilitando experiências práticas desde cedo no cotidiano das escolas com o acompanhamento de professores da universidade e da educação básica, o que, anteriormente, só seria possível nos estágios supervisionados, disciplinas ofertadas nos anos finais dos cursos de licenciaturas.

A Tabela 3 mostra que há um número expressivo de alunos que está há mais de 2 anos no Programa, o que colabora para a continuidade de suas atividades dentro das licenciaturas. Esse aspecto pode incidir numa formação mais consistente e, ao mesmo tempo, estimular positivamente na escolha pela docência.

A esse respeito, perguntamos aos licenciandos bolsistas se eles se veem atuando como professores da educação básica.

Gráfico 11 – Você se vê atuando como professor na educação básica?



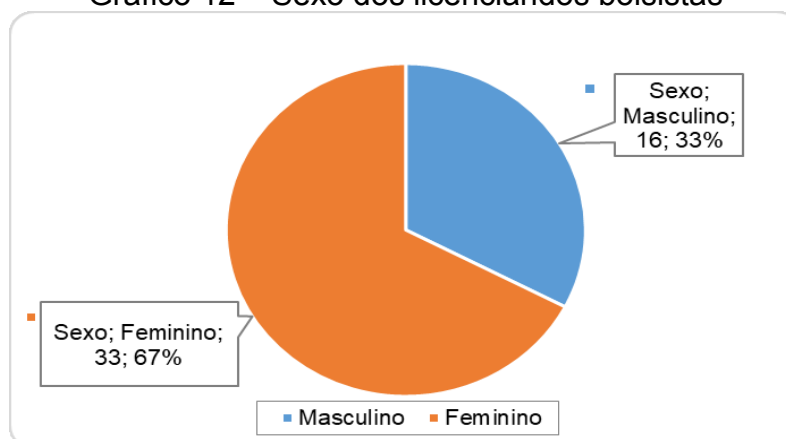
Fonte: Dados da Pesquisa.

Na nossa base de dados, todos os bolsistas que estão há mais de 2 anos no Programa, confirmaram seu interesse em assumir a profissão de professor da educação básica. Acreditamos que a participação no PIBID constitui uma possibilidade de imersão com acompanhamento mais sistemático no ambiente da educação básica de modo a influenciar, dentre outros fatores, a escolha profissional dos licenciandos para atuarem como professores.

Além disso, percebemos, através do Gráfico 2, que dos 49 alunos bolsistas que responderam ao questionário 46 se veem atuando como professores da educação básica, o que nos faz pensar que realmente o PIBID vem contribuindo para a permanência dos alunos de licenciatura nos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, através de sua imersão na prática docente a maioria dos bolsistas tem compreendido em que consiste o trabalho do professor, confirmando, assim, sua escolha profissional.

Identificamos também o predomínio do sexo feminino, segundo as evidências constatadas através dos dados coletados e apresentados a seguir, ao demonstrar que 67% dessa opção profissional é abraçada por mulheres.

Gráfico 12 – Sexo dos licenciandos bolsistas

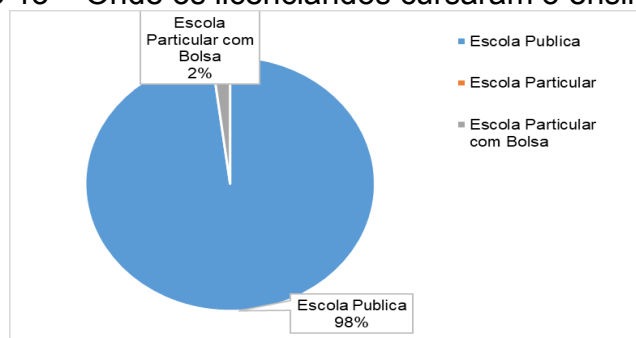


Fonte: Dados da Pesquisa

Esses dados vão ao encontro de pesquisas mais amplas sobre o perfil dos professores no Brasil. A avaliação realizada por Gatti e André (2013), sobre o PIBID, revelam que 67,5% dos licenciandos bolsistas do Programa são mulheres.

Outro importante dado coletado junto aos licenciandos bolsistas foi verificar onde eles cursaram o ensino médio, conforme Gráfico 4.

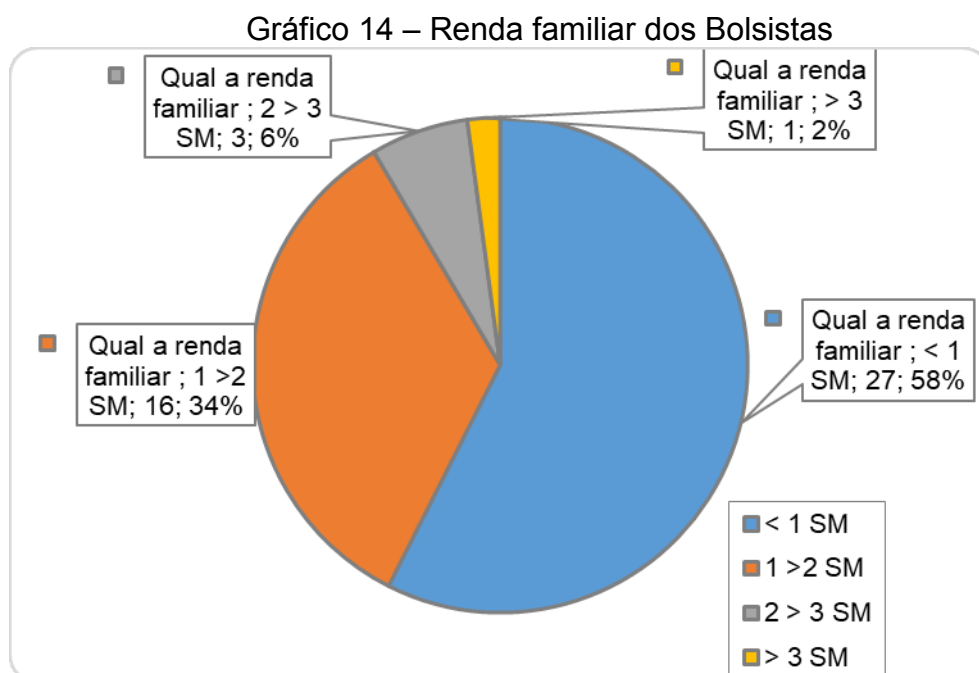
Gráfico 13 – Onde os licenciandos cursaram o ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse dado indica que a quase totalidade dos alunos entrevistados (98%), que são estudantes das licenciaturas do CECITEC/UECE e bolsistas do PIBID, veio de escolas públicas. Na avaliação de Gatti e André (2013) sobre o Programa, o número de bolsistas do PIBID que estudou em escolas públicas foi de 84%.

Em nossa pesquisa, ao perguntar aos bolsistas a sua renda *per capita*, verificamos que mais da metade dos licenciandos bolsistas têm renda familiar menor ou igual a 1 salário mínimo.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Esse dado nos possibilitou traçar um perfil aproximado dos alunos das licenciaturas do CECITEC e bolsistas do Programa ao verificar que a renda familiar dos mesmos é relativamente baixa. Tal evidência nos faz pensar que diante de restrições financeiras e do contexto em que estão inseridos, certamente eles tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes propiciassem experiências de vida mais amplas e com mais oportunidades de acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens, pois verificamos que a totalidade dos bolsistas é proveniente do ensino público que tem apresentado um baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em uma pesquisa desenvolvida por ANDRÉ (2009) sobre o trabalho docente do professor formador, a mudança do perfil do aluno da licenciatura foi muito enfatizada, identificando a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem

como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses estudantes irão atuar.

Nesse sentido o PIBID pode ser uma oportunidade para preparar estudantes que, mesmo sendo de baixo poder aquisitivo, tenham uma oportunidade a mais para ter acesso a uma formação mais consistente na qual a relação teoria-prática seja vivenciada desde o início do curso de licenciatura. A narrativa a seguir ilustra aspectos relevantes do olhar de alunos do curso de Pedagogia sobre o trabalho do professor:

[...] quando eu ingressei no curso de Pedagogia, jamais pensei que era tão difícil dar aula. Achava que era simplesmente transmitir aquilo que estava proposto nos livros didático. Hoje com o PIBID é totalmente diferente, você tem que planejar, pensar quais são as melhores atividades para que aqueles alunos aprendam o conteúdo que você quer ensinar (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID).

Assim, muitos desses alunos poderão ter um diferencial em relação a alunos que não tiveram a oportunidade de ingressar no PIBID, ou seja, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências necessárias ao ato de ensinar. Tal vivência permite ver que a missão do professor vai além do conhecimento da disciplina que leciona, sendo atribuições também do docente envolver a capacidade de despertar o interesse e o desejo de aprender por parte do aluno, ser capaz de organizar a aula de acordo com as necessidades dos alunos; aprender a trabalhar em equipe, saber se relacionar com outras pessoas e compromisso moral, pois seu trabalho envolve a formação de outras pessoas situadas num contexto social. Acreditamos que essas competências são adquiridas com a prática e a vivência do trabalho dos futuros professores que, também, devem utilizar os conhecimentos para construir um olhar crítico e propositivo sobre a realidade socioeconômica e política.

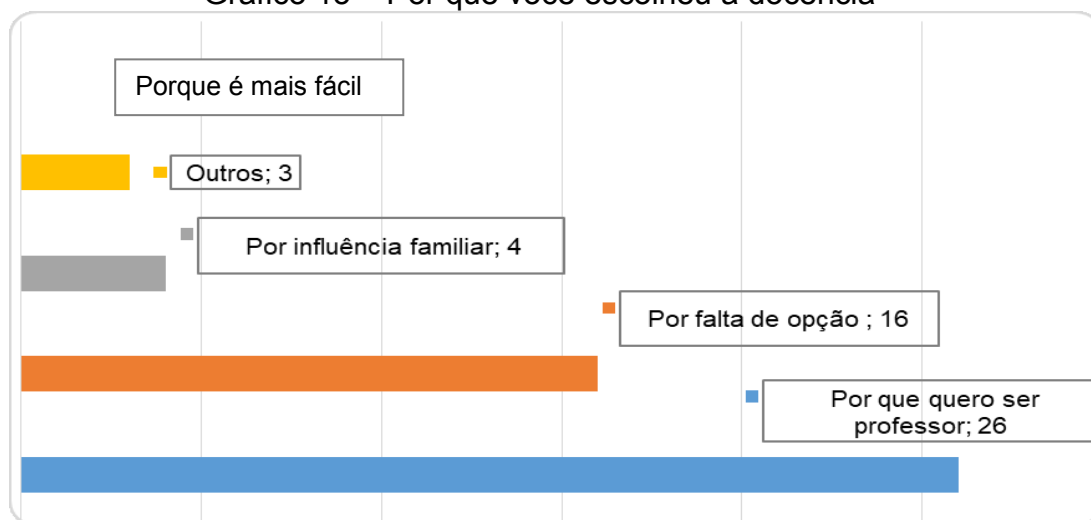
Portanto, ao identificar os sujeitos da pesquisa e seus perfis socioeconômicos, consideramos que o PIBID tem se mostrado uma importante ferramenta de aprendizagem dos licenciandos sobre a missão de ser professor, através da inserção deles no ambiente escolar, desde o início de sua formação, conforme será analisado posteriormente.

5.2 Interesse pela docência

Identificamos, através da nossa base de dados, que o PIBID vem despertando interesse dos licenciandos em relação à carreira docente, sobretudo através das atividades realizadas por eles nas escolas, vivenciadas no ambiente de formação propiciado pelo Programa.

Ao perguntamos aos licenciandos os motivos pelos quais escolheram a carreira docente, os mesmos tiveram a oportunidade de se posicionar diante das seguintes opções de respostas: a) Porque quero ser professor; b) Por falta de opção; c) Por influência familiar; d) Porque é mais fácil; e) Outros. Sendo que, no último caso, poderiam especificar os motivos.

Gráfico 15 – Por que você escolheu a docência



Fonte: Dados da Pesquisa.

Observamos do Gráfico 6 que dos 49 alunos que responderam ao questionário, 26 (53%) deles ingressaram nas licenciaturas do CECITEC por que querem ser professores, o que representa mais da metade dos entrevistados.

Já os que ingressaram na licenciatura por falta de opção, 16 alunos, diz respeito a 32% da nossa base de dados, outros 4 (8%) alunos optaram pelo curso de formação de professores por influência familiar e 3 (6%) indicaram a opção outros, sendo que nenhum aluno escolheu a opção “por ser mais fácil”.

Vale ressaltar que entre os cursos pesquisados a maior incidência dos alunos que ingressaram por falta de opção foi na licenciatura em Química,

representado por 50% do universo pesquisado, seguida da Licenciatura em Pedagogia, indicada por 24%.

Observamos que 53% dos bolsistas que escolheram a licenciatura do CECITEC indicaram o desejo de ser professor. Desse modo, precisamos considerar as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas e também em nosso estudo relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Um estudo recente realizado pela OCDE (2015)¹⁶ sobre atratividade da carreira docente no Brasil, entre alunos de 15 anos, identificou que nenhum desses alunos manifestaram interesse em ser professor.

Esse quadro é preocupante e indica que o país precisa repensar as políticas de formação de professores, enfatizando uma formação e valorização adequada dos docentes para atrair bons estudantes para a carreira e reter os bons professores na profissão, pois a falta de professores em algumas áreas do conhecimento, em especial nas ciências da natureza, é recorrente.

Porém, a realidade pesquisada se mostrou diferente, quando mais da metade dos alunos bolsistas do PIBID escolheu a docência porque quer ser professor, um número expressivo de alunos bolsistas deseja atuar como professores na educação básica, questão já levantada no Gráfico 2 e na Tabela 3, onde identificamos que dos 49 bolsistas que responderam ao questionário, 46 desejam atuar como professores da educação básica e esse dado foi mais recorrente nos alunos que estão há mais tempo no PIBID. Diante dessa evidência, uma das hipóteses a ser formulada e verificada em futuros estudos é em que medida o contexto sócioeconômico do território estudado influencia para maior ou para menor interesse pela profissão de professor? Provavelmente, numa região pobre e com poucas opções de inserção profissional será diferente daquela em que alternativas e oportunidades são maiores.

Quem optou pela opção “Outros” especificou os motivos das seguintes formas:

“No início por falta de opção, mas com o passar dos anos minha concepção sobre o curso mudou, passei realmente a gostar de ser professor” (LBP, 2 anos).

¹⁶ Notícia publicada na Folha de São Paulo em 07/12/2016, pela colunista Érica Fraga que traz os dados da OCDE (2015) com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que trata do perfil dos alunos brasileiros analisado por esse instrumento. Revelando diferentes indicadores brasileiro na área educacional e comparando com outros países avaliados pela OCDE.

“Influência de colegas” (LBP, 2 anos e 6 meses).

“Dos cursos oferecidos no centro é o que mais me identifiquei” (LBP, 1 ano e 5 meses).

Mesmo dentre aqueles que escolheram a opção “Outros” podemos depreender de suas narrativas que dois deles escolheram por falta de opção e um deles indicou a influência de um amigo na escolha da docência. Uma narrativa de um bolsista que está há 2 anos no Programa e ingressou por falta de opção, destacou que, com o passar dos anos, passou a gostar de ser professor. Nesse aspecto convém indagar: O que contribuiu para o aluno passar a gostar da docência? O PIBID contribuiu para essa tomada de decisão? Essa questão será retomada mais à frente.

