

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

**Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores**

UBERLÂNDIA – MG  
2019

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

**Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Myrtes Dias da Cunha.

UBERLÂNDIA – MG  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

A553i  
2019      Andrade, Fernanda Borges de, 1960-  
            Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores [recurso eletrônico] : / Fernanda Borges de Andrade. - 2019.

            Orientador: Myrtes Dias da Cunha.  
            Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
            Modo de acesso: Internet.  
            Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.913>  
            Inclui bibliografia.

            1. Educação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Professores - Formação - Brasil. 4. Prática de ensino - Formação de professores. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

**Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores**

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Marta Lopes Flores  
Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Olenir Maria Mendes  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Ao meu pai, Roberval de Andrade (*in memoriam*),  
meu primeiro e eterno grande mestre!

À minha mãe, Célia Borges de Andrade,  
motivo de muita alegria, exemplo de fé e superação em minha vida!

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Myrtes Dias da Cunha, minha querida orientadora - que me mostrou que ensinar e aprender pelo compromisso, pela humildade, pela afetividade e pela competência é um sonho que pode se tornar realidade - a quem agradeço pela orientação amorosa e competente e também pelo carinho e pela amizade que sempre me dedicou.

Às professoras Natalia Aparecida Morato Fernandes, Camila Lima Coimbra e Olenir Maria Mendes, por sua competente e construtiva participação em minha banca de qualificação, que abriu novos rumos para esse trabalho.

Aos professores do PPGED da UFU Andréa Maturano Longarezi, Graça Aparecida Cicillini, Roberto Valdés Puentes, Silvana Malusá, Myrtes Dias da Cunha e Humberto Aparecido de Oliveira Guido pelas importantes aprendizagens que suas aulas me proporcionaram.

Aos professores supervisores do Pibid participantes da pesquisa, aos licenciandos bolsistas de ID do Pibid da UFTM, aos alunos e aos demais profissionais das escolas pesquisadas, pela confiança e pela generosidade de partilharem comigo o seu cotidiano, permitindo-me preciosas aprendizagens nesse processo.

Ao coordenador institucional e aos coordenadores de área do Pibid da UFTM, pela colaboração e confiança.

Às minhas irmãs Luciana, Adriana e Juliana, que tantas vezes já me permitiram experimentar a alegria da solidariedade.

Aos meus filhos Renata e Rodrigo, com quem sempre pude contar, pelo enorme carinho e pelo imprescindível companheirismo no dia-a-dia.

À Naíma, Rogéria, Neide, Jacqueline e Graziela, pelo apoio e pela valiosa amizade.

A todos os colegas do Curso de Doutorado em Educação da UFU, pelos encontros, pelas oportunidades de debate e pela amizade a mim carinhosamente dedicada.

Aos meus alunos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com os quais tenho aprendido a ser professora e a praticar o saudável exercício do diálogo.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela liberação para cursar a pós-graduação, e à Universidade Federal de Uberlândia, pela tão rica oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal que me oportunizou nesse curso de doutorado.

Enfim, agradeço especialmente, a Deus, que me permitiu aqui estar e tanto ter a agradecer!

## RESUMO

O presente trabalho consistiu-se num esforço de analisar quais seriam os saberes e as práticas que servem de base para o trabalho educativo de professores supervisores do Pibid que foram bolsistas de Iniciação à Docência do Programa durante o curso de graduação, buscando compreender de que forma a experiência no Pibid impactou em sua prática profissional e em sua atuação como coformadores de futuros professores. Ao decidirmos investigar que tipo de saberes e práticas docentes o Pibid tem proporcionado, acompanhamos e analisamos o trabalho cotidiano de 07 professores-supervisores que foram graduandos que participaram do Pibid como bolsistas de Iniciação à Docência; essa organização relacionou-se à perspectiva inspirada na etnografia que adotamos e que busca analisar os fenômenos configurados socialmente. Esses professores-supervisores participaram de 06 subprogramas do Pibid da UFTM e trabalharam como coformadores de licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência, em 06 escolas da rede estadual de ensino de Uberaba, em Minas Gerais, durante o ano de 2017. No trabalho de campo, realizamos observações de aulas e de reuniões desses profissionais com os bolsistas de ID, além de entrevistas com os próprios supervisores. Por meio do presente estudo, confirmamos a importância da escola e da sala de aula como espaços fundamentais e do intercâmbio com as universidades para a formação inicial e continuada de professores, o que demonstra a grande importância do Pibid, possibilitando não apenas minimizar o choque de realidade para professores iniciantes, mas também superar a solidão profissional em que se encontram os professores em exercício, permitindo também, sobretudo, que saberes e práticas docentes se constituam a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizado em torno de questões reais nas disciplinas a serem ensinadas, nos currículos e nas experiências cotidianas das escolas de educação básica e das universidades. Nesse contexto, entendemos que o Pibid constituiu-se numa experiência que ampliou e fortaleceu conhecimentos pessoais e profissionais por meio de um trabalho que envolveu diálogos, estudos, leituras, promoção e participações em eventos para professores e estudantes da universidade e da educação básica, sobressaindo como aspecto fundamental do trabalho realizado, uma construção efetiva de relações entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Relação Teoria-Prática. Cotidiano da Escola.

## ABSTRACT

The present work consisted of an effort to analyze which knowledges and practices serve as a foundation for the educational work of supervising teachers of the Pibid (Institutional Teaching Initiation Scholarships Program) who were scholarship students of the Program during the graduation course, seeking to understand how the experience in the Pibid has impacted on their professional practice and on their role as co-trainers of future teachers. When we decided to investigate what kind of knowledge and teaching practices Pibid has provided, we followed and analyzed the daily work of 07 supervisor-teachers who had been undergraduate students who participated in the Pibid as scholarship students of teaching initiation; this organization was related to the perspective inspired on the ethnography that we adopted and that seeks to analyze the socially configured phenomena. These supervisors participated in 06 sub-programs of the Pibid at UFTM and worked as co-trainers of undergraduate students, who participated in Pibid as scholarship students of teaching initiation, in 06 state schools in the city of Uberaba, in the state of Minas Gerais, during the year 2017. In the field work, we made observations of classes and meetings of these professionals with the scholarship students of teaching initiation, as well as interviews with the supervisors themselves. Through the present study, we confirm the importance of the school and the classroom as fundamental spaces and also of the exchange with the universities for the initial and continued formation of teachers, which demonstrates the great importance of the Pibid, making it possible not only to minimize the clash of reality for beginning teachers, but also to overcome the professional loneliness in which the active teachers find themselves, also allowing, above all, that knowledges and teaching practices arise from the dialogue between the subjects involved with teaching-learning around real questions in the disciplines to be taught, in the curricula and in the daily experiences of primary schools and universities. In this context we understand that Pibid was an experience that expanded and strengthened personal and professional knowledge through a work that involved dialogues, studies, readings, promotion and participation in events for teachers and students of the university and basic education, standing out as a fundamental aspect of the work carried out, an effective construction of relations between theory and practice.

**Keywords:** Pibid. Teaching Formation. Pedagogical Practices. Theory-Practice relationship. School Routine.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados dos professores participantes.....	36
Quadro 2: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004) .....	121
Quadro 3: O reservatório de saberes .....	126
Quadro 4: A base de conhecimentos para o ensino (“knowledge base”) segundo Shulman (2015) .....	132
Quadro 5: Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos .....	134
Quadro 6: Número de bolsas do Pibid em 2014 e 2016 .....	156
Quadro 7: Histórico dos editais do Pibid.....	158
Quadro 8: Editais do Pibid por áreas do conhecimento e níveis de ensino .....	165
Quadro 9: Número total de bolsas concedidas pelo Pibid 2009/2016.....	167
Quadro 10: Pesquisas que discutem aspectos da atuação do supervisor do Pibid encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes em setembro de 2016 .....	171
Quadro 11: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Belo Horizonte.....	206
Quadro 12: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Manaus .....	208
Quadro 13: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Porto Alegre ...	209
Quadro 14: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Natal .....	211
Quadro 15: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual São Paulo.....	216
Quadro 16: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Fortaleza.....	218