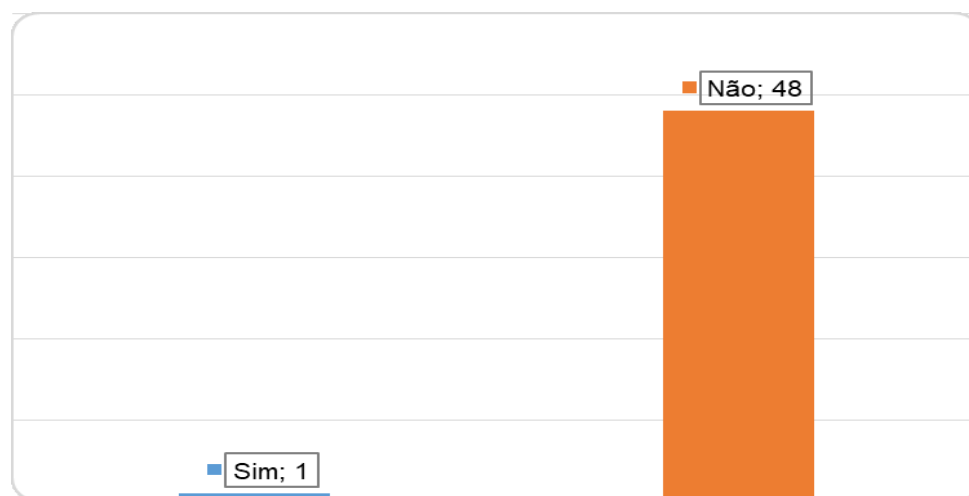
Apreendemos, através desses dados, que o PIBID tem contribuído para estimular o interesse pela docência junto aos licenciandos bolsistas do CECITEC/UECE. Cotejando o Gráfico 2 com o Gráfico 6, verificamos que dos alunos que inicialmente ingressaram na docência por falta de opção, sua percepção, após a inserção no Programa, mudou em relação à expectativa de permanecer na carreira docente, pois nossos achados identificaram que os alunos que almejam abraçar a profissão docente, segundo suas respostas, mostraram-se superiores em relação às impressões iniciais sobre a escolha profissional.

5.3 Percepções dos licenciando sobre o trabalho docente

Levantamos essa questão junto aos licenciandos bolsistas no intuito de apreender as suas impressões sobre o trabalho dos professores, já que a vivência no Programa lhes permite uma aproximação com a prática docente com observações e intervenções em sala de aula.

Dessas percepções iniciais, nossos achados acerca desse tema têm manifestado posicionamentos distintos. Para muitos, prevalece o entendimento de que o trabalho do professor é desvalorizado, sendo que, ao mesmo tempo, ressaltam a importância da atuação do professor para a formação das pessoas.

Gráfico 16 – Percepção dos licenciandos bolsistas sobre a valorização da profissão docente



Fonte: Dados da Pesquisa.

Pelo Gráfico 7, percebemos que os licenciandos bolsistas, em sua ampla maioria, consideram o trabalho dos professores desvalorizado. Assim, diante da questão formulada: Quais suas impressões e concepções sobre o trabalho docente? Obtivemos as seguintes respostas:

“Na minha concepção o trabalho docente é ainda muito desvalorizado na sociedade, sendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento enquanto sujeito crítico e reflexivo” (LBP, 3 anos no PIBID).

“Vejo como um trabalho fundamental, entretanto é uma caminhada difícil, por questões de reconhecimento e condições de trabalho” (LBP, 3 anos no PIBID).

“O trabalho docente, apesar de não ser tão valorizado financeiramente e também em outros aspectos, como reconhecimento e etc., ele é de extrema riqueza em conhecimento e poder compartilhar desse conhecimento é mais gratificante” (LBP, 9 meses no PIBID).

“O trabalho docente é imprescindível para a formação de futuros cidadãos, mas, infelizmente, é um trabalho pouco valorizado no nosso país” (LBQ, 9 meses no PIBID).

Percebemos pelos relatos dos bolsistas que o trabalho docente não recebe o devido valor que esse profissional merece, tanto em termos financeiros,

como também em relação às condições de trabalho, mesmo que identifique a sua importância para formar indivíduos, ou seja, a possibilidade de ensinar as pessoas e incidir na formação de valores das futuras gerações.

Ao mesmo tempo, a profissão docente envolve, para eles, uma dificuldade intrínseca, pois exige ouvir e fazer o outro se envolver no processo de aprendizagem. Por isso, trata-se de uma carreira “difícil”, “ádua” e que “exige muito”, conforme os depoimentos a seguir:

“É um dos trabalhos mais importantes já que o profissional docente tem a obrigação de formar pessoas” (LBP, 3 anos no PIBID).

“Um trabalho árduo e que requer muita paciência e disponibilidade, porém é muito gratificante acompanhar e participar do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (LBP, 3 anos no PIBID).

“É uma profissão na qual tem extrema importância, que exige muito, pois ali você estará ensinando uma pessoa tudo o que se sabe” (LBP, 4 meses no PIBID).

“Eu acho que ser professor é uma profissão que exige muito da pessoa porque tem que tolerar inúmeros jeitos e modos de pensar. Um aluno é contra algo, outro é a favor, e o professor tem que saber tolerar isso” (LBQ, 9 meses no PIBID).

Apresentamos desses relatos que uma das características apresentadas pelos bolsistas está no entendimento de que as atividades do professor dependem da relação com um conjunto de outros fatores, além do desempenho em si. Um desses fatores postos é o entendimento de que as metas profissionais do professor são alcançadas com o sucesso do aluno. Assim, quando a escola está bem organizada e o aluno é motivado e acompanhado a cumprir suas tarefas discentes, acreditamos que a experiência do Programa passa a ter um desdobramento mais positivo.

Outra característica ressaltada pelos bolsistas diz respeito à complexidade e às adversidades do trabalho docente. Eles também destacam aspectos subjetivos ao mencionar a necessidade do “amor à profissão”, como condição para enfrentar os desafios inerentes ao exercício “da sala de aula”.

“Um trabalho que exige muito, e precisa de dedicação e amor pela profissão” (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID).

“É uma profissão bastante complexa que exige muito do educador, o mesmo deve estar preparado tecnicamente e psicologicamente para atuar em sala de aula” (LBQ, 10 meses no PIBID).

Os jovens atribuem o “amor” como um dos atributos para lidar com as dificuldades da profissão, ou seja, por ser um trabalho “cansativo”, “complexo” e “pouco valorizado”. Em certo sentido há uma visão romantizada sobre a atuação dos professores, como se esse sentimento fosse suficiente, por si só, para o exercício da docência. Atribuem o preparo psicológico para atuar na sala de aula como necessário por entender que, ao adentrar no ambiente escolar, o bolsista tem o primeiro contraste entre aquilo que ele idealiza da profissão e aquilo que realmente é o trabalho do professor. Fica claro que para atingir os objetivos do trabalho é necessária a atuação conjunta de vários fatores a fim de que o futuro professor se sinta motivado para o exercício da função que almeja abraçar.

A partir dessas evidências, os bolsistas compreendem a profissão docente sobre vários aspectos, ressaltam a complexidade desse trabalho, a importância do educador para as futuras gerações e, ao mesmo tempo, mencionam a desvalorização do trabalho dos professores. Também fazem referência que ser professor exige dedicação e compromisso, o que pressupõe uma formação específica que lhe dê condições de compreender a realidade e de mobilizar saberes para modificá-la.

Por fim, alguns alunos enaltecem o trabalho do professor como sendo de extrema importância para a sociedade, conforme o relato do bolsista de Pedagogia que está há 3 anos no Programa:

“É um dos trabalhos mais importantes, já que o profissional docente tem a função de formar as futuras gerações”.

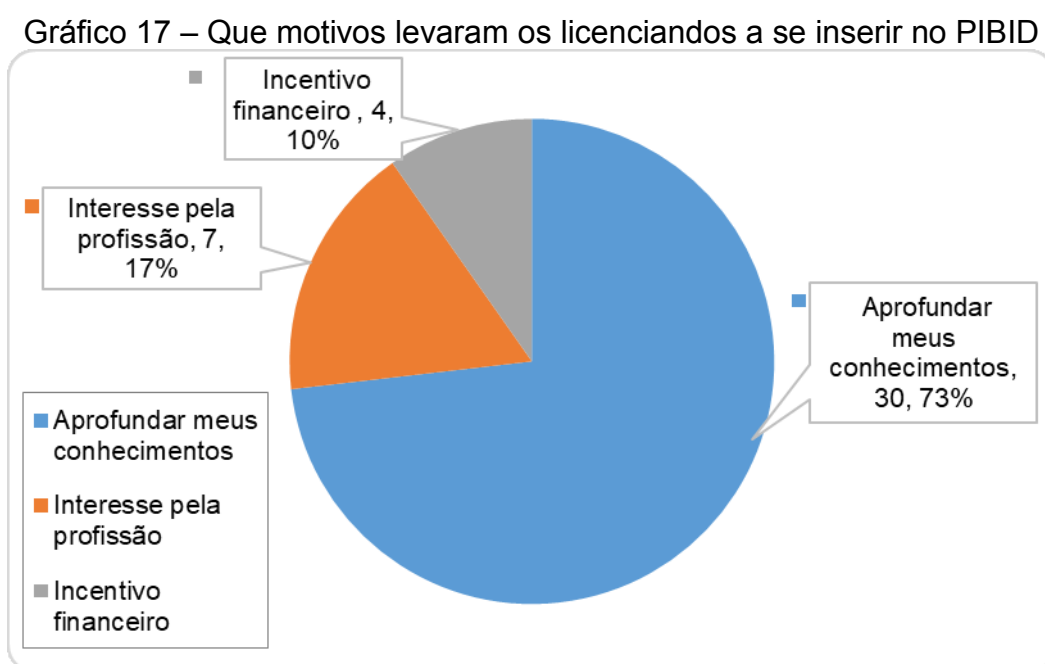
Sendo assim, muitos ressaltam o trabalho docente como fundamental para a formação do indivíduo. Acreditamos que essas percepções só foram possíveis através da vivência no Programa que, em certa medida, colabora para que

os licenciandos se envolvam com a prática docente, entendam os seus afazeres e os desafios impostos à profissão.

5.4 A contribuição do PIBID para a formação de professores

Neste tópico procuraremos abordar: 1) em que medida as atividades propostas pelo PIBID têm contribuído para a formação inicial dos licenciandos bolsistas?; 2) quais atividades eles consideram ser mais significativas para sua formação e; 3) ao mesmo tempo, buscaremos refletir sobre como as atividades do Programa vêm colaborando para formação continuada dos professores da escola, receptora dos estudantes, que acompanha os alunos bolsistas.

As respostas que expressam os motivos pelos quais os licenciandos se inseriram no Programa estão apresentadas a seguir no Gráfico 8:

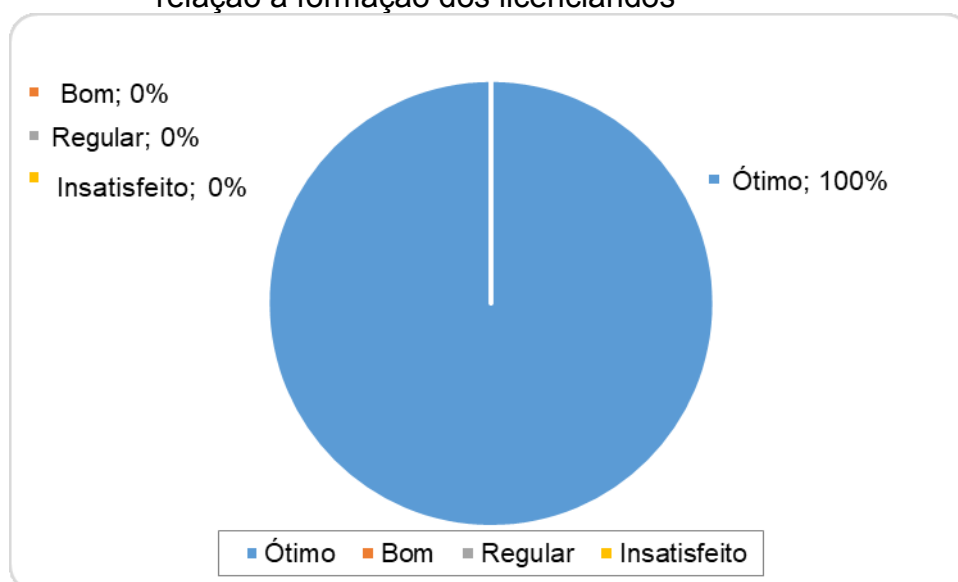


A justificativa apresentada pela maioria dos que estão inseridos no Programa menciona a busca em aprofundar os conhecimentos, indicada por 73% bolsistas. Outros 17% dos bolsistas apontaram o interesse pela profissão e 10% o incentivo financeiro, sendo que 16% dos licenciandos escolheram mais de uma resposta.

Entendemos que aprofundar os conhecimentos dos licenciandos é um dos objetivos explícitos do PIBID: “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL,2010, p.1)¹⁷.

Corrobora para esse dado o levantamento que fizemos junto aos Professores Supervisores – PS, que acompanham as atividades desenvolvidas na escola pelos bolsistas, quando questionados a apresentar uma avaliação sobre o PIBID do ponto de vista da formação dos alunos licenciandos, conforme expressa o Gráfico a seguir:

Gráfico 18 – Avaliação dos professores supervisores sobre o PIBID em relação à formação dos licenciandos



Fonte: Dados da Pesquisa.

Tais professores que orientam diretamente os alunos bolsistas avaliam positivamente o PIBID, pois a prática na escola materializa-se como um componente importante da formação dos licenciandos.

Os relatos a seguir demonstram a percepção dos supervisores sobre as suas atribuições na implantação do Programa:

“Como professor supervisor, acompanho e direciono atividades aos alunos com Necessidade Educacionais Especiais, assim contribuo para a formação dos bolsistas, bem como para minha prática pedagógica” (PSP 1).

¹⁷ Paginação atribuída pelo autor.

“Elaborar normas de trabalho atribuindo as melhores maneiras de inserir os bolsistas na formação de aprender a docência através das observações e ações desenvolvidas dentro do subprojeto com foco na educação inclusiva” (PSP 2).

“A minha função como supervisora é orientar os discentes, para realizar as atividades, fazer juntamente com eles planejamento de cada evento que é desenvolvido na escola” (PSQ).

“Em geral, tenho a função de orientar e supervisionar o desenvolvimento das ações do subprojeto pelos bolsistas na escola em que leciono. Para conseguir realizar tal missão, estou sempre participando das formações propostas pela coordenação e estou sempre buscando o diálogo com meus iniciantes à docência, pois através da troca de experiências acredito que os resultados das atividades serão mais significativos” (PSB).

Percebemos, através dos relatos do professor supervisor, que os mesmos têm um papel fundamental no contexto do PIBID, pois, por meio de sua experiência no campo profissional, eles podem auxiliar os bolsistas no processo de elaboração e desenvolvimento de atividades, facilitando a prática do mesmo em um contexto que, para ele, ainda é novo e desconhecido.

Nessa perspectiva, o professor supervisor tem um papel importante no Programa ao lidar diretamente com o licenciando e ao orientá-lo diante da experiência de iniciação à docência.

Procuramos também verificar a visão dos alunos bolsistas sobre a atuação dos professores supervisores, pois é importante cruzar os olhares do conjunto dos sujeitos envolvidos no Programa. A narrativa a seguir apresenta a compreensão que o bolsista tem sobre o papel do professor:

“O professor supervisor contribui muito para minha atuação na sala de aula, pois eu ainda não tinha nenhuma experiência em dar aula, assim foi junto com o supervisor que planejei minhas atividades, ele também me auxilia no que preciso melhorar e me ajuda na relação com os alunos controlando a sala de aula nos momentos de dispersão. Portanto, o papel do supervisor é muito importante para que eu possa

desenvolver bem minhas atividades por que é ele que conhece a turma, sabe qual o nível de aprendizagem que eles se encontram” (LBQ, 1 ano e 6 meses do PIBID).

A fala do bolsista nos permite evidenciar a relevância do professor supervisor no processo formativo dos licenciandos, auxiliando-os nos vários aspectos relacionados à atividade docente. Acreditamos que os conhecimentos dos professores podem ser socializados e construídos durante a prática de sala de aula, sendo a interação entre os pares um ponto chave nesse processo. Fica clara a importância do planejamento compartilhado que o Programa propicia aos licenciandos e aos docentes.