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura Organizacional do Pibid .....	155
---	-----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
PERCURSO INICIAL: MEU CONTEXTO PROFISSIONAL E SEU SENTIDO PARA A PESQUISA.....	12
1 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	25
1.1 Questões da pesquisa .....	26
1.2 Escolhas metodológicas:.....	29
1.3 Os sujeitos e os contextos da pesquisa.....	35
1.4 Os instrumentos de coleta de dados.....	38
1.5 A sala de aula como espaço de vivências e foco de observação na pesquisa.....	40
2 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE .....	44
2.1. Análise de políticas públicas para a formação de professores no Brasil nas três últimas décadas.....	57
2.1.1 Os anos 1990 .....	57
2.1.2. Os anos 2000 .....	74
2.1.2.1. Programa Novos Talentos: .....	80
2.1.2.2. Parfor:.....	82
2.1.2.3. Pibid.....	85
2.1.2.4. Prodocência .....	88
2.1.3. As políticas de formação na atualidade e a posição das entidades profissionais sobre o tema .....	88
3. FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS .....	105
3.1. Os saberes docentes e sua importância para a formação de professores no contexto atual.....	120
3.2. A articulação entre teoria e prática na formação docente: desafio para o Pibid.....	140
3.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid como política pública na formação de professores.....	154
3.4. Papel do Pibid na prática profissional dos supervisores a partir de pesquisas acadêmicas realizadas.....	169
3.5. O Pibid na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.....	175
3.6. A escola como espaço de ensino-aprendizagem.....	186
3.7. A aula como experiência de ensinar e de aprender .....	191

3.8.	As dimensões da aula. ....	195
3.8.2.	Aula como “saber para quê”. ....	198
3.8.3.	A aula como Ética. ....	199
3.8.4.	A dimensão estética da aula. ....	201
4.	O TRABALHO EDUCATIVO DOS PROFESSORES SUPERVISORES .....	204
2.1	Caracterização das escolas onde realizamos a pesquisa .....	205
2.1.1	Escola Estadual Belo Horizonte .....	205
2.1.2	Escola Estadual Manaus .....	207
2.1.3	Escola Estadual Porto Alegre .....	209
2.1.4	Escola Estadual Natal .....	211
2.1.5	Escola Estadual São Paulo .....	216
2.1.6	Escola Estadual Fortaleza .....	217
2.2	A professora Helena: o Pibid e a oportunidade de reflexão sobre a prática .....	220
2.3	A professora Renata: o Pibid e a docência em contextos diversificados .....	234
2.4	O professor Eduardo: o Pibid e as especificidades do ensino na EJA .....	246
2.5	A professora Marina: o Pibid e a reinvenção da prática docente .....	254
2.6	A professora Natália: o desafio de motivar os alunos para a aprendizagem .....	263
2.7	O professor Rodrigo: o Pibid e a ressignificação do trabalho docente .....	273
2.8	A Professora Sirlene: o Pibid como um divisor de águas .....	287
2.9	Pequena síntese das análises formuladas .....	297
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	310
6.	REFERÊNCIAS .....	321

## INTRODUÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

## PERCURSO INICIAL: MEU CONTEXTO PROFISSIONAL E SEU SENTIDO PARA A PESQUISA

Ao redigir essa introdução, tomei a liberdade de utilizar a primeira pessoa do singular porque me reporto à minha trajetória profissional até o presente momento, o mesmo farei no transcurso do texto, quando narrar ações em que estiver diretamente envolvida. Para as demais seções procurei utilizar a primeira pessoa do plural, por acreditar que o resultado final deste estudo se concretiza por meio do diálogo travado com textos de diversos autores, com minha orientadora, com a rica convivência nas escolas e com os depoimentos dos participantes desta pesquisa, o que, de certa forma, confere a esta tese uma dimensão de construção coletiva.

Este estudo é fruto da grande paixão que desenvolvi pela docência. Menina tímida, crescendo em Sacramento, pequena cidade do interior mineiro, fascinava-me - além da leitura que tinha o poder de suspender-me do mundo real -, a música, dedilhada ao piano, que se tornou meu primeiro instrumento de trabalho aos 14 anos de idade! Aprendia e, enquanto isso, ensinava o pouco que já sabia, nota por nota, com muito gosto e enorme boa vontade! Assim, muito jovem descobri-me uma apaixonada pelo conhecimento e pela possibilidade de partilha que se vivencia ao ensinar...

O curso de Magistério substituiu naturalmente o Colegial e, assim, tornei-me professora alfabetizadora aos 17 anos! Cheia de sonhos e ilusões fui para Uberaba, para continuar a estudar e iniciar na profissão que escolhera, imaginando que ensinaria a alunos sempre atentos e bem-comportados! A realidade da primeira sala de aula se chocou de frente com essa doce expectativa. Em 1979 fui contratada e encarei vinte e seis alunos de uma turma de alfabetização da Escola Estadual Gabriel Totti, todos extremamente carentes em vários sentidos e, dentre eles, seis apresentando dificuldades de aprendizagem. Tudo o que eu planejava mostrava-se pouco produtivo, os alunos estavam em outro ritmo, em outra realidade e eu só conseguia pensar que seria bem mais fácil se, pelo menos, eles permanecessem sentados! Depressa tive que mudar tudo: atividades diversificadas para atender a necessidades individuais, hora da surpresa, material concreto para fazer contas, hora da história no final do dia, entre outras. Enormes desafios pessoais e início do longo processo de aprendizagem para eles. Deu certo! Em dezembro todos liam!

A sala de aula deu-me outra oportunidade: precisei rever-me como pessoa num espaço onde não cabia inibição! Minha voz tinha que aparecer, eu precisava cantar, dançar, dramatizar as histórias e, dessa forma, lá se foi a timidez, substituída por um largo sorriso

cada vez que um deles lia sem silabar ou descobria, encantado, que três é mesmo menor que quatro!

O curso de Pedagogia concluí no ano de 1983, em São João Del Rey, já casada, cursando em paralelo com o trabalho na sala de aula - agora repleta de alunos de quinta à oitava série da Escola Estadual Abeilard Pereira, em Lagoa Dourada, onde fui contratada para substituir por três meses a professora de Língua Portuguesa. Outro desafio apresentou-se, aprender hoje o que ensinaria amanhã, já que não tinha sido formada para lecionar essa disciplina. La fomos nós, eu e os alunos, tentando fazer das aulas de gramática e ortografia algo mais palatável. Criamos o primeiro jornal da escola e toda semana recheávamos o mural do corredor com as últimas notícias do Brasil e do mundo, trazidas por mim e por eles, que eram lidas e recortadas em sala de aula. Atividades fora da programação curricular que me valeram uma reprimenda da supervisora da escola por um lado e, por outro, um inesperado convite dos alunos para ser a paraninfa da formatura da oitava série, o que aceitei com enorme prazer e emoção!

Fui aprendendo a driblar o sistema que me exigia seguir o livro didático e o currículo prescrito, descobrindo que os alunos querem ser desafiados e aprendem melhor o que vivenciam! O concurso que me efetivou como alfabetizadora em 1983 foi o próximo passo. No ano seguinte, de volta a Uberaba, já pedagoga formada, ainda trabalhei alfabetizando, agora na Escola Estadual Brasil - a mais central, antiga e tradicional da cidade. Eram turmas enormes, nunca menos de quarenta alunos, com muita vigilância em cima do conteúdo a vencer. Em compensação eu contava com as famílias presentes na escola e tinha alunos que faziam as tarefas religiosamente. Mas, continuava a me mover o desafio de inventar formas de tornar o ensino tradicional menos insosso e cansativo, afinal, eram crianças que ali estavam, não precisavam deixar de brincar só porque precisavam aprender!

Muitas vezes ríamos juntos quando a diretora badalava uma sineta, pela janela da sala da direção ao lado, porque estávamos cantando mais alto do que deveríamos ou falávamos todos juntos, empolgados com alguma nova descoberta. Mesmo assim, em momentos de cumplicidade, brincávamos de montar e depois de contar com o “Material Dourado” e o “Quadro Valor de Lugar”, cantávamos para decorar a tabuada e até dramatizávamos o movimento de translação: com uma das crianças vestida de papel crepom amarelo para ser o Sol, outra de marrom e azul como a Terra e uma, pequenina, de branco, girando como a Lua. Uma laranja e uma lanterna também “viraram” Terra e Sol no movimento de rotação - com as

janelas fechadas para ficar bem escurinho! No final do dia, uma escapadinha para ler Monteiro Lobato, nas “Reinações de Narizinho”!