Sobre as atividades propostas pelo Programa, concebemos que elas vêm instigando a percepção dos bolsistas sobre vários aspectos que envolvem o trabalho do professor, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento da profissão.

Dentre as atividades fomentadas pelo Programa, os bolsistas ressaltam quatro aspectos mais significativos para sua formação. Através dos relatos, fizemos uma listagem dos aspectos considerados mais importantes no desenvolvimento da proposta do Programa. Sendo assim, agrupamos os relatos nos seguintes eixos: contexto em que as ações do PIBID são desenvolvidas; compreensão da profissão docente; incentivo à carreira docente; e aprendizagem dos saberes docentes.

5.4.1 Contexto no qual as ações do PIBID são desenvolvidas

O contexto em que as ações do PIBID são desenvolvidas tem possibilitado aos alunos de licenciatura uma formação diferenciada, sobretudo através de sua inserção nas escolas públicas, onde o bolsista passa a desenvolver atividades com a supervisão de um professor da escola e a coordenação de um professor da universidade.

Essa proposta formativa que o Programa tem fomentado, objetiva, seguindo o pensamento de Nóvoa (2009, p. 41), “[...] transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas”.

Assim, o PIBID atribui importância à inserção dos futuros professores no contexto escolar no processo formativo, conforme explicitam os objetivos nos dois itens no Artigo 3º do Decreto nº 7219/2010:

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade 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 (BRASIL, 2010, p. 1)¹⁸.

Por sua vez, os licenciandos ao se referirem às atividades realizadas no âmbito da escola ressaltam que a partir dessa inserção passaram a compreender melhor o trabalho dos professores, sendo essa proposta formativa um diferencial em sua formação acadêmica.

“Sim, significativamente tem feito a diferença na formação através da prática vivenciada no PIBID” (LBP, 3 anos no Programa).

“Sim, pois é a partir dele que conseguimos vivenciar a experiência prática, e é o nosso primeiro contato com a docência” (LBP, 9 meses no Programa).

“Sim, o PIBID tem contribuído muito para minha formação, pois através dele pude conhecer de perto o ambiente escolar e isso é fundamental para qualquer pessoa que quer ser professor” (LBP, 1 ano e 6 meses no Programa).

“Sim, pois possibilita um contato direto com a prática docente, para que então quando terminar minha formação já ter noção de como atuar na docência” (LPQ, 1 ano e 6 meses no Programa).

“Sim. À medida que somos introduzidos no ambiente escolar, na sala de aula, passamos a compreender de forma mais antecipada como é ser professor e o que fazer para ser cada vez mais um melhor profissional” (LBQ, 6 meses no Programa).

Percebemos, com base nos dados analisados, que 52% das respostas a essa pergunta faz referência ao contexto no qual as ações do PIBID são desenvolvidas, ou seja, os bolsistas percebem a experiência prática, proporcionada pelo Programa e sua incidência no processo formativo.

¹⁸ Paginação atribuída pelo autor.

Podemos inferir que o contexto no qual a prática docente se realiza é carregada de significados, pois é considerado espaço de aprendizado do futuro professor que passa a compreender a partir desta prática diversos aspectos que envolvem a profissão. Assim, o contato direto através das ações do PIBID com o ambiente escolar possibilita aos bolsistas compreenderem as múltiplas interações presentes nesse contexto, mostrando que as situações concretas não são passíveis de definições acabadas.

5.4.2 Compreensão da profissão docente pelos bolsistas

Através dessa inserção no contexto da prática profissional, o Programa tem proporcionado aos bolsistas conhecer o “dia a dia” do trabalho dos professores e os desafios da profissão, conforme relatos a seguir:

“Sim, ao passo que o programa oportuniza-nos a desde já conhecer os problemas enfrentados na sala, pelos professores da área, já podemos bolar estratégias para possíveis soluções” (LBQ, 1 ano e 3 meses no Programa).

“[...] a cada atividade realizada é um conhecimento novo que levo comigo, percebo a cada intervenção o amor que tenho em realizar cada atividade” (LBP, 6 meses no Programa).

Entendemos, através dessas narrativas, que o PIBID tem possibilitado aos bolsistas compreenderem as dificuldades enfrentadas pelos professores, refletir sobre os problemas que surgiram da realidade educacional onde estão inseridos e elaborar estratégias que possibilitarão minimizar essas dificuldades encontradas.

Também mencionaram que a inserção no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir a carreira de professor e a construir uma visão da profissão, *“[...] a partir de quando você se insere no Programa e passa a fazer parte de uma escola mesmo sendo bolsista sua vontade aumenta e é motivado a ser professor” (LBP, 6 meses no Programa)*. Ou seja, fazer parte da escola lhes permite participar de um coletivo profissional, com espaços de discussões e partilha de conhecimentos inerentes ao trabalho do professor.

Assim, o PIBID vem permitindo que a formação desses licenciandos ocorra num contexto de coletividade, articulando-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional mude a instituição e mude com a instituição, como defende Nóvoa (2009). Neste aspecto, o Programa vem possibilitando aos bolsistas refletir e compreender o trabalho do professor.

5.4.3 Incentivo à carreira docente

Outro aspecto abordado pelos bolsistas foi que o PIBID tem contribuído, também, para que os licenciandos permaneçam na docência, é o que podemos observar através deste relato.

“Com certeza, o PIBID tem proporcionado aos alunos uma experiência única e proveitosa, incentivando os mesmos a seguirem na área da docência e auxiliando nas suas formações” (LBP, 9 meses no PIBID).

Compreendemos dessa narrativa que a experiência vivenciada por esse licenciado no PIBID possibilitou a sua escolha sobre seguir a carreira docente. Outro licenciando expressa esse mesmo pensamento, conforme podemos observar a seguir:

“Entrei no curso de Pedagogia por falta de opção e nunca imaginei ser professor, mas agora que estou no 6º semestre e participando do PIBID, vendo como é a profissão na prática, embora o trabalho tenha suas dificuldades, por outro lado tem coisas que são gratificantes como verificar que os alunos realmente estão aprendendo. Portanto, já penso sim em ser professor” (LBP, 2 anos e 3 meses no PIBID).

A partir dessa fala, entendemos que participar do Programa fez com que o bolsista vivenciasse o trabalho do professor, tomasse consciência de suas dificuldades e verificasse quais são as estratégias utilizadas pelos professores a fim de criar um ambiente que favoreça o aprendizado dos alunos. Percebemos, assim, que sua postura em relação à área do ensino começa a ser despertada através do Programa e, nesse aspecto, se sente estimulado a se tornar professor.

Os coordenadores de área também ressaltam que o PIBID tem despertado o interesse pela docência e vem incentivando os bolsistas a seguirem a carreira docente. *“Para além da possibilidade de melhorar o currículo formativo, está o apoio à docência que o programa propicia diminuindo a evasão e aumentando o interesse dos alunos em seguir a carreira de magistério (CAQ)”*.

Deste modo, as atividades do PIBID vêm contribuindo para a valorização da profissão docente, na medida em que possibilita maior visibilidade das licenciaturas na instituição, desperta maior interesse e atenção dos docentes e dos licenciandos na carreira de professor e motiva os bolsistas a abraçarem a área docente como perspectiva de trabalho.

5.4.4 Aprendizagem dos saberes docentes

A aprendizagem dos saberes docentes, de acordo com as falas dos licenciandos, tem sido motivada, principalmente, pela participação no contexto escolar, onde a experiência de vivenciar o trabalho dos professores lhes permite observar os saberes que mobilizam no exercício da profissão. Conforme Tardif (2010, p. 18), os saberes dos professores são produzidos em fontes variadas.

[...] eles se referem a conhecimentos e a um saber fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Embora as fontes que produzem os saberes dos professores sejam diversificadas, os professores, segundo Tardif (2010), não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-lo em função de sua utilidade de ensino. Nessa perspectiva, o autor destaca que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, uma das condições para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Selecionando algumas falas já citadas pelos licenciandos, que corroboram com o pensamento do autor ao relatar que a aprendizagem dos saberes

docentes vem sendo favorecida pelo Programa através de sua inserção na prática do contexto escolar, é importante destacar: *“vivenciar a escola e a sala de aula”, “participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador”, “colocar-se no lugar do professor e conhecer a realidade do trabalho docente”, “planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula” e “a possibilidade de perceber as dificuldades relacionadas ao ato de ensinar”.*

Esses aspectos acerca do trabalho do professor são percebidos pelos licenciandos através da vivência no PIBID e dizem respeito à profissionalidade docente, sendo essa competência (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvida ao longo do processo de profissionalização do professor. Tais saberes são adquiridos na formação inicial e no exercício da profissão, como defende Veiga (2005).

Podemos verificar que o contexto em que as atividades docentes são desenvolvidas tem ajudado os licenciandos a perceber o que de fato é o trabalho dos professores, conforme o relato a seguir:

“Após a minha entrada na escola, onde realizo o desenvolvimento de projetos juntamente com outras áreas, consegui enxergar com os olhos de quem realiza o planejamento das aulas de como muitas vezes temos que reservar um plano B para o momento da aula, de como estar em contato com o aluno é importante para que possamos entender o que se passa com cada indivíduo. O PIBID tem me ajudado muito a experimentar o que é ser professor” (LBQ, 2 anos no PIBID).

O Programa tem possibilitado aos bolsistas assumir a postura de professor e vivenciar as atribuições desse profissional na realização das atividades de planejamento; eles percebem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se tratar de um grupo heterogêneo de alunos, com suas especificidades e que precisam ser considerados no planejamento e na avaliação das atividades realizadas pelos professores.

“É um programa excelente para os alunos que se tornarão professores futuramente, inclusive eu, pois esse contato inicial com a docência nos prepara profissionalmente para visualizarmos como é realmente o ambiente escolar e as dificuldades de falar em público, explicar, etc.” (LBP, 9 meses no PIBID).

“Na universidade nós nunca tivemos a oportunidade de estar na escola, a não ser no estágio. Porém com o PIBID passamos a ver como se dá uma aula, como preparar uma aula, a questão do plano de aula, etc.” (LBQ, 1 ano e 6 meses no PIBID).

Portanto, o PIBID ao inserir o aluno no ambiente escolar, está contribuindo para que os licenciandos aprendam os fazeres docentes: como preparar uma aula, lidar com situações concretas de sala de aula, utilizar metodologias didático-pedagógicas de ensino e avaliar os processos de aprendizagem. Esses saberes são aprendidos através da inserção do licenciando à prática docente, fazendo com que a formação de professores se realize num ambiente real de exercício da profissão.

5.5 Estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo

Percebemos, através dos relatos dos bolsistas, que o PIBID vem promovendo novos modos de organização do trabalho docente, sobretudo criando espaços coletivos de reflexão sobre a prática dos professores e a necessidade de desenvolver atividades colaborativas com os docentes da educação básica e das IES.

Este trabalho coletivo é favorecido, principalmente, pela aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras que potencializam a articulação entre teoria e prática neste processo inicial de formação.

“O PIBID auxilia no desenvolvimento dos estudantes universitários de modo global, além de interligar universidade e escola. Ao estreitar os laços entre coordenadores de área, bolsistas licenciandos e professores supervisores, promove-se um conhecimento crescente e comum entre esses pares (CAP)”.

Destacamos, através do relato da coordenadora de área do curso de Pedagogia, que as atividades do PIBID vêm favorecendo a construção de conhecimentos coletivos que colaboram para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. As funções desempenhadas pelos coordenadores de área e professores supervisores (PS) reforçam essa análise:

“Coordenar reuniões de estudo, visitar às escolas onde atuam os bolsistas do PIBID, Planejar as atividades, que serão realizadas pelos supervisores e pelos alunos (CAP)”.

“Planejar, acompanhar e avaliar as ações propostas pelo Subprojeto de Química (CAQ)”.

Os professores supervisores relataram o seguinte:

“A minha função como supervisora é orientar os discentes para realizar as atividades, fazer juntamente com eles o planejamento de cada evento que é desenvolvido na escola (PSQ)”.

“Em geral, tenho a função de orientar e supervisionar o desenvolvimento das ações do subprojeto pelos bolsistas na escola em que leciono. Para conseguir realizar tal missão, estou sempre participando das formações propostas pela coordenação e estou sempre buscando o diálogo com meus iniciantes à docência, pois através da troca de experiências acredito que os resultados das atividades serão mais significativos (PSB)”.

A narrativa a seguir mostra como o processo de articulação entre coordenadores e professores supervisores têm sido vivenciada a partir do Programa:

“Com a coordenação institucional estamos sempre em contato através de chats ou formações realizadas em eventos como a semana universitária. Com a coordenação, a articulação se dá por meio de reuniões periódicas que geralmente são realizadas na universidade. Com os bolsistas mantenho o maior contato e sempre buscamos fortalecer o planejamento e o desenvolvimento das atividades em reuniões e grupos de discussões realizados no âmbito da escola (PSQ)”.

Aprendemos, através desses relatos, que o PIBID vem promovendo espaços colaborativos e momentos de planejamento coletivos que se expressam em discussão sobre os problemas enfrentados em sala de aula e a necessidade de intervenções pedagógicas emergenciais a serem aplicadas à prática escolar.

Face aos depoimentos apresentados fica evidente que o PIBID tem contribuído para estimular o desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece a formação docente. Para Nóvoa (2009), através dos espaços coletivos “[...] reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Portanto, essas ações coletivas vêm favorecendo a formação de verdadeiras equipes entre os docentes das IES, professores supervisores e licenciandos bolsistas e estimulando o desenvolvimento de ações interdisciplinares.

5.6 PIBID e o estímulo à formação continuada dos professores supervisores

Ao perguntar aos professores supervisores se as atividades do PIBID têm contribuído para refletir suas práticas docentes e renovar seus conhecimentos profissionais, a resposta de 64% dos mesmos indicou que a maior contribuição do Programa tem sido a de propiciar formação continuada qualificada, levando-os a buscar novos conhecimentos. Outros 18% ressaltaram o estímulo à pesquisa docente e 18% consideraram que as ações do PIBID contribuem para a utilização de novas metodologias de ensino. Os professores supervisores mencionaram que o PIBID tem contribuído para aprimorar o fazer pedagógico dos docentes e ajudado a refletir sobre a sua prática.

“O programa PIBID é de extrema importância na formação dos futuros professores e na formação continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente as teorias estudadas pelos alunos na faculdade à prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras. Ainda aprimora o crescimento do nosso fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar (PSQ)”.

Dizem, também, que através do Programa começaram a adotar novas metodologias, bem como passaram a estudar e ler mais sobre educação, incentivando a prática da pesquisa.

“Tenho ampliado meus horizontes para algumas metodologias que antes achava pouco eficazes em sala de aula. Através das formações da semana universitária também comecei a estudar e ler novamente sobre educação. Por isso sempre digo que o PIBID é a melhor formação continuada para um professor da educação básica (PSB)”.

“Como professora, ganhei muito. Pude colocar em prática o sonho de produzir aulas mais dinâmicas, interativas, em espaços diferenciados e atender a necessidade de cada estudante (PSP)”.

Os professores que participam do subprojeto de Pedagogia expressaram que o PIBID melhorou muito sua percepção em relação ao tratamento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

“Ampliou muito os conhecimentos referente a área de educação especial, abrindo as perspectivas de trabalho junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PSP 2)”.

Percebemos pelos relatos que o PIBID vem contribuindo para a formação continuada dos professores da educação básica sobre vários aspectos, dentre eles, destacamos: a) a construção de novos conhecimentos; b) refletir sobre as práticas pedagógicas usadas pelos professores nas escolas; c) aproximar o professor ao meio acadêmico, incentivando os estudos continuados e a prática da pesquisa; d) a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; e) no apoio recebido pelos coordenadores de área e pelos licenciandos em seu trabalho; e f) no desenvolvimento de novas metodologias para atuar com alunos que têm necessidades educacionais especiais.