Dessa escola fui a primeira e a mais jovem diretora eleita pela comunidade, no período de 1991 a 1993! Enorme responsabilidade, que muitas vezes me tirava o sono da madrugada! Mas, aprendi que, embora dê muito trabalho, é muito melhor fazer o trabalho na escola em parceria. O Colegiado da escola, composto por representantes dos pais, funcionários e professores, tornou-se companheiro de jornada e, com a soma dos esforços conjuntos, tivemos a ideia, em 1991, de fazer fotos que compuseram um portfólio para ser enviado ao Governador do Estado, denunciando a triste situação do velho prédio. Vieram as verbas solicitadas e, juntos, administramos a obra e a prestação de contas. Faltava à escola uma quadra de esportes e, para sua construção, buscamos apoio da Prefeitura Municipal, que nos doou areia e brita, e dos pais, que traziam sacos de cimento nos porta malas de seus carros e que eram entregues a mim com enorme alegria e confiança!

Embora a escola se transformasse por fora, o ensino permanecia tradicional e os professores se mostravam resistentes a qualquer proposta de estudo para buscar inovações na forma de ensinar. Permanecia a organização das crianças em turmas A, B, C, D... por seu desempenho, sempre em busca da homogeneização, para mim impossível de se concretizar. Essas dificuldades no campo pedagógico foram despertando em mim a ânsia de viver outra escola: uma que desse espaço à criatividade, à autonomia e pudesse acolher a cada um em sua dificuldade e potencialidade! Que fizesse a inclusão de alunos que apresentassem necessidades especiais.

Assim nasceu, em 1994, - em parceria com minha sócia e irmã Luciana Borges de Andrade - o Centro Educacional Vida Ativa. Ali vivemos o maior dos desafios! Demos de cara com o preconceito, não da parte dos alunos, porque para as crianças não faz diferença se o coleguinha necessita de uma cadeira de rodas. Ao contrário, em função do interesse deles, nos vimos incentivadas a fazer um cronograma que foi colado na lousa para viabilizar o revezamento dos alunos que empurrariam cadeiras de roda dos colegas no horário do recreio e da Educação Física. Os pais foram o grande desafio porque tinham receio que nivelássemos o currículo “por baixo” ao procurarmos atender alunos com alguma deficiência motora, baixa visão, baixa audição ou deficiência mental leve. Passamos, então, a filmar as atividades da semana e apresentá-las em animadas reuniões quinzenais de pais, para que pudessem ver a beleza que seus filhos vivenciavam aprendendo com as diferenças.

Esse processo me ensinou muito e me fez reelaborar teorias e práticas para as quais nenhuma faculdade poderia ter me preparado. Mas, manter uma escola dessas no Brasil não é fácil! Minha irmã e eu já sabíamos, desde o início, que enfrentaríamos altos impostos e nenhum subsídio, por isso, em 1993, prestamos um concurso público na Prefeitura Municipal em busca de um cargo por meio do qual pudéssemos nos manter e ao nosso ideal. Fomos até onde deu com o Centro Educacional Vida Ativa! Oito anos depois, as contas nos venceram e foi necessário nos desfazermos da escola dos nossos sonhos. Nunca mais houve outra com a mesma proposta de inclusão das crianças na cidade, a lacuna permanece!

Assim, desde 1993, atuei administrando nossa escola em paralelo com o trabalho de coordenadora pedagógica numa escola municipal recém-construída! A Escola Municipal Reis Junior. Linda! Recebia alunos e pais pela primeira vez! Ali trabalhamos, equipe dirigente e professores, descobrindo a comunidade, estudando, planejando aulas e elaborando projetos que fizeram dessa escola um diferencial! Aulas de teatro, quadras abertas nos fins de semana para uso da comunidade e a parceria com a CTBC Telecom no “Projeto Escola de Futuro” renderam maravilhosas oportunidades de aprendizagem e até uma reportagem na mídia nacional: escola com evasão zero!

Penso que o segredo do sucesso dessa escola foi o trabalho de equipe: éramos muito unidos em torno do que mais importava: os nossos alunos! Creio que um fato, ocorrido no primeiro dia em que a escola abriu suas portas, concorreu para que se fortalecesse o compromisso da equipe com cada um dos alunos. A escola em festa, repleta de balões coloridos, recebia alunos e pais para o primeiro dia de aula, quando a diretora, Marise Diniz, foi chamada por alguns pais e mães que se recusavam a entrar com seus filhos na escola, porque reclamavam do fato de haverem ali alunos muito carentes, sem uniforme e material escolar. Ocorre que o bairro tinha uma singularidade: um dos prefeitos havia doado alguns terrenos para que famílias mais pobres construíssem suas casas em sistema de mutirão, por isso tínhamos, frente a frente, boas casas e casebres muito simples, sem reboco ou pintura.

Essa realidade ficou evidenciada na porta da escola, ali estavam pais, mães e alunos com uma situação financeira melhor e outros extremamente carentes. As famílias dos alunos melhor posicionados socialmente deram à diretora o ultimato: ou ficavam seus filhos ou os “catarrentos” – forma como se referiram aos mais simples que ali estavam. A diretora pediu um tempo, reuniu a equipe e explicou o que se sucedia. Naquele momento foi tomada uma decisão por unanimidade: a equipe de profissionais escolheu atender àqueles que mais precisavam da escola, assim os “catarrentos” permaneceram!

Isso fez com que a equipe dirigente e os professores se unissem para que a escola se tornasse a melhor oportunidade possível para esses alunos. Não aceitávamos perder nenhum deles! Fizemos da escola um espaço alegre, acolhedor e criativo com projetos que chamaram a atenção da CTBC Telecom, em 2003, para uma parceria no Projeto “Escola de Futuro”. Nesse período, eu já havia vivenciado, anteriormente, por dez meses, a vice direção da escola, tendo assumido, no período de 2000 a 2004, sua direção, por meio de concurso e eleição direta. Nessa escola foi rodado um comercial de final de ano da CTBC Telecom para a Rede Globo, com participação dos alunos mostrando alguns resultados da parceria. De um dos estudantes dessa escola nasceu um desenho animado que concorreu ao festival “Anima Mundi”. Oficinas de arte, teatro, canto coral e hora do conto eram rotineiras, aliadas a momentos de reforço escolar e monitoria para alunos com maiores dificuldades. Desta forma a escola acabou sendo notícia na revista “Isto É” como destaque na região pela evasão zero!

Valiosas lições aprendi nessa escola, o Colegiado era forte e presente, com intensa participação de pais nas decisões sobre currículo, regras de convivência, uso de verbas e também nos mutirões para organização de festas, limpezas e pequenas reformas na escola. Os professores e funcionários técnicos formavam com a equipe dirigente um grupo muito comprometido com nossas crianças e jovens que tinham histórias de vida muito difíceis!

E foi juntos que também enfrentamos os desmandos advindos do poder público municipal, como, por exemplo, nos mobilizar e correr contra o tempo para colocar em prática projetos recebidos prontos que tínhamos que implantar e apresentar em forma de relatórios e fotos. Nem assim deixávamos de lado nossos próprios projetos, constantes do Projeto Político Pedagógico (PPP), que eram muito importantes para a escola e para a comunidade. Mas, um dos fatos que mais nos impactou foi quando tivemos que sacrificar a sala de professores e a Biblioteca Escolar, que haviam sido construídas com material adquirido por meio de recursos do Caixa Escolar. O motivo é que o Sistema Municipal de Ensino precisava de escolas funcionando em período integral, visando a atender demandas do Governo Federal, o qual havia dado prazo até 2006 para que sua rede física estivesse adequada para tanto. Nessas circunstâncias, sem o aumento do equipamento físico da escola para atender a demanda por salas de aula, espaços preciosos para o trabalho educativo deixaram de existir.

A administração municipal visitou a escola e decretou que a sala de professores e metade da Biblioteca funcionariam como salas de aula, atendendo alunos no contraturno. Nenhum argumento nosso foi suficiente, já que precisavam de escolas funcionando em período integral e a maioria não tinha salas de aula disponíveis, sendo assim a política não foi

implantada por demanda da comunidade, e sim utilizando escolas onde encontravam espaços que determinavam estar disponíveis.

Para meu desgosto e de todos os professores e alunos da escola, nossa linda Biblioteca - com tapete, almofadas no cantinho de leitura e dez computadores doados pela CTBC - transformou-se num amontoado de livros em estantes coladas umas nas outras. Nossa sala de professores, com banheiro masculino e feminino, revistas pedagógicas, livros, um computador para uso do professor e espaço adequado para reuniões, lanche e estudo, deixou de existir e os professores, no horário do intervalo, se amontoavam na secretaria ou na sala da coordenação pedagógica, sem local para sequer tomar um lanche com dignidade.