No capítulo seguinte iremos analisar a partir das narrativas os diferentes olhares sobre os sujeitos envolvidos no PIBID na busca de uma aproximação da realidade do nosso estudo.

6 O PIBID e as contribuições para o aprendizado dos saberes da docência

Abordaremos neste capítulo a visão dos vários sujeitos inseridos no PIBID sobre quatro aspectos do Programa no fomento à formação docente que estão explícitos em seus objetivos. Sendo eles: a) Formação Inicial e articulação teoria e prática; b) Uso de estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no PIBID; c) Elaboração de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e de experiências propiciadas pelo Programa; e d) Processo de identificação profissional.

Por meio desses diferentes elementos, acreditamos que os licenciandos passaram a conhecer com mais profundidade os saberes docentes e, conseqüentemente, estarão mais preparados para assumir com mais propriedade, a sala de aula.

6.1 Formação inicial e articulação teoria e prática

A articulação entre teoria e prática tem sido apontada por vários profissionais da educação como tema de grande relevância, relacionada aos processos de ensino e aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino (TARDIF, 2010; VEIGA; D'AVILLA 2008; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2008). Essa relevância se apresenta porque diz respeito à dialética da fundamentação das práticas educativas que dão origem às teorias e essa articulação é necessária para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

Nas palavras de Veiga e D'Ávilla (2008, p. 16), vemos que:

A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Essa não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação.

Nessa perspectiva, passamos a analisar as narrativas dos bolsistas no que diz respeito à relação teoria e prática na formação docente, através de suas experiências com o PIBID. Separamos suas narrativas em duas categorias: a) a primeira é a constatação de que a teoria estudada na universidade muitas vezes não corresponde à realidade escolar; e b) a segunda aborda que as atividades propostas

pelo Programa ajudam a refletir a prática docente, intervindo nessa realidade para modificá-la.

Os bolsistas do primeiro grupo relatam que a articulação entre teoria e prática no PIBID tem se dado da seguinte forma:

“É possível enxergar que a realidade que vemos na escola é um pouco diferente do que vemos na teoria, porém participar do PIBID, trouxe-me mais incentivo para que eu não desista, pois é uma profissão digna que merece ser respeitada. Enfrentamos o desafio diariamente e temos a recompensa a cada avanço de um aluno (LBP, 9 meses no PIBID)”.

“Bom, a teoria e a prática caminham juntas, apesar de serem diferentes, pois quando atuamos na prática pode se ter uma noção que é totalmente diferente da teoria, tudo muito lindo. (LBP, 3 anos no Programa)”.

“O que eu percebi é que a realidade na escola é bem diferente da teoria, por isso essa importância de se ter contato tanto na prática e na teoria ao mesmo tempo e é isso que o PIBID nos proporciona (LBQ, 6 meses no Programa)”.

“Na teoria é bem mais fácil, quando não se está ainda em sala de aula, por exemplo, na prática tem planos que irão dá certo e outros não (LBQ, 1 ano e 6 meses no Programa)”.

Os posicionamentos revelam que havia uma perspectiva inicial de que as teorias pedagógicas pudessem dar de conta da complexidade da prática, ou seja, existia um entendimento de que primeiro teriam que dominar a teoria para depois aplicá-la na prática. Com base nas narrativas, essa “verdade” foi problematizada ao afirmar que a teoria estudada na universidade não dá conta dessa realidade e só foi possível essa compreensão a partir da inserção dos licenciandos no PIBID. Portanto, segundo estes, pode-se dizer que é um aprendizado, uma compreensão constituída e consolidada mediante as iniciativas de articulação teoria e prática oportunizada pelas ações desenvolvidas no âmbito dos Subprojetos PIBID UECE/CECITEC.

A inserção na prática lhes permite verificar e até mesmo refutar aquilo que é ensinado na universidade e a sua aplicação na realidade escolar. Tardif (2010, p.

235) adverte que “[...] hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que os produzem e as assumem”.

Para outros, a relação teoria e prática na formação profissional tem se realizado através de atividades propostas pelo Programa que ajuda o licenciando a compreender a realidade escolar e criar novas possibilidades de intervenção.

“Não é fácil, porém, temos muitos encontros formativos, abordando vários temas que nos ajuda a por em prática o que estamos aprendendo (LBP, 10 meses no Programa)”.

“Através de práticas laboratoriais, experimentos sobre assuntos que estão sendo estudados pelos alunos, aulas de monitorias e trabalhos que possibilitam identificar as dificuldades e resolvê-las (LBQ, 6 meses no Programa)”.

“Vejo que o PIBID tem auxiliado bastante na articulação da teoria adquirida em sala de aula, preparando ainda mais para a realidade da educação básica (LBP, 9 meses no Programa)”.

“Antes de iniciar a prática, tivemos muitos momentos de estudos. Foi de fato muito importante cada encontro, pois nos possibilitou conhecer melhor os desafios que vamos enfrentar na prática (LBP, 2 anos e 10 meses de Programa)”.

Inferimos a partir dos relatos que, além da inserção dos bolsistas na prática escolar, o que ajuda a compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, as atividades e os encontros de planejamento contribuem para que os bolsistas reelaborem as atividades a serem desenvolvidas na escola. Nessa perspectiva, através do PIBID, os licenciandos passam a refletir sobre a prática, não apenas no momento de sua elaboração, mas também durante seu desenvolvimento e, até mesmo, depois dele, procurando, dessa forma, retirar elementos que ajudem a melhorá-la (SCHÖN, 2007).

Essa reflexão ocorre através da participação de grupos de professores, das escolas e da Universidade, colaboram na partilha de saberes possibilitados pelo Programa, o que nos permite dizer que as atividades propostas pelo PIBID

estimulam a formulação de novos modos de organização da profissão docente, como defende Nóvoa (2009, p. 21): “Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional”.

Perguntamos a eles o que achavam da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional e depreendemos de suas narrativas que conhecer a prática ajuda na sua formação docente e na construção de novos saberes, bem como confirma a identidade profissional.

“Importantíssima, pois é lá que o professor aprende a usar a teoria de forma a criar novas em cima do que foi estudado, como por exemplo improvisar (LBP, 6 meses no PIBID)”.

“De suma importância, pois esse contato nos permite entender como funciona o ambiente escolar, pôr em prática o que aprende e aperfeiçoar meus conhecimentos (LBP, 10 meses no PIBID)”.

“Essa prática proporcionada pelo PIBID é de fundamental importância para que o bolsista já conheça a realidade e as dificuldades da sala de aula, coisa que só é visto nos últimos semestres no estágio (LBP, 6 meses no PIBID)”.

“Muito importante. Será um momento de conhecer meu ambiente de trabalho e vivenciar momentos em sala de aula vejo como uma possibilidade de sempre melhorar e pensar em qual tipo de professor queremos nos tornar (LPQ, 2 anos e 6 meses no PIBID)”.

Sobre a identidade profissional e emergência de saberes, os bolsistas relataram o seguinte:

“É uma experiência única, que nos torna muito maduros a docência. Então, sem dúvidas, seremos profissionais mais firmes, mais preparados (LBP, 6 meses no PIBID)”.

“Podemos perceber erros didáticos, cronologias de conteúdo errados, etc., e desde já, buscar soluções para esse problema, além de claro, não sofrer com o impacto de 40 pares de olhos te avaliando assim que sair da universidade (LBQ, 1 ano e 3 meses no PIBID)”.

“Um importante papel que isso tem é o de dar uma espécie de choque de realidade, muitos que antes pensavam em ser professor, experimentando a realidade do ofício vão se desgostar ou se desiludir, outros vão confirmar sua vocação ou interesse (LBQ, 6 meses de PIBID)”

“É de suma importância pois assim podemos observar o ambiente, os alunos a didática de outros e assim começar a formular nossa identidade (LBP, 10 meses no PIBID)”.

Assim, através dos relatos dos licenciandos, inferimos que eles passam a compreender com mais profundidade a relação teoria e prática a partir do Programa. Foram destacados aspectos em que a teoria e prática relacionam-se mutuamente na elaboração de saberes docentes e da experiência. Esse aspecto passa a ser um dos diferenciais em relação à formação dos licenciandos, conforme podemos observar no relato da coordenadora de área do curso de Pedagogia:

“Os bolsistas do PIBID desenvolvem várias atividades que aprimoram seus conhecimentos, conhecem o cotidiano escolar e ganham muito mais experiência das atividades docentes, que os demais alunos que não fazem parte do projeto (CAP)”.

A coordenadora diz, também, que através dessas vivências os bolsistas tornam-se mais críticos e participativos na sala de aula, *“(...) plenamente, pois percebo um maior envolvimento dos mesmos no dia a dia do curso, além de um crescimento do senso crítico nos debates, que ocorrem na sala de aula (CAQ)”*.

As narrativas apresentadas pelos licenciandos bolsistas confirmam a importância da articulação entre teoria e prática proporcionada através da vivência no PIBID. Logo, os mesmos têm uma formação diferenciada, pois *“[...] durante os estágios os alunos do PIBID apresentam uma maior segurança e tranquilidade nos*

fazeres docentes” (CAP), ou seja, com a participação no Programa os futuros professores desenvolvem saberes que vão ajudar na sua atuação como professor.

Os licenciandos bolsistas também confirmam essa diferenciação na formação em relação aos outros alunos que não participam do PIBID:

“Eu vejo que os alunos bolsistas do PIBID conseguem entender melhor a realidade da sala de aula, os desafios que teremos de enfrentar. Com certeza para alunos que não participaram do PIBID, tenha sido tudo uma grande novidade e talvez sintam a dificuldade no início (LBP, 9 meses no PIBID)”.

“Um aluno que participou do PIBID tem muito mais conhecimento prático com o convívio e a situação social dos seus futuros alunos (LBQ, 9 meses no PIBID)”.

“Quem faz parte do PIBID tem uma experiência forte, pois lida desde as piores as melhores situações. Se tratando do nosso subprojeto principalmente, pois sabemos que a comunidade ainda não sabe lidar com alunos com necessidades especiais (LBP, 6 meses no PIBID)”.

As narrativas dos licenciandos expressam a inserção da prática como ponto diferencial em relação à formação de outros alunos da licenciatura, logo as atividades do PIBID vêm possibilitando a emergência de novos saberes da profissão docente, sobretudo na articulação entre teoria e prática, questão já elucidada no decorrer da pesquisa quando os bolsistas evidenciam que a aprendizagem dos saberes docentes é favorecida pelo contexto em que as ações do PIBID são desenvolvidas.

6.2 Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

Consideramos as estratégias didático-pedagógicas fomentadas pelo Programa os meios necessários que possibilitam operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem e incidir no “fazer da docência”. No que diz respeito à formação inicial dos professores, o PIBID vem se consolidando como uma importante política de incentivo e valorização do magistério, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura o contato direto com a realidade escolar ao longo de sua graduação, sob uma nova perspectiva de atuação diferencial. Desse

modo, procuraremos identificar neste tópico quais estratégias apontadas pelos bolsistas, dentro da proposta formativa do PIBID, têm sido importantes para o aprendizado dos saberes docentes. Os licenciandos bolsistas destacam que as estratégias didático-pedagógicas ocorrem da seguinte forma:

“Ações coletivas e participação nas aulas com certeza fará total diferença, favorecendo o aprendizado através da observação participante (LBP, 3 anos no PIBID)”.

“Ações realizadas na sala de aula, aprendi bastante a como lidar com os alunos e a ter o domínio de sala (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

“Encontros para estudar deficiências específicas, momentos de observação. Encontros de estudos para avaliar as possibilidades de aprendizagem do aluno e construção de materiais (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Fazer planos para as intervenções tem me ajudado muito principalmente em disciplinas do curso que exigem esse conhecimento, pois através do PIBID, eu consigo planejar atividades e desenvolvê-las com o aluno. No curso isso tem me beneficiado na disciplina de alfabetização e letramento, onde eu trouxe conhecimento adquirido pelo PIBID, para aplicar em atividades propostas nessa disciplina (LBP, 9 meses no PIBID)”.

“A prática sem dúvida é a melhor escolha, pois através da prática é compreendido melhor o que é ser professor (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“Planejamento. Essa ferramenta é chave mãe para qualquer professor e no PIBID é o guia da docência prematura (LBQ, 1 ano e 3 meses no PIBID)”.

“A ministração de aulas práticas em laboratório (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“Aulas de monitoria, desenvolvimento de trabalhos que foram posteriormente apresentados em eventos científicos, aulas preparatórias para o ENEM (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“As atividades que são adaptadas por nós pibidianos para serem trabalhadas com os alunos das escolas têm enorme contribuição para o aprendizado da docência (LBP, 3 anos no PIBID)”.

“A criação de planos para serem trabalhados com toda turma e o individual com o aluno (LBP, 9 meses no PIBID)”.

Destacamos algumas palavras dos relatos dos licenciandos que serão agrupados em categorias junto com os relatos dos Coordenadores de Área (CA), com os Professores Supervisores (PS) e autores de nossa referência para mediar ao longo do texto as nossas análises.

O relato dos licenciandos nos permite identificar as seguintes estratégias didático-pedagógicas fomentadas pelo Programa: a) inserção do licenciando na sala de aula; b) planejamento de atividades para intervenção; c) construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas para serem aplicadas na prática de sala de aula; e d) grupos de estudo. Essas categorias serão desenvolvidas separadamente para melhor compreensão do desenvolvimento dos Subprojetos do PIBID/UECE/CECITEC.

A *“inserção do licenciando na sala de aula”* é um dos destaques ressaltado pelos alunos bolsistas: *“Ações realizadas na sala”*, *“ações coletivas e participação nas aulas”* e *“a prática sem dúvida é a melhor escolha”*, já evidenciamos que as atividades de inserção do aluno bolsista na prática de sala de aula vem possibilitando a eles experiências diversificadas, o que revela a aprendizagem de saberes profissionais necessários à prática do professor, entre elas, a articulação entre teoria e prática, planejamento de atividades, aprender a lidar com situações reais de sala de aula, utilização de recursos didático-pedagógicos da escola [*“A ministração de aulas práticas em laboratório”*] e adaptações de aulas para atender às necessidades específicas dos alunos com mais dificuldades, como os planejamentos realizados no subprojeto de pedagogia que privilegia o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais.

Os coordenadores de área também ressaltam a participação na prática como uma estratégia fundamental para a formação dos licenciandos:

“Todas as atividades realizadas pelos bolsistas têm contribuído para uma efetiva melhoria do aprendizado deles, principalmente, o planejamento e a atuação na sala de aula comum (CAP)”.

“Participar das aulas práticas de laboratório, monitorias, aulas para o ENEM, planejamento pedagógico e desenvolvimento de atividades lúdicas na disciplina de química do ensino básico tem contribuído muito para a formação destes futuros professores (CAQ)”.

Essa inserção na prática do licenciando não ocorre sozinha, ela é orientada pelos professores da educação básica que são Supervisores dos bolsistas no Programa. Eles ressaltam como uma estratégia didático-pedagógica positiva a sua inserção na prática através do acompanhamento, em sala de aula, dos professores supervisores. É o que podemos observar através deste relato: *“Sem dúvida é o fato de poder participar das atividades promovidas pela escola e participar de tudo isso sendo orientado por professores de dentro da escola” (LBQ, 2 anos e 9 meses no PIBID).*

Outro licenciando também ressalta, em seu depoimento, que o contato com a prática é um diferencial do PIBID:

“Um grande diferencial do PIBID é esse contato que a gente tem nas escolas, através do acompanhamento dos supervisores que olham e analisam nossa aula, dando um feedback e ajudando na construção da aula através do planejamento escolar (LBP, 2 anos no PIBID)”.

Dessa forma, o Programa, ao permitir a aproximação do licenciando ao contexto da escola estimulando-os a experimentar novas metodologias, procurar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa dentro da escola o que tem contribuído para uma formação teórica e prática mais consistente nas licenciaturas do CECITEC/UECE.