Foi para mim a gota d'água! A partir dessa experiência com os desmandos no município chegou ao ápice e senti enorme necessidade de mudar, após estar cinco anos atuando na equipe dirigente da escola. Eu queria novos desafios, queria atuar novamente no pedagógico de escolas em contexto bem diferente. Foi assim que, em 2004, solicitei vaga para trabalhar na zona rural e a Escola Municipal Vicente Alves Trindade, localizada na comunidade rural de Santa Rosa, em Uberaba, me acolheu como coordenadora pedagógica.

Com uma comunidade participativa que dava muito valor à escolarização dos filhos, pude vivenciar uma realidade onde a escola era o centro de tudo. Lá se apresentavam famílias inteiras para as reuniões de pais e mestres, havia cursos de informática e cooperativismo para alunos e pais no período noturno, hora do conto semanal, recuperação paralela para alunos com dificuldades na alfabetização e lindas festas! Os alunos não faltavam, mesmo tendo que acordar de madrugada para não perder o transporte escolar. Pais se deslocavam a cavalo ou de bicicleta quando a direção os chamava porque davam enorme valor à escola: portanto, seus filhos seguiam o exemplo, valorizando o ensino e não apresentando problemas disciplinares. Lá confirmei a importância da proximidade do currículo à realidade dos alunos, partindo-se do que lhes é familiar e ampliando para que adquiram outros conhecimentos.

Novamente presenciei uma escola sofrendo na pele as consequências das ações políticas, a cozinha da escola foi terceirizada em 2007 e, por isso, proibiu-se a circulação do pessoal da escola naquele espaço, tendo se tornado local restrito a funcionários da concessionária Nutriplus - que sequer conhecíamos e eram trocados constantemente para evitar vínculos com alunos e professores. Tornou-se impossível preparar ou esquentar o almoço ou jantar dos profissionais da escola que atuavam em dois turnos, processo dificultado ainda mais pelo fato de se tratar de uma escola rural, sendo impossível ao pessoal ir a casa para fazer suas refeições ou ter acesso a restaurantes.

A diretora, para resolver emergencialmente essa situação, improvisou um local, anteriormente utilizado como almoxarifado, colocando ali um pequeno fogão e adaptando uma pia com torneira para que ali preparássemos algo e nos alimentássemos. Esse local ficava no corredor, junto com as salas de aula, de forma que comíamos à vista das crianças, sem privacidade ou condições sanitárias mínimas adequadas. Além de afetar negativamente as condições de trabalho e de relacionamento entre pessoas da escola que tal medida do governo municipal produziu ao terceirizar a merenda escolar, fico pensando que, sendo as soluções paliativas encontradas desumanas, eram também totalmente “deseducativas”. É um absurdo sem tamanho impor tais condições para professores e funcionários de uma escola! Afinal de contas, qual é mesmo o papel da educação? É possível educar desumanizando? Acredito que não, mas, infelizmente, ainda hoje a merenda das escolas municipais é terceirizada e as cantinas permanecem uma ilha onde só pisam e trafegam os funcionários da empresa contratada.

A eleição de diretores no ano de 2007 também gerou muita polêmica porque, em vez de se submeterem a uma prova antes de serem eleitos pela comunidade, os candidatos apresentaram um Plano de Ação a uma banca avaliadora composta por membros escolhidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, gerando suspeitas de que poderia ocorrer a reprovação de candidatos que não comungassem com os interesses do poder público municipal. Os desalentos com os desmandos políticos aliados às dificuldades de transporte e alimentação desmotivaram-me, mais uma vez, e, por isso, deixei essa escola que eu tanto amava. Solicitei minha remoção em 2008.

A última escola de educação básica onde trabalhei foi a Escola Municipal Professor José Maciotti, em 2009, e nela encerrei minha carreira como coordenadora pedagógica. Pequeninha e pujante escola que enfrentava desafios diários para atender a uma população bastante carente com muitos projetos importantes voltados para a Arte, um extremo cuidado com a Educação Infantil e EJA.

Professores comprometidos, trabalhando em salas pequenas e superlotadas, que me deram oportunidade de vivenciar o melhor sistema de formação continuada em serviço que pude conhecer. Os temas eram escolhidos pelo grupo e ministrados quinzenalmente, aos sábados, pelos próprios professores, com o apoio da equipe dirigente. Disponibilizávamos toda a orientação, equipamentos e os recursos para as oficinas e estudos realizados. Posso dizer que nessa escola mais aprendi do que ensinei! Ali também presenciei a enorme luta da

direção para conseguir verbas para a necessária reforma e ampliação da escola, que só veio parcialmente e depois que eu lá não mais estava.

O Mestrado na Universidade de Uberaba (UNIUBE) foi concluído em 2008, tendo sido a formação de professores o alvo de minha atenção e motivo da pesquisa, em que estudei a adoção do sistema apostilado de ensino em quatro escolas particulares da cidade, buscando compreender sua influência na autonomia do professor em sala de aula. Constatei que, mesmo na realidade da escola particular, quando o professor é mais maduro, mais experiente, competente e consciente de sua responsabilidade, não se prende a nenhum manual e consegue planejar suas aulas sem ser refém do livro didático ou da apostila.

Sua segurança vem da confiança que tem em sua formação, que lhe permite atuar em sala de aula com mais segurança e mostrar à direção da escola, aos pais e aos próprios estudantes sua capacidade de escolher os textos e os recursos mais adequados para cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

Ao investigar descobri que os que atuavam com autonomia em relação ao material didático apostilado haviam conquistado tal autonomia a partir da segurança que tinham em relação à qualidade da própria formação, mostravam-se seguros em sala de aula, sabiam preparar boas aulas, avaliar e adequar conteúdo e tempo ao contexto da sala de aula. O que fazia enorme diferença na concretização dessa autonomia.

Algumas professoras, menos experientes, acomodavam-se e seguiam as orientações presentes nos materiais produzidos pela empresa educacional, que se tornavam a única referência a ser considerada no processo ensino e aprendizagem. Ao atuarem assim, passavam a ser cobradas, por parte da direção e dos próprios pais, para que seguissem a apostila página por página - como se tudo o que os alunos deveriam saber estivesse ali compilado.

As escolas que adotaram o sistema apostilado acreditavam estar num patamar superior de competência e modernidade. Foram convencidas pelos empresários e pela mídia — que os enaltece — de que escolheram o melhor e agora não têm com que se preocupar.

Como se pode deduzir, o ensino apostilado torna-se mecanismo da indústria cultural ao definir os conteúdos, as estratégias e os recursos empregáveis em sala de aula pelo professor, deixando-lhe pouca liberdade de trabalho — para não dizer nenhuma. As perdas são inevitáveis: o aluno deixa de ser beneficiado pelo que o professor poderia oferecer além do sugerido; o professor acaba se tornando acrítico, desempenhando seu trabalho simplesmente para cumprir obrigações.

Ao analisar as atitudes e declarações de quatro das seis professoras pesquisadas, pude perceber que a autonomia é viável e pode se apresentar mesmo nos ambientes menos propícios. Concluí, assim, que não devemos nos prender a uma visão pessimista da realidade, saídas há! Talvez estejam na própria cultura humana reagir às limitações impostas pelo sistema social.

No período de 2001 a 2010 tive minha primeira experiência como docente no ensino superior, atuando como professora na Faculdade de Educação de Uberaba – FEU, ministrando aulas de “Supervisão e Administração Escolar” para o curso de Pedagogia e de “Didática” e “Estrutura e Funcionamento do Ensino” para os cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física e Ciências Sociais.

A FEU foi criada em 05 de setembro de 1995, na gestão do prefeito Luiz Guaritá Neto (1993/1996) e iniciou a sua trajetória em 1996, como parte de um programa maior da Secretaria Municipal da Educação de Uberaba: Melhoria da Qualidade de Ensino; sub-programa: Recursos Humanos; projeto: Capacitação Profissional<sup>1</sup>. A Faculdade oferecia os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia-UFU que estaria encarregada dos aspectos acadêmicos dos cursos, como, por exemplo, realizar o vestibular, preparar a documentação referente aos cursos e dar o respaldo pedagógico<sup>2</sup> ao trabalho realizado.