A ênfase dada pelos bolsistas do Programa em relação à estratégia de inserção da prática ao contexto escolar vai ao encontro do que reflete a literatura sobre os saberes docentes. Tardif (2010, p. 14), por exemplo, diz: “[...] o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Therrien (1993, p. 411) argumenta que

“[...] o saber de experiência desse ator chamado professor/educador é o saber próprio da identidade do docente e constituído de sua práxis social cotidiana como ator social”. Farias (2007, p. 57), por sua vez, diz que “[...] o saber de experiência é compreendido como o saber fundante da atividade docente”. Isso nos permite inferir que há uma aproximação entre o entendimento dos bolsistas do PIBID/UECE/CECITEC sobre o papel da experiência/prática na sua formação profissional e a literatura pertinente ao tema dos saberes docentes.

Outro ponto abordado pelos Pibidianos foram os *“planejamentos de atividades para intervenção”* que são realizados semanalmente com todos os sujeitos envolvidos no PIBID. Os coordenadores de área relatam que o planejamento ocorre da seguinte forma:

“O planejamento ocorre semanalmente sob a coordenação das supervisoras e organizado e executado pelos bolsistas (CAP)”.

“Reuniões de grupo, que tem como objetivo informar, planejar e avaliar as ações a serem desenvolvidas pelo Subprojeto de Química (CAQ)”.

Os alunos, ao ingressarem na escola, vivenciam momentos de planejamento e avaliação que lhes permitem acompanhar as tarefas inerentes ao trabalho do professor, seus dilemas e seus desdobramentos em sala de aula.

As falas dos professores supervisores pontuam aspectos relevantes que expressam os benefícios destas atividades de planejamento para a formação do futuro professor:

“Todas as atividades do subprojeto de pedagogia são desenvolvidas com planejamento e a avaliação é algo que faz parte das ações, sempre na perspectiva de aperfeiçoar os trabalhos, refletir e redimensionar as estratégias pedagógicas (PSP 1)”.

“Sempre planejamos na escola, focamos no tema ao qual será trabalhado, planejamos como fazer as etapas, a turma que será usada, quantas aulas serão usadas fazemos um estudo completo sobre o assunto e aplicamos a atividade, depois nos reunimos para discutir os pontos positivos e negativos, e fazemos as possíveis modificações para as próximas atividades (PSQ)”.

“O planejamento começa na construção do subprojeto pela coordenação institucional. A partir desse documento nós realizamos reuniões periódicas com a coordenação e com os bolsistas para decidir de que forma desenvolveremos as atividades do trimestre. Durante as reuniões nós analisamos a viabilidade de determinada atividade e tentamos adaptá-la sempre que possível à realidade da escola. É importante ressaltar que muitas vezes realizamos algumas atividades que inicialmente não estavam presentes no subprojeto, mas que nascem no decorrer do ano, através de pesquisas realizadas pelos supervisores e bolsistas. Ao fim de cada trimestre apresentamos nossas reflexões no ambiente virtual de aprendizagem (moodle) e realizamos momentos de diálogos para avaliar os resultados obtidos (PSB)”.

Percebemos pelas falas dos professores supervisores que o planejamento está presente em todas as atividades propostas pelos Subprojetos do PIBID UECE/CECITEC e esse processo é construído, coletivamente, com a participação dos bolsistas do Programa. Compreendemos que vivenciar essa experiência permite aos alunos das licenciaturas apreender, dentro do universo dos saberes docentes, saberes pedagógicos, entendidos por Pimenta (1999) como os saberes que viabilizam a ação do ensinar e o planejamento, sem dúvida, é um desses saberes.

Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 66) apresentam alguns pontos que mostram a importância do planejamento para a ação do professor em sala de aula. Os autores chamam a atenção para a importância do planejamento ao destacar.

- (o planejamento) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;
- ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
- ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
- o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
- facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- facilita a integração e a continuidade do ensino;
- ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;

- ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

Dessa forma, o entendimento que os alunos bolsistas têm de planejamento mostra-se importante para compreenderem o trabalho dos professores, através de sua ação em sala de aula, uma vez que este pode influenciar sua prática de maneiras diferenciadas e até mesmo não influenciar.

Logo, esses momentos de planejamento que os licenciandos vivenciam através do PIBID, são estratégias didático-pedagógicas que contribuem para o aprendizado da docência, é o que depreendemos a partir da narrativa de um dos alunos bolsistas:

“A construção dos planos de aula, que me permitiu elaborar uma aula para os alunos, e com uma avaliação da supervisora, especificando os pontos a serem melhorados, tem me ajudado a ter um melhor desempenho em sala de aula como docente e compreender o trabalho dos professores (LBP, 10 meses no PIBID)”.

A fala do bolsista evidência que o planejamento o ajudou na elaboração e na condução da aula, ao mesmo tempo em que essa tarefa vivenciada por ele ajudou a compreender o trabalho docente. Entendemos que o uso desse instrumento pelos alunos de licenciatura lhes permite refletir sobre como a utilização do planejamento escolar auxilia os professores no processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo entende que o planejamento é uma tarefa docente relacionada com a previsão, organização e coordenação das atividades didáticas, em face dos objetivos propostos. Ele escreve: “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221). Portanto, o planejamento faz parte do universo dos saberes docentes e é indissociável de sua prática.

Esses saberes aprendidos no PIBID têm permitido aos bolsistas experiências exitosas frente aos alunos. É o que observamos através da seguinte fala, quando questionado sobre a receptividade dos alunos das escolas públicas em relação às propostas elaboradas por eles: *“Aceitação, pois o aluno se interessa pelas ações propostas e consegue desenvolvê-las com êxitos” (LBQ, 3 anos no PIBID)*.

Portanto, os momentos de planejamento e a oportunidade de aplicá-los em situações reais têm se mostrado uma importante ferramenta didático-pedagógica para a formação desses futuros professores, possibilitando, através das atividades fomentadas pelo Programa, uma aprendizagem mais sólida dos saberes docentes.

Assim, o planejamento construído pelos bolsistas tem contribuído para uma boa desenvoltura de sua atuação em sala de aula, onde suas atividades passam a ser aceitas pelos alunos da escola pública, conforme observamos através desta narrativa: *“Eles adoram, sejam aulas práticas em laboratórios ou jogos lúdicos. Eles são altamente interessados pelas atividades realizadas pela equipe até mesmo quando se trata de aulas extras”* (LBQ, 2 anos e 9 meses no PIBID). Ou seja, por elaborar uma proposta de aula alternativa com o uso de laboratórios e jogos lúdicos, que fogem às aulas convencionais: aula expositiva, livro didático e quadro branco, eles percebem um maior interesse dos alunos.

Porém, alguns licenciandos revelam dificuldades ao adentrar na sala de aula:

“[...] no meu caso, a primeira dificuldade foi ter o domínio de sala. Teve um momento que a gente observava a aula, mas teve o momento que a gente ia dar aula. Então, para fazer o aluno sentar e ficar ouvindo a nossa aula, como ele faz com o professor e respeitar, foi muito complicado (LBQ, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

“A principal dificuldade é saber como conduzir a aula. Fazer com que eles se interessem pelo que você está dando e a inexperiência dificulta muito chegar perto do aluno e fazer esse contato (LBQ, 9 meses no PIBID)”.

As dificuldades iniciais mais recorrentes vivenciadas pelos licenciandos se referem a ter *“domínio”* da turma e a *“conduzir”* a aula, o que segundo eles *“[...] foi preciso elaborar novas estratégias de ensino”* (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID) junto com os professores supervisores.

Outra estratégia vivenciada pelos bolsistas do subprojeto do PIBID de Pedagogia foi a construção dos Planos Pedagógicos Individualizados, chamados por eles de *“PAPI”*, para alunos com necessidades educacionais especiais. Esses planos têm contribuído para o desenvolvimento de *“métodos diferenciados”*, *“adaptações de conteúdo”* e *“avaliar com outro olhar o progresso destes alunos”*.

Ressaltam que essas atividades têm despertado “[...] o interesse dos alunos com NEE pelo conteúdo, com diferentes métodos que ajudam os alunos na construção dos conhecimentos” (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID).

Essas atividades têm ajudado os alunos de licenciatura a construir uma visão sobre a atuação e o trabalho dos professores, na medida em que são inseridos na prática e vivenciam o dia a dia dos fazeres docentes, o que para eles ajuda a desconstruir e reelaborar suas percepções sobre que é ser professor.

“O trabalho do professor é muito flexível e dinâmico, não basta só dominar o conteúdo que vamos ensinar, pois nem tudo que se planeja vai acontecer, ou seja, entramos na sala de aula prontos para dar o conteúdo, mas tem os alunos que não sabe o básico, o aluno que não se interessa, a conversa que atrapalha, etc. Ai, temos que planejar tudo novamente, pensar numa aula que chame a atenção dos alunos, fazê-los se interessar pelo conteúdo, precisamos usar outros recursos pedagógicos que vão além do livro didático e da sala de aula, como laboratórios e aulas de campo (LBQ, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

Percebemos, através dessa narrativa, que o licenciando compreende a atuação do professor como um processo criativo em que ele precisa constantemente reelaborar sua prática para que consiga despertar o interesse dos alunos e, assim, atingir os objetivos do ensino. Essa percepção contraria aquela ideia de que “basta o professor dominar o conteúdo para dar uma boa aula”, ele precisa criar novos métodos de ensino, como “aulas de laboratórios” e “aulas de campo”. Essa visão foi despertada através da vivência do bolsista nas atividades propostas pelo Programa que o coloca como sujeito ativo do processo, tendo como estratégia pedagógica para o aprendizado dos saberes docentes a observação sobre as práticas docentes e a reflexão destas práticas, planejando e intervindo na prática.

Esse entendimento é reforçado pela visão do professor supervisor do curso de Química:

“Todas as ações têm como base a relação bolsista/alunos. Seja no laboratório através das aulas práticas, ou na sala de aula através de um debate ou jogo lúdico promovido pelo PIBID. Os iniciantes a docência por meio das metodologias utilizadas pelo PIBID analisam a relação de ensino e aprendizagem participando de

forma ativa do processo. Dessa forma conseguem desenvolver sua linha de pensamento sobre o que é ser docente, tendo como base todos os benefícios e adversidades que podem ser gerados no chão da escola”.

Participar do PIBID ajuda o licenciando a vivenciar o dia a dia dos professores e os seus dilemas, onde as impressões, as percepções, os pensamentos e os sentimentos surgidos no contexto de sala de aula são confrontados com as teorias estudadas na universidade, nos diálogos entre os professores da universidade e da escola básica. O desafio da prática docente na formação dos licenciandos coincide com a proposição de Veiga e D’Avilla (2008, p. 16) ao argumentar que “[...] ao valorizar a prática como constitutivo formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática”.

O grupo de estudo, como outra estratégia didático-pedagógica desenvolvida nos subprojetos do PIBID UECE/CECITEC, tem ocorrido, na maioria das vezes, em um encontro por semana, momento em que também se deu a prática de planejamento de aulas. De acordo com um dos licenciandos, os grupos de estudo podem ser entendidos como *“momentos de estudo e reflexão sobre a prática”*, assim explicitado:

“Os momentos de estudo em grupo nos ajudam a tirar várias dúvidas sobre o trabalho dos professores que observamos e, ao mesmo tempo, serve para que os professores nos orientem sobre como devemos atuar em sala de aula, como vamos adaptar determinado conteúdo para aquela turma (LBQ, 2 anos no PIBID)”.

O relato nos permite dizer que o grupo de estudo realizado nos subprojetos do CECITEC se alinha ao movimento didático e metodológico que é concebido no projeto institucional da UECE, caracterizado primeiro como um momento para conhecer a prática docente, seguido do pensar a prática docente e seus dilemas e, por último, um momento para renovar a prática docente. Esse processo nos permite dizer que esse movimento do Programa construiu uma dinâmica dialética, onde primeiro examina a teoria (tese), seguida da vivência na escola (antítese) e depois da problematização dos momentos anteriores, chega a uma conclusão (síntese).

Percebemos que a estratégia dos grupos de estudos auxilia os licenciandos a expandirem os saberes docentes na medida em que enriquece o acervo do conhecimento sobre educação e suas correntes teóricas e potencializa a autoria do pensamento, manifestada, principalmente, por ocasião da elaboração de artigos e da participação de eventos acadêmicos. É o que podemos observar através da seguinte narrativa:

“Através dos momentos de estudo pude conhecer melhor os teóricos da educação e suas teorias como Libâneo, Luckesi, Paulo Freire, Saviani, Pimenta, entre outros, que me ajudaram a entender melhor o trabalho dos professores e a escola, como sou aluno de química não abordamos muito a teoria desses autores em nosso curso (LBQ, 1 ano e 8 meses no PIBID)”.

“Com as formações semanais comecei a estudar e ler mais sobre educação e através desses momentos elaboramos um artigo para ser publicado na Semana Universitária da UECE (LBP, 9 meses no PIBID)”.

A importância do grupo de estudo na formação do futuro professor, como podemos verificar nos depoimentos transcritos, possibilitou, a nosso ver, o fortalecimento de duas habilidades entre os licenciandos do PIBID UECE/CECIETC: a exploração de textos e a prática da pesquisa.

A primeira habilidade explora textos voltados para a realidade cotidiana da escola, referente à *“organização escolar”*, às *“metodologias”* de ensino e ao *“trabalho dos professores”*, conforme destacado no depoimento do licenciando do LBQ. Através da outra narrativa (LBP), verificamos que a participação no grupo de estudo, além de habilitar o licenciando para a exploração de textos, está relacionada a outro componente da vivência no PIBID, que é o reconhecimento do docente como profissional que pesquisa.

Portanto, ao recordarmos os relatos iniciais dos licenciandos sobre as estratégias didático-pedagógicas fomentadas pelo PIBID UECE/CECIETC, foram desenvolvidas quatro estratégias que podem assim ser identificadas: a) inserção do licenciando na sala de aula; b) Planejamento de atividades para intervenção; c) Construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas para serem aplicadas na prática de sala de aula; e d) Grupos de estudo. Porém, ao longo do

desenvolvimento do texto identificamos outras estratégias que se articulam com as categorias inicialmente observadas como: o acompanhamento do professor supervisor e a pesquisa-ação que os bolsistas desenvolvem no Projeto. Os valores dessas estratégias didático-pedagógicas, para o nosso entendimento, remetem às vivências que contribuem para delinear as estratégias básicas para uma formação qualificada concernente aos saberes docentes.

6.3 Elaboração de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e de experiência propiciada pelo programa.

Iniciamos este tópico resgatando o conceito de saberes, a partir do que foi ensinado por Tardif (2010), onde os saberes são configurações elaboradas através das trocas entre atores sociais e essas trocas são advindas do contexto de vida, da formação e do trabalho, estando relacionados a certas capacidades e atitudes.

No campo da profissão docente, de acordo com o autor, os saberes docentes são aprendidos por meio da formação pedagógica ou profissional; dos conteúdos assimilados de uma área do conhecimento; da assimilação das diretrizes e matérias curriculares; e da prática profissional ou experiencial.

Assim, objetivamos neste tópico explicitar os saberes docentes constituídos ou fortalecidos a partir do processo formativo vivenciado pelos licenciandos dos subprojetos do PIBID CECITEC/UECE.

Cabe registrar, sobre este tópico, que tanto nas questões fechadas quanto nas questões abertas realizadas com todos os sujeitos da pesquisa, ao perguntarmos se o PIBID proporcionou o aprendizado de saberes necessários ao exercício da docência, obtivemos respostas positivas de todos os segmentos pesquisados.