A FEU era uma instituição municipal gratuita e funcionou como tal apenas a tempo de formar as primeiras e únicas turmas das licenciaturas oferecidas, tendo em vista que o próximo prefeito, Marcos Montes Cordeiro (1997/ 2000 e 2001/2004), não deu continuidade a essa proposta de uma faculdade municipal pública e gratuita, alegando que a promulgação da nova LDB 9394/96 trouxe aos municípios a atribuição de oferecer educação infantil e ensino fundamental, inviabilizando a manutenção financeira de uma faculdade municipal de educação. Não se deve aqui desconsiderar a pressão política exercida pelos empresários da educação que, tradicionalmente, comandaram o ensino superior na cidade e que não tinham interesse numa faculdade gratuita - especialmente em relação ao curso de Pedagogia, que na

---

<sup>1</sup> Fonte: BORGES, M. S. G. **O aluno docente e sua formação**: a (re)construção compartilhada de saberes. Dissertação de Mestrado – UNIUBE, 2004. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000062097.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>2</sup> Fonte: LEAL, A. M. B. **Contornos do Ensino superior no Triângulo Mineiro – MG anos de 1990**: análise do convênio entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Prefeitura Municipal de Uberaba. Dissertação de Mestrado – UFU, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14071/1/AMLealDISSPRT.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

época era muito concorrido na Universidade de Uberaba - UNIUBE, pertencente ao empresário Mario Palmério<sup>3</sup>.

Por falta de investimento de recursos a FEU perdeu a parceria com a UFU e muitos professores concursados pediram demissão ou foram demitidos. Somente a perseverança de seus idealizadores é que manteve abertas as portas da FEU que, a partir de 1997, passou a contar apenas com um subsídio da Prefeitura Municipal e precisou cobrar mensalidades dos alunos para se manter. A FEU se tornou Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE, tendo conseguido inaugurar sua sede própria apenas em 05 de setembro de 2002.

A mudança de prefeito, em 2004, acenou para a extinção do CESUBE, que deixou de contar inclusive com o subsídio do Município. Lutamos durante vários anos contra essa situação, chegando a ficar onze meses com salários atrasados e, ainda assim, firmes em sala de aula, trabalhando em prol daquilo que a instituição representava para nós, para os estudantes e para a comunidade.

O prefeito Anderson Adauto (2004/2007 e 2008/2010) permaneceu irredutível e acabou conseguindo repassar o CESUBE, que funcionava como uma Fundação Municipal sem fins lucrativos, para a Associação Comercial e Industrial de Uberaba - ACIU. Atualmente o CESUBE é uma instituição privada e, das licenciaturas oferecidas pela antiga FEU, só se mantiveram os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Física. Infelizmente, mais uma decisão política que acabou gerando enorme perda à comunidade!

Não posso dizer essa que tenha sido uma luta vã, porque nos formou politicamente e ofereceu preciosas lições aos nossos estudantes na época. Trabalhar na FEU/CESUBE foi motivo de enorme aprendizado, lá estavam professores de renome e com larga experiência educativa. Todos que ali trabalharam fizeram da faculdade uma instituição com excelente qualidade de ensino. Muitos deles haviam sido meus inesquecíveis mestres na Faculdade de Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino – FISTA, em Uberaba, onde iniciei o curso de Pedagogia. Com eles, eu tive a oportunidade de partilhar, posteriormente, a docência no ensino superior, além de uma singular, alegre e proveitosa convivência acadêmica.

Em 2010, encerrei a trajetória na escola de educação básica e no CESUBE, ao ser aprovada em concurso público para atuar na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, onde passei a trabalhar como professora das disciplinas “Política e Organização da

---

<sup>3</sup> Torna-se interessante frisar que, ainda na atualidade, não há curso gratuito de Pedagogia na cidade, embora haja uma demanda comprovada e tenhamos uma universidade federal, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, que oferece diversas licenciaturas.

Educação Básica no Brasil”, “Planejamento de Ensino” e “Avaliação Educacional” nos cursos de licenciatura em Matemática, Química, Ciências Biológicas, Física, História e Geografia.

Posso assegurar que minhas vivências na escola de educação básica tornaram-se valiosos exemplos de aprendizado e transformaram-se em rica experiência nos momentos de discussão em sala de aula no ensino superior. Quando discuto currículo com os licenciandos é do lugar de quem sentiu a necessidade de sua adequação à realidade dos alunos. Quando tratamos da gestão democrática da escola posso dividir a experiência que vivenciei com a comunidade participando, opinando e gerindo administrativa e pedagogicamente a escola – garantindo transparência e utilização adequada dos recursos públicos.

O interesse permanente pela docência e pelo ensino levou-me de volta às escolas de educação básica de uma maneira especial em 2011, quando assumi a coordenação de gestão de processos educacionais do Pibid na UFTM. Sei da importância da parceria entre universidade e escola e o quanto ela pode impactar o percurso dos futuros professores, viabilizando a integração teoria/prática e evitando a desvinculação com a realidade no momento em que se assume uma sala de aula. Por isso encantou-me a oportunidade de participar da inclusão dos licenciandos nas escolas, durante a sua formação, de forma orgânica e ativa, desenvolvendo projetos que precisariam ser adequados à cada realidade.

A vivência como coordenadora de gestão do Pibid/UFTM, onde trabalhei até junho de 2015, rendeu-me muitos aprendizados, muitas experiências e o desejo de conhecer melhor seus resultados. Estudar o Pibid é o que me proponho ao realizar esta pesquisa do doutorado em educação. É com enorme prazer que volto às escolas e à convivência com professores da educação básica, com o objetivo de discutir como ocorre suas práticas como supervisores do Pibid, tendo em vista terem sido bolsistas de iniciação à docência (ID) do Programa.

Interessa-me investigar quais são os impactos desse Programa na prática docente desses licenciandos que passaram pelo Programa como bolsistas de ID e atualmente (2017) atuam como professores/supervisores desse mesmo Programa. De que forma sua experiência como bolsista de ID influencia o trabalho de coformador dos licenciandos sob sua supervisão? Afinal, qual é o impacto do Pibid no trabalho de quem tem a oportunidade de vivenciá-la como alunos bolsista de ID e como supervisor do Programa?

Para analisar o impacto da experiência do Pibid na prática profissional de participantes e como procedem na situação de coformadores de futuros professores tornou-se imprescindível analisar como têm atuado em sala de aula, buscando perceber o impacto da experiência do Pibid em sua prática profissional, assim como acompanhá-los em atividades

que envolvam os futuros professores, a fim de verificar “se” e “como” o fato de terem se inserido no ambiente escolar durante a formação inicial tem lhes permitido proporcionar aos licenciandos sob sua supervisão oportunidades de se apropriar e refletir sobre os saberes do trabalho docente.

Sendo assim, a construção da presente pesquisa dividiu-se em dois momentos: observação de aulas e reuniões dos supervisores do Pibid e entrevistas com esses sujeitos partindo de um roteiro semi-estruturado. Procedi, ainda, à recolha de alguns materiais utilizados por eles em sala de aula, tais como Planos de Curso, livros didáticos, atividades e avaliações, material importante nas discussões sobre metodologias e recursos utilizados por esses profissionais em sala de aula.

Durante a pesquisa de campo estabeleci um diário de campo, onde busquei descrever os movimentos vividos em salas de aula e anotei reflexões, impressões e acontecimentos como forma de registrar as situações vivenciadas durante minha estada na escola e na sala de aula.

Ao me propor a analisar como se dá a relação teoria e prática na construção das metodologias de ensino de supervisores do Pibid, os quais foram também bolsistas de ID do Pibid, tenho consciência de que já há pesquisas que avaliam diversos aspectos desse Programa na formação de licenciandos; entretanto, são ainda poucos os estudos, como resultantes de pesquisas acadêmicas, sobre os impactos do Pibid a partir da análise do trabalho realizado por supervisores do Programa que também atuaram como bolsistas de ID quando eram estudantes de licenciaturas.

Trata-se, o Pibid, afinal, de um Programa relativamente recente, tendo em vista que as instituições de ensino superior começaram a participar de editais lançados pela Capes no ano de 2009, perfazendo, portanto, apenas oito ou nove anos de existência. Por isso, somente agora é possível observar os ex-bolsistas de ID do Pibid que se tornaram professores e atuam como supervisores do Programa.