Dessa forma, fizemos um mapeamento no intuito de identificar os saberes mais recorrentes para o aprendizado da docência, a partir dos relatos dos bolsistas do Programa. Constatamos que os licenciandos se referiram como aprendizagens importantes aquelas anunciadas por Tardif (2010), sendo elas: os saberes pedagógicos ou da profissão; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação pedagógica ou profissional foram evidenciados nas referências aos estudos teóricos, metodológicos e procedimentais sobre como ensinar, como permitem depreender os relatos:

“[...] com a inserção em sala de aula, nós começamos a estudar os teóricos da educação como Libâneo, Paulo Freire, Saviani, entre outros que nos ajudava refletir nossa prática pedagógica (LBQ, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

“Antes de assumir a sala de aula, a gente planejava junto com os professores supervisores todas as atividades que iríamos realizar com os alunos da educação básica. Esses momentos foram muito importantes para minha atuação com eles (LBQ, 9 meses no PIBID)”.

“[...] saber lidar com crianças com necessidades educacionais especiais – NEE, incluí-los nas escolas para construir uma sociedade mais justa (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

Notamos, através dos depoimentos, que as atividades realizadas no Programa têm permitido aos licenciandos uma formação pedagógica com base teórica mais sólida e, mediante pesquisa realizada com autores da área da educação, principalmente para os alunos que estão cursando a licenciatura em Química, conforme evidenciamos no primeiro depoimento acima, pode estar trazendo significativos benefícios para o aprendizado da prática docente. Em seguida, ressaltam a importância dos momentos de planejamento que lhes permitiram conduzir uma aula, pois são esses momentos que definem os objetivos que querem atingir, as adaptações de conteúdo, as metodologias que vão utilizar e como vão avaliar todo esse processo. E, através do PIBID, o bolsista passou a trabalhar com os alunos que têm Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na perspectiva de incluí-los nas escolas.

Consideramos que assumir uma sala de aula com alunos portadores de NEE, é uma tarefa desafiadora para o professor, pois exige um olhar diferenciado sobre a turma, o que necessita mobilizar variados conhecimentos pedagógicos que atendam às necessidades desses alunos.

O conhecimento sobre os saberes pedagógicos tem possibilitado aos bolsistas uma boa desenvoltura em relação a sua atuação sobre o andamento das atividades em sala de aula, é o que observamos através desses relatos:

“Os alunos aceitam muito bem nossas atividades, principalmente pelo fato de fugir da rotina de conteúdo em sala de aula (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“Os alunos recebem muito bem as ações que desenvolvemos com eles. Com relação ao aluno que acompanho se mostra bem à vontade nas atividades e demonstra gostar bastante, pelo fato de proporcionarmos atividades acessíveis e que despertam o interesse do aluno (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

Com base nos depoimentos percebemos que os bolsistas promovem atividades que fogem da rotina que alunos da educação básica estão habituados. Inferimos que promover essas atividades exige um conhecimento sobre novas metodologias, bem como a utilização de recursos pedagógicos variados. Observamos, também, na fala do bolsista de Pedagogia, que os alunos se interessam mais porque as atividades desempenhadas por eles são mais acessíveis, o que nos faz pensar que os licenciandos desenvolvem novas práticas e metodologias de ensino que lhes permitem adaptar os conteúdos de forma que os alunos, entre eles os com Necessidades Educacionais Especiais, consigam aprender.

De acordo com o professor supervisor do curso de Biologia, os alunos bolsistas na hora de planejar as atividades mobilizam saberes que aprenderam na universidade:

“Durante as rodas de discussões para planejamento ou avaliação das atividades do subprojeto é possível perceber que os alunos buscam sempre a melhor maneira de conduzir determinada ação baseando-se, na maioria das vezes, em conhecimentos que ele aprendeu na universidade. Atualmente, posso citar como exemplo, o fato deles buscarem sempre atualizar as práticas do laboratório para uma abordagem mais investigativa, tendo em vista que estudaram bastante a experimentação problematizadora na faculdade (PSB)”.

Depreendemos desse relato que os saberes pedagógicos possibilitam uma articulação entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática vivenciada no contexto escolar. A narrativa dos bolsistas confirma essa ideia ao relatarem que em sua prática foi necessário mobilizar saberes aprendidos na universidade que lhes permitissem compreender aquela realidade e criar novas condições para que os alunos aprendessem os conteúdos que estavam sendo ensinados:

“Percebemos isso na hora em que propomos uma atividade em que o aluno não conseguia realizar sozinho, porém com a minha ajuda e a dos colegas o aluno passa a compreender aquilo que estou ensinando, isso tem haver com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, onde o aluno ainda não tem condições de realizar uma atividade sozinho, porém com a ajuda de outra pessoa ele consegue realizar essa atividade. Esses momentos ficaram bem claros na minha atuação na sala de aula (LBP, 2 anos no PIBID)”.

Os relatos anteriores confirmam que as teorias pedagógicas estudadas na universidade foram importantes para o que os licenciandos compreendessem os fenômenos ligados ao ensino e à aprendizagem, o que lhes ajudavam na utilização de novos métodos para intervenção em sala de aula, conforme observamos nas seguintes falas:

“[...] quando levamos os alunos para o laboratório de Química e explicamos como se dá determinada reação química mostrando na prática, eles se mostram mais interessados, surgem mais questionamentos e o andamento da aula fica mais produtivo (LBQ, 2 anos no PIBID)”.

“Os alunos sempre se mostram prontos a participar pela interação que costumamos possibilitar entre eles e por procurar diferentes formas de ensinar um determinado conteúdo (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

Desta forma, os bolsistas procuraram utilizar novos métodos de ensino, nas aulas em laboratórios e proporcionaram maior interação entre os alunos o que,

certamente, contribuiu para a mobilização de saberes pedagógicos variados que são praticados da seguinte forma:

“Participação no planejamento das aulas, na elaboração de novas estratégias de ensino, experiência na sala de aula e no laboratório de química (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID)”.

“As atividades que são adaptadas por nós, pibidianos, para serem trabalhadas com os alunos das escolas, têm enorme contribuição para o aprendizado docente (LBP, 3 anos no PIBID)”.

“[...] através destas atividades (de adaptações aos alunos com NEE) passamos a avaliar o desenvolvimento deles de outra forma, enxergamos que eles têm a capacidade de aprender (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

Como evidenciam os relatos transcritos, os saberes pedagógicos ou profissionais foram bastante estudados, dialogados e enfatizados na aprendizagem dos licenciandos bolsistas do PIBID UECE/CECITEC. Ao examinar os relatos, foi possível constatar referências a teorias, momentos de planejamento que fizeram rever as metodologias de ensino, avaliações e o uso de recursos pedagógicos que possibilitaram uma aula mais interativa.

Outro saber que também consta nos registros dos licenciandos foi o saber disciplinar, “[...] que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola” (TARDIF, 2010, p. 297). Na definição de um bolsista: *“Os conteúdos vistos abrangem toda a estrutura curricular, além de conterem conteúdos que não são ensinados nas escolas” (LBQ, 6 meses no PIBID)*, refere-se aos conteúdos ensinados na universidade.

Porém, os bolsistas relatam, na sua maioria, que há divergências entre aquilo que é ensinado na universidade e o que é aprendido na escola:

“Totalmente diferente tudo que vimos nos conteúdos da universidade, nas escolas é usado um método repetitivo, seguindo apenas o que é imposto pelo sistema (LBP, 3 anos no PIBID)”.

“Completamente divergentes, os currículos das escolas visam mais as provas externas do que a aprendizagem dos alunos e na universidade o que vemos é completamente o contrário (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Vejo da seguinte forma; que em algumas coisas fogem da realidade das escolas. Algo distante que deixa a desejar (LBQ, 2 anos no PIBID)”.

Os licenciandos nos seus depoimentos fazem críticas à forma como os conteúdos são ensinados nas escolas, o que podemos inferir desses relatos é que através da participação dos bolsistas nas práticas escolares, eles passaram a observar e vivenciar como os alunos da educação básica constroem os conhecimentos e qual a postura do professor em relação a essa construção. Pelas narrativas, os professores têm pouca autonomia no processo de transmissão e criação destes conhecimentos que os alunos precisam aprender, pois o *“método é repetitivo”*; os conteúdos *“fogem da realidade das escolas”*, *“é seguido apenas o que é imposto pelo sistema”* e os currículos desse mesmo sistema está mais preocupado com *“as provas externas do que com a aprendizagem dos alunos”*, o que nos faz supor que essa é realidade vivenciada pelos licenciandos.

Essa postura assemelha-se ao que Paulo Freire (1998) chamou de *“educação bancária”* em que o professor deposita conhecimento no aluno e este, por sua vez, participa passivamente da construção de sua aprendizagem, onde os conhecimentos ensinados na escola não respondem às necessidades requeridas pelo contexto social no qual estão inseridos.

Outros bolsistas citam que os conteúdos ensinados na universidade não respondem às demandas da escola:

“Algumas coisas são vagas, não temos tempo na própria ementa da grade curricular da universidade, sentimos a falta de mais conhecimentos e práticas que realmente precisamos para ensinar (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Ao meu ver, os conteúdos trabalhados na universidade não nos preparam para exercer a docência em sala. Somente aliando teoria e prática isto se torna possível (LBP, 2 anos no PIBID)”.

As queixas dos bolsistas se dão mais sobre a aplicação desses conteúdos na prática escolar, ou seja, o que é ensinado na universidade no que diz respeito à atuação docente não responde à complexidade da prática em que estão inseridos.

Logo, a crítica reside no formato das licenciaturas que estão distantes da realidade da escola, fazendo com que os conteúdos ensinados na academia não reflitam a dinâmica e o contexto em que as práticas de ensino se materializam. Assim, o currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a repensar os currículos desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.

A coordenadora de área do curso de Pedagogia reconhece esse distanciamento: “[...] há uma dicotomia desses conteúdos trabalhados na universidade e na escola, pois a escola está envolta em ativismo” (CAP). Ora, só é possível pensar a escola e seus problemas através da vivência na prática, situação que o Programa tem proporcionado aos Bolsistas.

Passemos agora para a abordagem sobre os saberes curriculares. Esses saberes são provenientes, conforme Tardif (2010), “[...] dos programas e manuais escolares” (TARDIF, 2010, p. 297). Perguntamos aos bolsistas: até que ponto os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdo trabalhados na instituição escolar) correspondem às necessidades dos alunos? E como eles têm trabalhado essa questão na sua formação?

Abaixo descreveremos as percepções dos licenciandos sobre os programas curriculares:

“Quanto mais os programas curriculares trabalhar objetivando avaliações e boas posições em rankings, menos esses mesmos programas curriculares correspondem às necessidades das alunas (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“No currículo ainda são necessárias algumas adaptações. Principalmente de caráter inclusivo. Em formação sempre discutimos e vemos possibilidades de transformação dentro do que nos é permitido (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Com o projeto desenvolvido na escola que acompanho, o aluno é voltado para a educação inclusiva, a instituição não disponibiliza programas curriculares que atendam às necessidades desses alunos (LBP, 3 anos no PIBID)”.

“Na grande maioria das vezes esses programas só estão no papel. Porque na prática falta bastante organização. Vejo como algo que quero mudar quando exercer a profissão (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID)”.

“[...] os conteúdos se distanciam das necessidades dos alunos, através das experiências procuro construir minha identidade docente (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Tem correspondido muito pouco, eles têm muita teoria e pouca prática, são completamente tradicionais e não visam um aluno crítico e reflexivo. Tento sempre na minha formação buscar meios que favoreçam a aprendizagem para quando for atuar buscar soluções diferentes (LBP, 2 anos no PIBID)”.

“Os conteúdos são resumidos e muitas vezes o aluno adentra no nível superior sem ter oportunidade de conhecer mais, tornando sua aprendizagem defasada. Buscamos amenizar esse problema sempre concebendo aulas extras no contraturno, com assuntos que não são vistos no período normal do aluno letivo (LBQ, 3 anos no PIBID)”.

Observamos através de depoimentos dos bolsistas que há uma crítica recorrente sobre os programas curriculares praticados pelas escolas. Através da vivência no PIBID eles perceberam que tais programas não correspondem às reais necessidades dos alunos. Nas declarações dos licenciandos, podemos identificar que *“os conteúdos se distanciam das necessidades dos alunos”*, o programa curricular não atende *“a inclusão”* de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as propostas curriculares das escolas têm como objetivo *“avaliações e boas posições em rankings”*, falta articulação entre a *“teoria”* e *“prática”* e os conteúdos ensinados são, na maioria das vezes, *“resumidos”*.

Os licenciandos também mencionam problemas quanto à forma como esse currículo é praticado na escola. Deprendemos de suas narrativas que os currículos ainda são *“completamente tradicionais”* e não estimulam o pensamento

crítico e a criatividade necessária nos dias de hoje, cheios de desafios, fazendo com que muitos alunos apresentem problemas de aprendizagem e formação precária, retratando o quadro da realidade da maioria das escolas públicas do Brasil.

A nosso ver, embora a crítica ao currículo escolar seja constante nos achados de nossa pesquisa, os licenciandos, ao problematizar os currículos praticados nas escolas, passam a refletir sobre a sua postura enquanto futuro professor: *“através das experiências procuro construir minha identidade docente” (LBP, 9 meses no PIBID); “Tento sempre na minha formação buscar meios que favoreçam a aprendizagem para quando for atuar buscar soluções diferentes (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID); “Vejo como algo que quero mudar quando exercer a profissão (LBP, 1 ano e meses no PIBID)”.*

Portanto, pensamos que a vivência no Programa fez despertar a compreensão de que o currículo disciplinar é uma das formas de organizar os conhecimentos escolares e os bolsistas, ao compreenderem essa situação, passam a intervir na realidade no intuito de modificá-la, com práticas que possam responder as problemáticas evidenciadas.

Os saberes docentes oriundos da experiência profissional, por sua vez, são identificados, pelos licenciandos e pelos professores, como ponto central no processo formativo. Os relatos dos licenciandos a seguir evidenciam a percepção geral dos mesmos sobre a aprendizagem dos saberes experienciais que eles tiveram no PIBID. Vejamos:

“Essas experiências têm contribuído bastante para a nossa formação, por conhecer currículos das escolas e o contato com as crianças, nos ajuda a melhorar bastante enquanto futuros educadores (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Essas experiências são primordiais na construção de um perfil de profissional qualificado e competente (LBP, 2 anos e 6 meses no PIBID)”.

“É de uma importância enorme. Pois, com essas vivências que serão levadas por toda vida, o docente vai se tornar experiente (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID)”.

“Compreendo essa experiência como sendo algo fundamental na nossa formação e que vai somar bastante quando formos atuar na sala de aula (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.

“Ter esse contato com as escolas antes de concluir minha graduação, me fez ter outra visão em termos de didática e criar diferentes propostas pedagógicas (LBQ, 3 anos no PIBID)”.

“Como algo decisivo para um bom docente, a experiência na escola fará com que ele passe a identificar mais facilmente os problemas, erros, dificuldades dos alunos e dele. Levando ele a buscar uma possível solução (LBQ, 9 meses no PIBID).”

A escola, a sala de aula, o local de trabalho, são os espaços por excelência do professor, neles aprende-se muito, como podemos depreender dos relatos dos licenciandos, que, através dessas experiências, passaram a conhecer *“os currículos das escolas e ter contato com as crianças”*, passaram a construir *“um perfil profissional qualificado”* a partir da *“experiência”*, bem como identificar *“os problemas, os desafios e dificuldades dos alunos”* e dos professores e, por fim, mobilizar saberes de *“didática e criar diferentes propostas pedagógicas”*.

Consideramos que não há uma hierarquia entre os saberes docentes aprendidos no PIBID, mas podemos notar nestes depoimentos que através da experiência outros saberes foram mobilizados a partir das vivências e diálogos.

A coordenadora institucional do Programa na UECE/CECITEC traz considerações importantes sobre a prática na formação dos futuros professores:

“A prática é determinante não apenas do ponto de vista da apreensão da dinâmica da aula e das rotinas escolares, mas, sobretudo, da compreensão de suas várias dimensões postas e impostas à rotina. O trabalho deve envolver a observação atenta e intervenções na rotina, de forma que se aprenda as possibilidades e limitações (COORDENADORA INSTITUCIONAL)”.