Em consulta ao banco de dados da Capes, no ano de 2017, foi possível encontrar 314 trabalhos sobre o Pibid, dentre os quais somente 11 versam sobre a atuação de supervisores do Programa; sendo 10 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado. O fato de haver tão poucos trabalhos enfocando o supervisor me chamou a atenção porque considero de fundamental importância sua atuação no Pibid.

No caso desta pesquisa, trata-se de alguém ainda mais especial porque participou como estudante de licenciatura e depois de formado participa novamente do Pibid como

supervisor do Programa, desempenhando então o papel de formador de licenciandos. Em relação ao trabalho desses supervisores que, durante a licenciatura, foram bolsistas de ID do Pibid, não encontrei nenhum trabalho publicado, fato que confere caráter de ineditismo à pesquisa.

Desta forma, trago como questionamento de pesquisa: qual é o impacto do Pibid no trabalho educativo daqueles que no presente atuam como supervisores do Programa, tendo sido, no passado, bolsistas de ID?

Com o objetivo de responder a esse questionamento o presente trabalho foi organizado em cinco capítulos, no primeiro está descrita a metodologia da pesquisa, seus sujeitos, contextos e instrumentos utilizados para a coleta de dados; no segundo procurei identificar como tem se dado a condução das políticas de formação de professores nos últimos trinta anos, políticas estas que se revelam na desvalorização e precarização das condições materiais da maior parte das escolas, no abandono dos professores, nos currículos inadequados, nos poucos recursos disponibilizados às escolas e ao pagamento dos profissionais que influenciam no desinteresse dos alunos diante de uma escola empobrecida. No terceiro capítulo faço um alerta para a necessidade de revisão dos processos de formação de professores enfatizando a importância de se utilizar o contexto e o local de trabalho para possibilitar a reflexão coletiva e a dimensão colaborativa da pesquisa, capazes de produzir saberes necessários à superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente. No quarto capítulo apresento os resultados da pesquisa a partir do estudo do referencial teórico, da observação das aulas, do acompanhamento a algumas reuniões realizadas pelos professores supervisores com os bolsistas de ID, de entrevistas realizadas por mim com esses sujeitos e, também, de anotações constantes no Diário de Campo que foi organizado a partir do que pude vivenciar na escola e nas salas de aula durante o processo de coleta dos dados. O quinto e último capítulo traz as considerações finais e conclusões da pesquisa, onde procuro responder às questões que nortearam todo o estudo.

## 1 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

“Preparar professores, de fato, é extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional. O problema de fundo é o seguinte: ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil”.

David Labaree

O presente capítulo descreve a metodologia desta pesquisa e foi dividido da seguinte forma: objetivos e questões da pesquisa, escolhas metodológicas, apresentação dos sujeitos diretamente envolvidos com o presente trabalho, o contexto da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

O foco, na presente investigação, incidiu sobre a figura do supervisor do Pibid, nosso interesse foi o de conhecer seus saberes e suas práticas que servem de base para o desenvolvimento de seu trabalho educativo nessa dupla condição: ex-bolsista de ID e atual supervisor do Pibid. Para entender essa condição relacionamo-la às dimensões do ensino, à sua profissionalidade e à sua formação inicial e continuada.

## **Objetivos da pesquisa**

### **Objetivo geral**

O objetivo desta pesquisa foi discutir como se dá a relação teoria e prática de professores supervisores do Pibid. Na presente pesquisa pretendeu-se compreender o impacto da experiência do Pibid na prática profissional de seus participantes, especialmente como esses sujeitos atuam na situação de coformadores de futuros professores.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar saberes e práticas mobilizadas e desenvolvidas no trabalho educativo do supervisor do Pibid.
- Analisar a prática do supervisor do Pibid em relação à sua função como coformador.

## **1.1 Questões da pesquisa**

Para desenvolver os objetivos propostos tornou-se imprescindível repensar a formação docente e seu vínculo com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, compreendendo a importância da formação inicial como promotora de qualificação, valorização profissional e políticas que considerem o trabalho docente como *lócus* da formação do professor.

A formação inicial de docentes nas universidades tem sido questionada no sentido de que seu ensino deixe de ser instrumental e permita que os professores em formação possam ir muito além dos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos de acordo com um modelo da racionalidade técnica<sup>4</sup>.

Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 115).

Conforme nos alerta Pérez Gómez (1992, p. 99), na área das Ciências Humanas ocorrem eventos que não são puramente técnicos, pois, por serem pertinentes à condição humana, têm como características “[...] a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e envolvem conflitos de valores” que impedem sua solução restrita por tratamento técnico, tal como ocorre, geralmente, na área das Ciências Exatas.

Por isso, torna-se fundamental que, desde a formação inicial, se considere o contexto cultural de cada escola e as condições em que se efetivam o processo de ensino e aprendizagem por meio do estabelecimento de políticas, programas e ações que visem ao reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da realidade da escola, levando em conta suas diferentes dimensões e necessidades de articulação. Ganha terreno a ideia de formação que propõe “[...] novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.” (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Será que as experiências de imersão na escola durante o curso de licenciatura conseguem evitar o choque de realidade que vivencia um professor iniciante, quando percebe a diferença entre aquilo que a academia lhe proporcionou e a realidade da sala de aula, que é incerta, única e complexa? Como o Pibid pode atuar nesse processo? Em que medida esse Programa pode contribuir para a prática profissional dos professores em formação? De que forma a experiência como bolsistas de iniciação à docência influencia sua atuação como supervisores do Pibid?

Essas são questões importantes para analisar os resultados do Pibid levando em consideração o que nos esclarece Sacristán (1997, p. 70-71), ao enfatizar a importância da

---

<sup>4</sup> A ideia básica do modelo de Racionalidade Técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002, p. 90).

experiência como base para a elaboração de esquemas práticos que nos guiam em ações posteriores:

Os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas que podem ser aproveitados em outras ações semelhantes [...]. Um esquema abstraído a partir de ações semelhantes é uma primeira generalização que se prolonga além da experiência atual e pontual. Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura “roteiros”, esquemas ou rotinas para as ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada. A experiência não é inútil, não pode ser apagada; é o capital que acumulamos para as ações subsequentes.

Por esta perspectiva, é importante que a formação inicial de professores se constitua no diálogo entre o conhecimento da área de referência, o conhecimento pedagógico e as ações práticas e reflexivas, levando sempre em consideração que o trabalho do professor se efetiva na escola – instituição que deve, portanto, ser reconhecida e considerada em suas peculiaridades. O motivo para promoção de tal diálogo é que, conhecendo a natureza das atividades do professor e dos problemas educativos, evidencia-se a necessidade de que os licenciandos não recebam tratamento meramente técnico em sua formação (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993).

Desta forma, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura não podem desconsiderar a realidade da escola e seus processos operacionais, instrumentais e humanos e, para tanto, seria importante que seus currículos fossem elaborados num trabalho conjunto com os professores da educação básica, para que neles pudessem ser respeitadas as características do trabalho docente.

Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto de que reflexões sobre a prática educativa realizada podem ganhar um novo sentido quando ocorrem de forma concomitante com o que está sendo vivenciado em sala de aula, em conformidade com o que é proposto pelo Pibid. Trata-se da reflexão-sobre-ação proposta por Schön (1997), que permite ao professor tomar consciência dos resultados das estratégias de ensino utilizadas por ele com os estudantes e reformular suas ações à medida que o processo reflexivo evolui, passando a alcançar novos patamares de compreensão sobre a ação, sobre possíveis soluções e novas práticas.

Acreditamos ser importante para a pesquisa sobre formação docente investigar quais são as reflexões que esses professores produzem sobre as ações que realizam como

supervisores do Pibid e de que maneira relacionam o trabalho que realizaram como bolsistas de ID ao trabalho como supervisores do mesmo Programa.

## **1.2 Escolhas metodológicas:**

Este trabalho configurou-se como pesquisa qualitativa, tendo em vista que nos preocupamos “[...] fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem.” (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 102).

Conforme nos elucidam Bogdan e Biklen (1994), nas pesquisas qualitativas ocorre um interesse maior pelo processo do que pelo resultado ou produto. Preza-se o significado que os sujeitos atribuem às suas ações e procede-se à sua minuciosa descrição. Estas são características fundamentais que se tornam importantes, em nosso caso, quando há necessidade de conhecer em profundidade as ações dos supervisores do Pibid, buscando compreender seu processo formativo – incluindo a experiência anterior como bolsista de ID, assim como o percurso que elaboram e praticam em sala de aula e no processo de supervisão de licenciandos.