Através dos relatos, concluímos que os saberes da experiência, enquanto saberes realmente elaborados pelo professor, como nos ensina Tardif (2010), encontram-se semeados para esse grupo de licenciandos. A inserção na carreira profissional certamente os enriquecerá, porque esses saberes não têm prazo de validade. Eles se mostrarão mais eficazes se, paralelamente à sua realização, a

reflexão acerca de sua prática for explicitada e acompanhada de estratégias de superação.

Assim, a discussão sobre os saberes docentes constituídos e fortalecidos no âmbito das ações do PIBID mostram perspectivas animadoras quanto à qualidade desses futuros profissionais. Todavia, parece-nos pertinente questionar: até que ponto esses aprendizados promovem a identificação com a profissão docente? Esse é o assunto que vamos tratar a seguir.

6.4 Processo de identificação profissional

Pensamos que, para início de nossa discussão sobre os processos de identificação profissional dos licenciandos bolsistas nos subprojetos do PIBID UECE/CECITEC, seja oportuno problematizar sobre o significado do conceito de identidade voltado para a docência. Nesse sentido, recorreremos a Gatti (1996) e Veiga e D'Avilla (2008).

Gatti (1996) argumenta que:

[...] a identidade é a representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares e os professores, ao agir de determinadas maneiras, revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimento, crenças, valores, e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora dela (GATTI, 1996, p. 86).

Veiga e D'Avilla (2008), por sua vez, fundamentada em António Nóvoa, diz que a identidade docente é uma construção assentada em três dimensões fundamentais:

[...] o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais (VEIGA; D'AVILLA, 2008, p. 18).

Segundo o relato sobre os processos de identificação com a profissão docente por parte dos licenciandos, foram salientados os seguintes aspectos:

“Antes sabia que queria ser professor, da forma como via meus professores. Hoje sei que realmente quero ser professor, mas ser professor é um processo que não para, só começa e depois não termina por completo, é algo cheio de dificuldades,

mas o que o ato de tornar o conhecimento conhecido pelo aluno, vence todos os obstáculos (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

“Na minha concepção existe outra pessoa depois do PIBID, consegui através do PIBID ter outra visão da prática docente. Tem trazido grandes contribuições para a minha aprendizagem (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“Sempre vi a profissão docente de forma admirável, mas participar do Programa me fez confirmar que quero realmente ser uma professora (LBQ, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

Observamos pelas falas desses bolsistas que a visão sobre a docência foi ampliada com a experiência que os licenciandos tiveram na prática do contexto escolar. Suas posturas sobre a profissão que pretendem desempenhar são animadoras e otimistas. Conforme vimos em seus relatos, diante da experiência no Programa puderam confirmar que querem permanecer na docência, mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes à profissão, conforme verificamos no relato a seguir:

“A docência embora seja uma profissão muito desvalorizada em nosso país, continua sendo a chave para que o país possa prosperar. O que mudou na minha percepção é que antes eu via à docência como muitas pessoas ainda vêem, que é como um ‘coitado’. Hoje eu vejo o quanto essa visão é equivocada (LBQ, 2 anos e 9 meses no PIBID)”.

A percepção pessoal evocada pelo licenciando, refere-se ao seu processo de construção de vida, ou seja, antes de conhecer o trabalho docente já havia uma visão pré-concebida sobre esse profissional que foi mudada a partir da vivência na escola e na observação sobre o trabalho dos professores. Portanto, observamos através das falas do bolsista que o Programa possibilitou a emergência das dimensões da construção da identidade docente ditas por Veiga e D’Avilla (2008).

Outro aspecto apontado por eles sobre a identidade docente foram os conhecimentos aprendidos no Programa:

“O PIBID me proporcionou novos tipos de conhecimentos, conhecimentos tanto da Química, como da carreira docente e, principalmente, do trabalho em grupo (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID)”.

“Adquirimos conhecimentos e aprendizados que nos ajudarão de forma importante no futuro, graças à oportunidade que tivemos com o PIBID (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.

“O enriquecimento tanto em conhecimento quanto na experiência de atuação na sala de aula é, sem dúvida, o ponto mais notável (LBQ, 6 meses no PIBID)”.

Os conhecimentos e saberes que emergiram da vivência no Programa abre perspectiva para proporcionar uma formação mais qualificada. Já analisamos ao longo deste trabalho os saberes e percepções, muitas vezes contraditórias, expressas em frases cheias de confrontos, em que aparecem incompreensões ao lado de perspectivas e compromissos. *“Não sabia o quanto a educação era importante para a inclusão. É uma grande batalha ainda, mas é necessário que essa seja possível para todos (LBP, 6 meses no PIBID)”.*

Percebemos neste e em outros relatos, que o Programa tem possibilitado novas percepções e significações, como a importância da educação inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mesmo reconhecendo as dificuldades e os desafios para esta inclusão, sua compreensão é positiva em relação à tarefa que futuramente irão desempenhar.

Outra percepção narrada pelos bolsistas sobre o trabalho dos professores é a possibilidade de transformação na perspectiva de processos educativos mais qualificados. *“O PIBID nos faz acima de tudo acreditar que a docência pode mudar, pode sofrer transformações e que nós somos os precursores dessas mudanças, causando um melhoramento na educação do país (LBQ, 3 anos no PIBID)”.*

Essa narrativa diz que através do trabalho do professor a realidade educacional pode ser mudada. Verificamos em vários depoimentos que o contato do bolsista com a prática profissional lhes permitiu perceber as dificuldades quanto à aplicação dos conteúdos na realidade dos alunos, fazendo-os assumir a responsabilidade social em transformar a sua realidade.

Outro momento de identificação da profissão pode ser entendido que ensinar é uma prática complexa, visto que exigirá que os professores tenham um posicionamento aberto e crítico, além da busca de constante processo de qualificação.

“O PIBID nos mostrou o que é realmente a docência, que ultrapassa a sala de aula, fazendo do professor um ser de capacidade imensurável e tem que vencer os diversos entraves existentes na educação (LBP, 9 meses no PIBID)”.

Podemos perceber, pelo relato, que a visão da docência extrapola a sala de aula e que o trabalho do professor é complexo “[...] a docência é algo profundo, difícil e que não tem fim” (LBP, 6 meses no PIBID). Conforme foi explicitado em vários relatos sobre o trabalho do professor, foram destacados pelos licenciandos, a importância dos momentos de estudo em grupos, os planejamentos, a construção de materiais pedagógicos para intervenção e a avaliação do processo ensino e aprendizagem que não diz respeito somente aos momentos de sala de aula.

Por fim, ao tratar dos processos de identificação com a profissão docente, entendemos que os licenciandos não apenas iniciaram a elaboração de uma identidade pessoal e institucional da profissão, mas já projetam estratégias de um possível perfil de trabalhador coletivo que buscará construir na perspectiva de contribuir para a construção de uma educação de qualidade. Compreendemos que se, após a inserção desses licenciandos como professores nas escolas, houver a oportunidade de formação permanente, teremos então uma identidade de professor como produtor de conhecimento que compreende processos muitas vezes contraditórios. Ao refletirmos sobre esses relatos, julgamos ser mais associados a uma dimensão do desenvolvimento (pessoal, profissional ou institucional), embora não signifique que outras associações não estejam presentes.

Portanto, encerramos nossa análise dos achados empíricos da experiência de licenciandos e dos demais sujeitos sociais envolvidos nos subprojetos do PIBID UECE/CECITEC. Apresentaremos a seguir, nas considerações finais, questões mais relevantes e que explicitam o nosso posicionamento diante das problematizações e dos objetivos estabelecidos norteadores para o nosso estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o objetivo de avaliar a experiência formativa do PIBID CECITEC/UECE e verificar em que medida ele tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos licenciandos. Nessa perspectiva, adentramos nos objetivos e nas dinâmicas estabelecidas pelo Programa e pouco a pouco fomos desvendando seu universo empírico através dos sujeitos envolvidos, privilegiando as falas dos licenciandos e, ao mesmo tempo, estabelecendo diálogos com documentos e com autores que aportam reflexões sobre esta temática de estudo.

Ao partir do pressuposto de que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciandos bolsistas, procuramos verificar os processos e estratégias desenvolvidas para a efetivação desse propósito.

Observou-se, a partir do estudo, que o PIBID é valorizado por todos os participantes que responderam ao questionário. Os depoimentos, em sua imensa maioria, são positivos, os detalhes oferecidos para justificar essa postura são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Embora nossas impressões iniciais sobre o Programa se confirmem nos depoimentos dos bolsistas, algumas ressalvas precisam ser consideradas sobre essa política de fomento à formação docente.

Sendo assim, compreendemos que o PIBID, enquanto política pública, tem alcance limitado, pois se volta apenas para uma parte dos licenciandos no contexto estudado, sendo apenas 28% dos alunos do CECITEC bolsistas do Programa. Pensamos que, ao agir de modo excludente, o governo deixa de solucionar um problema crucial. Dessa forma, ao elaborar políticas públicas para complementar uma parte dos alunos de licenciaturas e não o conjunto dos licenciandos reforça-se uma diferenciação entre eles, já que o PIBID vem promovendo uma formação inicial mais consistente na relação teoria e prática, expressa nos depoimentos dos bolsistas e através de trabalhos publicados em eventos científicos e acadêmicos no âmbito da educação.

Outra questão levantada pelos depoimentos é de que o PIBID tem sido uma das principais ferramentas para o aprendizado dos saberes docentes e, portanto, da profissionalidade do professor. Isso deixa claro que os currículos praticados pelos cursos de formação de professores não vêm preparando os licenciandos para os desafios que irão enfrentar nas escolas, o que indica a

necessidade da reformulação desses currículos, já que o PIBID é apenas um Programa de fomento com alcance limitado, tendo em vista que não temos informação de que o Programa venha a se universalizar, enquanto uma política de formação docente para todos aqueles que desejarem participar dela.

Embora compreendamos as limitações do Programa em relação ao público a ser beneficiado, por razões já esclarecidas, o PIBID ao colocar em questão os currículos praticados pelas licenciaturas pode levar gestores e professores, que formulam e atuam nas políticas públicas de formação docente, a repensarem os mesmos na perspectiva de interligar os saberes ensinados nas universidades e os praticados na escola adequando-os às necessidades da realidade de modo a enriquecer as práticas formativas.

Antes de responder aos questionamentos que desencadearam o processo investigativo, o pesquisador buscou, inicialmente, traçar um perfil aproximado dos licenciandos bolsistas do CECITEC. Através desse objetivo verificamos que o sexo, a renda e a escolaridade dos bolsistas pesquisados não diferem do perfil de alunos ingressantes em licenciaturas no resto do país, sendo em sua maioria alunos do sexo feminino, de baixa renda e oriundos de escolas públicas. O estudo também identificou que dos alunos bolsistas entrevistados, 53% ingressaram na docência por que querem ser professores. Esse dado se mostrou diferente de outras realidades, já que pesquisas recentes indicam que dos alunos que estão cursando o ensino médio, quase nenhum deles manifestam interesse na carreira docente.

A percepção dos bolsistas sobre o trabalho docente apresentou-se de variadas formas, entre elas, indicaram a complexidade do trabalho docente, sobretudo no processo de aprendizagem do aluno, fizeram referência ao amor à profissão para lidar com as dificuldades do trabalho, ressaltaram a importância da atuação docente para a formação de futuras gerações e a maioria indicou que o trabalho do professor é desvalorizado nos aspectos financeiro e nas condições de trabalho.

Mesmo indicando a desvalorização do trabalho do professor, dos bolsistas que responderam ao questionário, 93% desejam atuar como docentes da educação básica e, para eles, o PIBID contribuiu para confirmar esse desejo, o que faz reforçar a ideia de que o Programa tem contribuído para incentivar que os licenciandos abracem a carreira docente.

Os licenciandos também indicaram que diante das atividades realizadas por eles através do PIBID, as que têm contribuído mais significativamente para sua formação foram: a) contexto em que as ações do PIBID são desenvolvidas; b) compreensão da profissão docente; c) incentivo à carreira docente; e d) aprendizagem dos saberes docentes, o que se alinha aos objetivos do Programa expresso no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

Identificamos em suas narrativas que o Programa tem possibilitado o estímulo ao trabalho colaborativo, sobretudo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, criando espaços de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de professores entre as IES e as escolas, renovando práticas e reflexões teóricas.

Outro ponto que surgiu da interpretação das respostas dos bolsistas foi que o PIBID tem contribuído para a formação continuada tanto dos professores das IES como, principalmente, para os professores das escolas públicas. Para estes, supervisores do Programa, as ações que participam têm contribuído para aprimorar o fazer pedagógico dos docentes, para refletir sobre a sua prática, pois através dessas ações começaram a adotar novas metodologias, bem como passaram a estudar e a ler mais sobre educação, incentivando, assim, a prática da pesquisa. Já para os professores das IES, as ações do PIBID vêm favorecendo sua aproximação da realidade e das necessidades da escola, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente.

Após essas considerações iniciais sobre os achados da pesquisa, passamos agora a responder as perguntas que orientaram o processo investigativo deste estudo. Ao problematizarmos o Programa, elaboramos quatro questionamentos iniciais para compreender como as ações realizadas no âmbito do PIBID estão incidindo no aprendizado da docência.

- Como a articulação teoria e prática, tendo em vista os saberes da docência estão sendo promovidos pelo PIBID?
- Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no PIBID e identificam como mais significativas para os saberes da docência?
- Que situações teóricas e práticas os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais?

- De que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID contribuem para os processos de identificação profissional?

No que se refere à primeira pergunta: como a articulação teoria e prática, tendo em vista os saberes da docência estão sendo promovidos pelo PIBID? Os dados coletados junto aos bolsistas nos permitem dizer que a articulação teoria e prática ocorreu de modo positivo. Assim, os licenciandos conseguiram, sobretudo através de sua inserção na prática escolar com o acompanhamento de um professor, problematizar a teoria. Dessa forma, a apropriação da teoria relacionada com prática tem sido promovida através do contexto em que as ações do PIBID são realizadas, com a sua inserção na escola e com momentos de estudos envolvendo a participação de professores das escolas e das IES. Dessa forma, tal mudança tem ajudado a refletir as práticas e a elaborar ações para aplicação na realidade em que estes bolsistas estão inseridos, o que lhes permite verificar ou até mesmo problematizar aquilo que é ensinado na universidade, reconstruindo novos saberes à prática docente.

A segunda pergunta: Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no PIBID e identificam como mais significativas para os saberes da docência? Nesse assunto, verificamos que as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas pelos licenciandos mais significativas foram a inserção do licenciando na sala de aula, o planejamento de atividades para intervenção, a construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas para serem aplicadas na prática de sala de aula e nos grupos de estudo. Houve destaque também para o acompanhamento do professor supervisor da escola nas ações pedagógicas dos licenciandos.

No que se refere à terceira pergunta: Que situações teóricas e práticas os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais? Verificamos, nos dados da pesquisa, que os saberes pedagógicos ou da profissão, os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais têm sido trabalhados nas atividades propostas pelo Programa, sendo esses saberes essenciais à formação dos professores, como defende Tardif (2010).

Constatamos que os saberes pedagógicos vivenciados pelos bolsistas exploraram estudos teóricos sobre autores da educação, procedimentos sobre como ensinar, envolvendo planejamento, metodologia de ensino com construção de

materiais pedagógicos para serem trabalhados em sala de aula e com alunos que têm necessidades educacionais especiais e a avaliação desse processo, o que permitiu aos bolsistas licenciandos saberes, competências e habilidades para ministrar uma aula.