Para compreender a real complexidade dos fenômenos educativos tornou-se imprescindível chegar aos significados produzidos, ao mundo conceitual dos professores e às redes de significados por eles compartilhados em seus grupos de estudo e trabalho.

A esse respeito Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 102) enfatizam que:

Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia. Para esta perspectiva, o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribuiu para tecer.

Portanto, tendo em vista a necessidade de se obter acesso aos significados e sentidos que se articulam no processo formativo e no trabalho dos supervisores do Pibid, o presente processo de investigação pautou-se na convivência com supervisores em suas atividades em sala de aula e em reuniões de orientação e planejamento junto aos bolsistas de iniciação à docência a fim de compreender o trabalho que realizam.

Consideramos interessante a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 49), segundo a qual “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a

ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A presente pesquisa realizou aproximações com a etnografia, especialmente por esta área buscar construir narrativas sobre o funcionamento de determinados grupos sociais.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, p. 17).

O texto etnográfico procura refletir o esforço intelectual do pesquisador que realiza seu trabalho de campo buscando atribuir significação às representações e práticas próprias de grupos de pessoas que vivenciam determinado contexto, inseridos em uma cultura que lhes é própria (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Geertz (1989, p. 20), a cultura seria como teias de significados construídas pela própria humanidade e na qual todos estão enredados, desta forma, a antropologia e a etnografia seriam ciências interpretativas que estão à busca de captar estes significados. Para que possa proceder à análise, o pesquisador necessita ter em mente o fato de que o objeto da etnografia é “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” em que as diversas situações e relações sociais devem ser percebidas e interpretadas:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Para Geertz (1989 p. 20), fazer etnografia é como “construir uma leitura” de um manuscrito estranho que possui incoerências e exemplos transitórios. Ao investigar determinado universo, o pesquisador sistematiza as informações relativas aos informantes, dessa maneira os textos finais serão interpretações de “segunda e terceira mão”, pois somente um nativo seria capaz de interpretar a sua cultura em “primeira mão”.

Neste sentido, é dupla a tarefa do pesquisador, envolve tanto a descoberta das estruturas conceituais que informam os atos e os discursos sociais dos sujeitos, como exige a elaboração de um sistema de análise capaz de interpretar as informações que obteve. Assim, a

interpretação dos sistemas simbólicos dos nativos – no sentido de serem pessoas imersas em determinado contexto – torna-se um elemento central para a produção etnográfica, levando em conta a complexidade que os sujeitos apresentam inventando e renegociando os papéis que desempenham em sua cultura.

Segundo André (1995, p. 28), enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, envolvendo suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. A diferença de enfoque permite que “[...] certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”.

Esses requisitos, discutíveis na pesquisa educacional, ainda segundo a autora anteriormente citada, seriam o tempo de permanência do pesquisador no campo, o contato com culturas diferentes e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, porque o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação. Na pesquisa qualitativa fazemos uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia que são, por exemplo, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A outra característica importante da reflexão etnográfica para a pesquisa é tematizar a interação constante entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, isso porque o pesquisador é o instrumento principal na produção e na análise dos dados, de forma que as informações da pesquisa são mediadas pelo campo subjetivo do pesquisador.

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 28-29).

Uma outra característica que a autora destaca como ponto importante da prática etnográfica nas pesquisas educacionais é que a ênfase recai no processo de interação entre os sujeitos, naquilo que está ocorrendo ao invés de buscar apenas o produto ou os resultados finais (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Como quarta característica da pesquisa do tipo etnográfica temos a preocupação com o significado, ou seja, com a maneira própria com que as pessoas se percebem, enxergam suas experiências e o mundo que as cerca. É papel do pesquisador tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo que exige que o pesquisador se aproxime de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Em relação ao tempo que o pesquisador da educação se mantém em contato direto com a situação estudada é variável, pode ocorrer em algumas semanas, ou se prolongar por vários meses ou anos.

Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Também são definidas como características importantes na pesquisa do tipo etnográfico a descrição de situações e a indução de informações, tendo em vista que o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de informações descritivas a partir de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos; dados esses que devem ser reconstruídos por ele em forma de palavras ou transcrições literais.

Finalmente, é preciso enfatizar que, por meio da pesquisa etnográfica o que se busca é a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não uma testagem de hipóteses. Sendo assim, seu plano de trabalho é aberto e flexível, os focos da investigação são constantemente revistos, as técnicas de coleta são sempre reavaliadas, os instrumentos reformulados sempre que necessário e os fundamentos teóricos, repensados. O objetivo desse tipo de pesquisa é “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Todas essas características da pesquisa do tipo etnográfico se evidenciaram relevantes para nosso estudo porque propiciaram um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e com as pessoas envolvidas, permitindo a reconstrução de processos e as relações que configuram a experiência educativa e escolar diária.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua

linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Concordamos com a visão da autora, segundo a qual trata-se do tipo de pesquisa que permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia “[...] os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Tendo em vista a necessidade de se apreender o dinamismo próprio da vida escolar, André (1995) enfatiza a necessidade de estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a “institucional ou organizacional”, a “instrucional ou pedagógica” e a “sociopolítica/cultural”. Lembrando que essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente e sim “[...] como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Passamos agora a explicitar cada uma dessas dimensões, buscando deixar clara sua importância no contexto da nossa pesquisa. A dimensão institucional ou organizacional trata da rede de relações que se forma e transforma no dia a dia da escola, refere-se, portanto, ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais.

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. A dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola. (ANDRÉ, 1995, p. 43).

Portanto, para conhecer tal dimensão, faz-se necessário um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, que pode ocorrer por meio de conversas informais ou de entrevistas individuais ou coletivas. Pode ser necessário também o acompanhamento de reuniões e atividades escolares para a compreensão das representações dos atores escolares e uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola.

A segunda dimensão é a instrucional ou pedagógica e é aquela que nos afeta mais diretamente porque abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor/aluno/conhecimento. André (1995, p. 33) explica que nessas situações estão envolvidos “[...] os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de interação no qual entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais, etc.”.

O estudo da dinâmica de sala de aula não pode, também, desconsiderar a história pessoal dos indivíduos envolvidos e as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.

Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora. (ANDRÉ, 1995, p. 43-44).

A respeito do processo de investigação na/sobre a sala de aula, a autora nos esclarece que o mesmo ocorre “[...] basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno”. (ANDRÉ, 1995, p. 44).

Outra dimensão considerada fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto mais amplo, ou seja, aos determinantes “macroestruturais da prática educativa” que inclui produzir reflexão sobre o “[...] momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.” Percebe-se tratar-se de um nível mais profundo de explicação da prática escolar que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, por isso não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da “prática para a teoria” e numa “volta à prática para transformá-la”. (ANDRÉ, 1995, p. 43-44).

Desta forma, o suporte etnográfico, tendo como princípio a interpretação de discursos sociais e a análise dos mesmos, tornou-se perfeitamente adequado aos objetivos de nossa pesquisa quando pretendíamos analisar sobre as reflexões que supervisores do Pibid que foram bolsistas de ID produziam sobre o trabalho que realizam no âmbito do Programa.

### 1.3 Os sujeitos e os contextos da pesquisa

Foram sujeitos participantes da pesquisa 7 supervisores do Pibid, que atuaram como bolsistas de iniciação à docência durante seus cursos de graduação no período compreendido entre 2013 a 2017.

Embora não tenham sido foco de nossa pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar os bolsistas de ID e os estudantes da educação básica como sujeitos importantíssimos no processo educativo e nas propostas do Pibid.

Em 2017, o Pibid na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) possuía um quantitativo geral de 53 professores supervisores divididos em 27 escolas, sendo 18 escolas estaduais e 9 municipais. Tendo em vista nosso objetivo de investigar o trabalho realizado pelo professor supervisor que fora aluno bolsista do Pibid, procuramos, em primeiro lugar, fazer contato com a coordenação institucional do Programa na UFTM a fim de conversarmos sobre a proposta de nossa pesquisa. Depois de obtermos a autorização para sua realização, planejamos encontros com os coordenadores de área para levantamento do quantitativo de supervisores em condições de participarem.