Os saberes disciplinares foram trabalhados através da regência dos conteúdos em sala de aula, o que suscitou algumas percepções para os licenciandos sobre como esses conteúdos são ministrados nas escolas. Eles verificaram que esse conteúdo oportuniza pouco espaço para a criatividade dos alunos, dificultando o desenvolvimento de capacidades necessárias para intervenção e transformação de suas realidades. Dessa forma, se os conteúdos são os meios para que o aluno atinja os objetivos estabelecidos para cada componente curricular, a experiência do PIBID tem permitido aos licenciandos a problematização dos conteúdos ensinados na escola e na universidade, pois de acordo com suas narrativas tais conteúdos não correspondem à realidade dos alunos das escolas básicas e nem dos alunos da universidade. Sendo assim, o Programa tem possibilitado aos alunos das licenciaturas situações teóricas e práticas que lhes permitem problematizar os conteúdos das disciplinas ensinadas na escola e na universidade.

Os saberes curriculares foram mobilizados, sobretudo, através da experiência prática de vivenciar o dia a dia da escola, onde passaram a refletir sobre os programas curriculares praticados nessas instituições. Os licenciandos perceberam através dessa experiência que os currículos estão distantes das realidades dos alunos, voltam-se principalmente às avaliações externas, falta articulação entre teoria e prática e esses programas não atendem à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Apreendemos de suas falas que, ao refletirem sobre os currículos escolares no contexto escolar, compreendem que esses programas podem ser alterados para atender as necessidades dos alunos, portanto, essa é uma percepção aprendida no Programa.

Os saberes e as experiências, por sua vez, foram propiciados pela inserção dos licenciandos no ambiente escolar quando passaram a experimentar os fazeres do trabalho docente, verificamos também que esse saber foi o mais exaltado pelos bolsistas quando se referiram à iniciação à docência e à aprendizagem dos fazeres docentes. Percebemos através de suas narrativas que o saber da prática permitiu aos bolsistas mobilizarem outros saberes aprendidos no PIBID, pois, como

assevera Tardif (2010), as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece subsídios para enfrentar e solucionar situações cotidianas e, como se vê, o PIBID proporcionou essa experiência.

Por fim, de que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID contribuem para os processos de identificação profissional? Ao elaborar essa pergunta, partimos do pressuposto que ao vivenciar o contexto em que o trabalho do professor ocorre, o licenciando passa a pensar em seguir ou não a carreira docente. Dessa forma, concluímos a partir de nossos dados que ao participar das atividades do PIBID os alunos bolsistas confirmaram o desejo de abraçar a profissão docente descrita em seus depoimentos ao longo deste trabalho. Essa vivência fez com que percebessem o que de fato é ser professor, as dificuldades, a complexidade do trabalho e quais saberes precisam mobilizar para assumir uma sala de aula, construindo novas expectativas sobre a profissão e levando-os a rever valores e crenças sobre o trabalho dos professores, encontrando momentos de satisfação devido à aprendizagem dos alunos.

Ao respondermos as perguntas que desencadearam essa investigação atingimos o nosso objetivo geral que era compreender como a experiência formativa do PIBIDUECE/CECITEC tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos licenciandos. Ora, através da análise dos dados coletados, verificamos que o PIBID tem oportunizado vivências diversificadas e aprendizagens aos licenciandos no que diz respeito aos saberes docentes, pois as estratégias utilizadas pelo Programa têm proporcionado o contato direto dos alunos bolsistas já no início do curso com a escola pública. Assim, contribui para uma aproximação mais consistente entre teoria e prática, proporciona uma formação mais qualificada, além de estimular o espírito investigativo e a valorização da docência por parte dos estudantes. Verificado isso, atingimos também os objetivos específicos propostos pela pesquisa.

Este estudo, mesmo apresentando algumas lacunas que poderão ser superadas em trabalhos posteriores, mostrou que o PIBID é uma política importante de incentivo e qualificação à formação docente, verificou-se do estudo que as atividades do Programa possibilitaram aos licenciandos a inserção no ambiente escolar que constituiu um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Portanto, constata-se que o PIBID contribui e impacta tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na formação dos professores da educação básica e dos professores universitários. Assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura na medida em que aproxima a universidade dos problemas enfrentados pelos professores nas escolas públicas. Neste aspecto, o Programa vem criando condições para um processo de formação mais qualificado de modo que a articulação teoria e prática proporcione a aprendizagem de saberes e competências necessárias ao exercício da docência para os futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. (Coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias de mudanças**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. **Instituto Milenium**, Rio de Janeiro, 07 abr. 2016, Democracia, p. 1-5. Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos-SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisas da FCC**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Dermeval Saviani: o PDE está em cada escola. **Nova Escola**, São Paulo, 3 ed., 01 ago. 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/745/dermeval-saviani-o-pde-esta-em-cada-escola>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jul. 2007. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de

junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2007/lei/l11494.htm#art48>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Universidade Estadual Do Ceará. **A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. Edital nº 02/2009. MEC/CAPES/FNDE**. Projeto Institucional PIBID UECE. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/PROJETO_INSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Universidade Estadual do Ceará. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Universidade Estadual do Ceará. **Edital nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE**. Subprojeto de Ciências Biológicas. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/Subprojeto%20Ciencias%20Biol%C3%B3gica%20CECI TEC%20VERSAO%20FINAL1.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Universidade Estadual do Ceará. **Edital nº 011/2012. MEC/CAPES/FNDE**. Subprojeto de Licenciatura em Química. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid/index.php/downloads/doc_view/219-subprojeto-quimica-cecitec?tmpl=component&format=raw>. Acesso em: 08 mar. 2017

_____. Ministério da Educação. Universidade Estadual do Ceará. **Edital nº 061/2013. MEC/CAPES/FNDE**. Subprojeto de Pedagogia. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid/index.php/downloads/doc_details/290-subprojeto-2013-pibid-pedagogia-cecitec>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CARVALHO, Antonia Dalva França. O PIBID e a aprendizagem do ofício através do paradigma reflexivo: instituindo outra racionalidade na formação de professores na UFPI. *In*: _____. **O PIBID na formação para o trabalho docente**: enfoques pragmáticos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 15-28.

CECITEC. **Um ano de socialização do conhecimento nos Inhamuns**. Tauá: [S.I.] 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_b_entrevista.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 381-406.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O profissional do ensino e seus saberes – Notas sobre a especificidade da ação docente. *In*: VII Congresso Nacional de Educação Educere. Curitiba, PR: **Educere** 2007. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID (FORPIBID). **Carta do FORPIBID**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, abr. 2016. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_ormar_professores.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 1989.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de Programas. Conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos**. Fortaleza: ABC, 2006.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para Análise de Políticas**. São Paulo: Arte Escrita, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga. Pesquisas em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, p. 23-32, 2011.

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

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MINAYO, M.C.S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti *et al.* **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António. **Professores:** imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OCDE. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes; relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, Vozes, 2015. p. 85-101.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL - Revista Avaliação de Políticas Públicas,** Fortaleza, ano I, v. 1, n. 1, jan./jun., 2008.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, p. 13-59, 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente, proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório.** Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TERRIEN, Jacques. O saber da prática docente. **Educação e Sociedade,** n. 46, p. 408-417, dez. 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de formação em cenários de reforma.** Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILLA, Cristina Maria. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas: Papyrus, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-551, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PIBID LICENCIANDO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental sobre a formação para a docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objetiva constituir um banco de Dados sobre impressões, concepções e opiniões relativas a execução do Programa em unidade da UECE, subprojetos sediados no CECITEC, localizada na cidade de Tauá.

Sexo:

Feminino Masculino

1 – Onde cursou o ensino médio?

Escola Pública Escola Particular Escola Particular com bolsa

4 – Quanto tempo você tem de PIBID?

4 – Qual a renda familiar?

Até 1 (R\$ 937,00) salário mínimo

Entre 1 salário mínimo (R\$ 937,00) e 2 salários mínimos (R\$ 1874,00)

Entre 2 salários mínimos (R\$ 1874) e 3 salários mínimos (R\$ 3747,00)

Superior a 3 salários mínimos (R\$3747,00)

5 - Bolsista de qual curso de Licenciatura?

Pedagogia Química Biologia

6 – Por que você escolheu a docência?

Porque quero ser professor

Por influência familiar

Por falta de opção

Porque é mais fácil

Outro (especificar)_____

7 – Você acha que a docência é uma profissão valorizada?

Sim Não

8 – Você se vê atuando como professor na educação básica?

Sim Não

9 – Quais suas impressões e concepção sobre trabalho docente?

10 – Como você tomou conhecimento do PIBID?

() Através do curso

() Pela internet

() Outro(especificar) _____

11 - Quais motivações o conduziram a se inserir no Programa?

() Interesse pela profissão

() Aprofundar meus conhecimentos

() Incentivo financeiro

() Outro (especificar) _____

12 – Em sua avaliação, o PIBID tem contribuído para promover a iniciação à docência e a aprendizagem docente?

13- Como foi seu acolhimento por parte da gestão, professores e alunos na escola em que você está atuando?

Formação inicial e articulação teoria e prática

14 - Baseado na sua experiência no PIBID, como tem se realizado a relação teoria e prática na formação profissional docente?

15 - Para você, qual o papel da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?

16- Que avaliação você faz entre a formação do aluno da licenciatura que participou do PIBID e outro que não teve esta oportunidade?

Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

17 – Dentre as várias atividades didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID, quais contribuíram de modo mais efetivo para o aprendizado da docência?

18 - Qual o nível de receptividade dos alunos da escola em relação às ações didático-pedagógicas desenvolvidas por você no Programa?

Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência

19 - Como você percebe a relação dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do saber do componente curricular trabalhado na escola?

20 - Até que ponto os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos trabalhados na instituição escolar) correspondem às necessidades dos alunos? E como você tem tratado dessa questão na sua formação?

21 - Como você compreende a contribuição das experiências na escola para a formação dos futuros docentes?

Relação da Gestão Escolar com o trabalho dos professores

22 – Você percebe o apoio da gestão escolar (Diretor e coordenadores) aos professores na busca dos objetivos da escola?

Processo de identificação profissional

23 - Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID, que paralelo você faz entre a aprendizagem da profissão antes e depois de participar do programa?

24 - O que mudou na sua compreensão sobre a docência a partir de sua participação no PIBID?

25 – Que sugestões você teria para aperfeiçoar o PIBID?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR SUPERVISOR

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental sobre a formação para a docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objetiva constituir um banco de Dados sobre impressões, concepções e opiniões relativas a execução do Programa em unidade da UECE, subprojetos sediados no CECITEC, localizada na cidade de Tauá.

1 - Professor Supervisor de qual curso de Licenciatura?

() Pedagogia () Biologia () Química

Inserção e Conhecimento sobre o Programa

2 - Relate as motivações fundamentais para se inserir no PIBID como professor supervisor / coformador.

3 - Caracterize sua função no PIBID, como professor supervisor / coformador.

4 - Como é sua articulação com o Coordenador Institucional, o Coordenador de área e os licenciandos?

5 - Como você avalia o PIBID do ponto de vista da formação pretendida junto aos licenciandos?

- () Muito bom
() Bom
() Regular
() Insatisfatório

6 - O PIBID tem contribuído para refletir sua prática e atualizar os conhecimentos sobre o trabalho docente?

() Sim

() Não

7 - De que Forma?

() estimulando a pesquisa docente

() estimulando ao exercício continuado de formação

() estimulando a utilização de novas metodologias de ensino

() outros

Formação inicial e a articulação teoria e prática

8 - Você considera que há avanços na relação teórico prático dos licenciandos?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

9 - Quanto à articulação teoria e prática no PIBID, em que aspectos você acredita que ela tem modificado sua prática docente?

Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

10 - Descreva como ocorre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das ações didático-pedagógicas realizadas na escola.

11 - Como você avalia o desenvolvimento dos licenciandos quanto às ações didático-pedagógicas realizadas na escola?

12 - Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?

Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência

13 - Como você percebe a relação dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração dos saberes disciplinares trabalhados na escola pelos licenciandos?

14 - Como você avalia a contribuição da experiência pedagógica na escola para a elaboração dos saberes docente dos licenciandos?

Processo de identificação profissional

15 - Para você, qual o significado de atuar como co-responsável na formação de novos professores?

16 - O que influenciou na sua prática docente a experiência no PIBID?

17 - Que avaliação você faz entre a formação do aluno da licenciatura que participa do PIBID e outro que não teve esta oportunidade?

18 - Quais as suas percepções sobre a identificação profissional dos licenciandos com a carreira docente?

19 - Que sugestões você proporia a fim de aprimorar e fortalecer os objetivos do PIBID?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental sobre a formação para a docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objetiva constituir um banco de Dados sobre impressões, concepções e opiniões relativas a execução do Programa em unidade da UECE, subprojetos sediados no CECITEC, localizada na cidade de Tauá.

1 - Professor Coordenador de Área de qual curso de Licenciatura?

() Pedagogia () Química () Biologia

Inserção e Conhecimento sobre o Programa

2 - Relate as motivações fundamentais para se inserir no PIBID como coordenador de área?

3 - Como formador na universidade, qual sua experiência com formação de professores?

4 - Você tem experiência como docente da educação básica?

() Sim

() Não

5 - Caracterize sua função no PIBID como coordenador de área?

Formação inicial e a articulação teoria e prática

6 - Você considera que há avanços na relação teórico prático dos licenciandos?

() Sim

() Não

7 - Justifique sua resposta:

8 - Qual o papel atribuído à teoria na atuação dos licenciandos em sua experiência do PIBID?

9 - Para você, qual o papel da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?

10 - Quanto à articulação teoria e prática no PIBID, em que você acredita que os bolsistas têm se diferenciado de outros licenciandos?

Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

11 - Indique como ocorre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das ações didático-pedagógicas realizadas na escola.

12 - Comente como você analisa o desenvolvimento dos licenciandos quanto às ações didático-pedagógicas realizadas na escola.

13 - Como tem sido trabalhada a pesquisa na sua formação para a docência? E qual o seu uso no contexto na escola?

14 - Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?

Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência.

15 - Como você percebe a relação dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do saber sobre as disciplinas na escola pelos licenciandos?

16 - Como você analisa a articulação realizada pelos licenciandos quanto aos programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos trabalhados na instituição escolar) e o repertório curricular construído pelos mesmos em sua formação?

17 - Como você avalia a contribuição da experiência pedagógica na escola para a elaboração dos saberes docente dos licenciandos?

Processo de identificação profissional

18 - Para você, o que tem significado atuar na formação dos licenciandos, em conjunto com a escola básica e seus professores?

19 - Você considera que as situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo PIBID têm contribuído para o desenvolvimento profissional do professor supervisor? Justifique sua resposta.

20 - Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, que dados comparativos você apresenta entre a aprendizagem desses futuros professores, em relação à profissão, antes e depois de participarem do programa?

21 - Quais as suas percepções sobre a identificação profissional dos licenciandos a carreira docente?

22 - Que sugestões você proporia a fim de aprimorar e fortalecer os objetivos do PIBID?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COORDENADOR INSTITUCIONAL

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental sobre a formação para a docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objetiva constituir um banco de Dados sobre impressões, concepções e opiniões relativas a execução do Programa em unidade da UECE, subprojetos sediados no CECITEC, localizada na cidade de Tauá.

1 - Como você avalia a importância do PIBID para os cursos de licenciatura e os processos de formação docente?

2 - O PIBID tem contribuído, para redefinir questões essenciais e/ou secundárias na formação de professores, durante sua gestão institucional? De que forma?

3 - De que forma o PIBID incentiva e valoriza a carreira de magistério?

4 - Como tem se realizado, a articulação teoria e prática, na formação profissional docente dos licenciandos no PIBID?

5 - Para você, qual o papel da prática na formação do professor?

6 - Como você avalia o papel da CAPES no fomento a programas de formação de professores na Educação Básica?

7 - Que aspectos inovadores você identifica com a criação do PIBID na formação inicial dos professores?

8 - Quais as suas percepções sobre a identificação profissional dos licenciandos com a carreira docente a partir da experiência do PIBID?

9 - Como você avalia as etapas do PIBID desde a sua criação até a atual conjuntura política e econômica?

10 - Que sugestões você proporia a fim de aprimorar e fortalecer os objetivos do PIBID?