Fomos muito bem recebidas pelo coordenador institucional do Pibid da UFTM. Ele se colocou à disposição de nossa pesquisa e enfatizou a necessidade de que ela fosse conhecida e aprovada pela Comissão de Acompanhamento (CAP) do Pibid. Num segundo momento, estando a pesquisa avaliada e aprovada pela CAP, recebemos um e-mail da coordenação do Programa contendo os contatos dos coordenadores de área dos subprojetos. Todos já tinham conhecimento do teor da pesquisa e da aprovação da CAP para sua realização e se dispuseram a participar de uma reunião para conhecerem melhor os objetivos e metodologia da pesquisa.

Os 21 coordenadores de área se prontificaram a colaborar e a nos informar, por e-mail, se possuíam ou não, em seus quadros, professores supervisores de acordo com o perfil delimitado por nós. Desta forma, chegamos a um número total de 7 supervisores que haviam sido bolsistas de iniciação à docência na graduação. Fizemos contato com cada um deles para solicitar um encontro inicial a fim de explicarmos os objetivos e passos da pesquisa. Aos poucos eles foram respondendo e nos reunimos com cada um da forma que eles escolheram: alguns na Casa do Pibid<sup>5</sup> ou na universidade e outros na escola onde atuam.

---

<sup>5</sup> A Casa do Pibid é a sede do Pibid na UFTM, funciona em casa alugada nas proximidades do campus central da universidade, com 150 m<sup>2</sup>, contando com duas funcionárias, laboratórios de informática (com 30 computadores), laboratório de atividades didáticas, linha telefônica, sala de reuniões, secretaria, almoxarifado e de coordenação institucional/gestão. Maiores informações e foto da fachada estão disponíveis em: <http://pibiduftm.com.br/portal/contato/>.

Nos encontros entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa discutiu-se sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos. Nessa oportunidade os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e nós nos comprometemos a manter o anonimato desses sujeitos, entretanto, 2 supervisoras nos autorizaram a utilizar seus nomes reais, o que não fizemos por considerarmos importante a manutenção do anonimato de todos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, os nomes de todos os sujeitos participantes e das escolas aqui apresentados são fictícios.

A todos os supervisores participantes foram encaminhadas algumas questões de identificação (Apêndice A) <sup>6</sup>, que geraram informações utilizadas na composição do seguinte quadro:

**Quadro 1: Dados dos professores participantes**

Supervisor participante da pesquisa/ Área de atuação	Tipo de contrato de trabalho na escola onde recebe bolsistas de ID	Tempo de trabalho na escola onde recebe bolsistas de ID	Turmas nas quais leciona na escola onde recebe bolsistas de ID	Tempo de conclusão do curso de licenciatura	Tempo como bolsista de ID	Tempo de atuação como supervisor do Pibid	Número de licenciandos que supervisiona no Pibid	Número de escolas onde atua como docente
<b>1- Helena</b> – Ciências Biológicas	Efetiva	4 anos	7 e 8º E. F. e 3º E. M.	4 anos	6 meses	3 anos e 9 meses	6	1
<b>2- Eduardo</b> – Língua Portuguesa	Contratado	1 ano e 2 meses	E. M./EJA	3 anos e 9 meses	3 anos e 6 meses	9 meses	5	1
<b>3- Marina</b> – Química	Efetiva	1 ano e 10 meses	E. M.	5 anos	11 meses	5 meses	6	1
<b>4- Natalia</b> – Língua Espanhola	Contratada	4 meses	E. M.	2 anos e meio	2 anos	4 meses	5	1
<b>5- Rodrigo</b> - Física	Efetivo	1 ano e 8 meses	E.M. e EJA	2 anos e meio	2 anos	4 meses	6	3
<b>6- Renata</b> - Matemática	Contratado	4 meses	8º ano E. F.	3 anos e 5 meses	3 anos	4 meses	5	1
<b>7- Sirlene</b> - Física	Efetiva	2 anos e 6 meses	E. M. e EJA	1 ano e meio	2 anos	4 meses	5	1

Fonte: Informações produzidas na pesquisa

Observamos que, dentre os 7 participantes da pesquisa, 4 são efetivos na escola em que trabalham com os bolsistas de ID e 3 são professores contratados até o final de 2017. Isso nos levou a iniciar imediatamente o contato com esses sujeitos, no período de vigência de

<sup>6</sup> Os apêndices, a íntegra das entrevistas e das notas de campo, bem como outros materiais utilizados nesta pesquisa podem ser acessados em uma pasta *online*. Disponível em: [bit.ly/tesefernanda](http://bit.ly/tesefernanda)

seus contratos de trabalho e enquanto esses supervisores estivessem mantendo seu vínculo com o Pibid, tendo em vista sua importância para o nosso estudo.

Como se pode observar no Quadro acima apresentado, 2 dos participantes tinham apenas 4 meses de trabalho na escola, sendo o tempo médio de 2 a 3 anos e 4 anos o maior tempo de trabalho encontrado. Período que julgamos importante para que possam conhecer particularidades importantes do contexto escolar tendo em vista a necessidade de adaptação do subprojeto a cada escola onde se insere.

Todos os 7 supervisores trabalharam durante 6 meses até 3 anos e 6 meses como bolsistas de ID, tendo sido o tempo médio de participação alcançado de 2 a 3 anos, o que consideramos importante para conhecerem a realidade do Programa e da escola onde atuaram.

O professor Rodrigo foi o único, dentre os sujeitos da pesquisa, que atuava em 3 escolas, sendo supervisor do Pibid em uma delas. Os demais atuavam em apenas uma escola, embora 2 deles possuíssem outro cargo na mesma escola e 1 atuasse numa universidade privada produzindo material e orientação na área de educação à distância.

No total, por intermédio dos supervisores tivemos 6 escolas atuando com o Pibid, todas elas da rede estadual de ensino. Passamos agora a caracterizar tais escolas, esclarecendo que, embora tenhamos 7 professores supervisores, trabalhamos com 6 escolas, porque 2 das participantes atuavam numa mesma escola.

As 6 escolas em questão trabalhavam com ensino fundamental - séries finais - e ensino médio. Uma delas, a Escola Estadual Manaus, atendia exclusivamente alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo educação a distância e aulas presenciais onde os alunos compareciam semanalmente para sanar dúvidas.

Três escolas estavam localizadas em bairros mais afastados da cidade sendo elas: Escola Estadual Belo Horizonte, Escola Estadual São Paulo e Escola Estadual Fortaleza e as outras três são mais centralizadas: Escola Estadual Manaus, Escola Estadual Porto Alegre e Escola Estadual Natal.

Três escolas eram consideradas de grande porte: Escola Estadual Belo Horizonte, Escola Estadual Manaus e Escola Estadual Porto Alegre e 3 eram de médio porte: Escola Estadual Natal, Escola Estadual São Paulo e Escola Estadual Fortaleza, tendo em vista o número de alunos que atendem.

Todas as 6 escolas possuíam Biblioteca Escolar, Laboratório de Informática e Quadra Coberta. As escolas Natal, São Paulo e Fortaleza possuíam Laboratório de Ciências. As

condições de infraestrutura e funcionamento de cada uma das escolas são melhor detalhadas no capítulo destinado à análise dos dados da pesquisa.

#### **1.4 Os instrumentos de coleta de dados**

Na etapa de produção de dados, o processo metodológico operacional constituiu--se, num primeiro momento, de conversas com a equipe gestora da escola para explicar o motivo de nossa presença e solicitar autorização para participarmos de atividades em diferentes momentos. Num segundo momento, passamos a conviver com os supervisores nas escolas, assistindo suas aulas, suas reuniões com os bolsistas e conversando informalmente com eles sobre a escola e o Programa. Acabamos sabendo um pouco de suas vidas pessoais e de suas lutas, objetivos e conquistas no dia a dia. Procedemos, ainda, à recolha de alguns materiais utilizados nas situações educativas, tais como Planos de Aula, livros didáticos, atividades e avaliações para discutirmos com eles as metodologias utilizadas em sala de aula e nas atividades avaliativas.

O intuito de acompanhar o trabalho desses supervisores foi o de ampliar o campo de pesquisa conhecendo um pouco melhor seus saberes e suas práticas e a visão que esses profissionais têm sobre esse seu trabalho como coformadores, o que significa avaliar o Pibid como um Programa que se propõe a contribuir na formação de docentes por meio de participação de estudantes de licenciaturas no cotidiano da educação básica.

Adquiriu importância, nesta pesquisa, o diário de campo, no qual foram anotados os relatos da pesquisadora no processo de produção de dados, reflexões, impressões e acontecimentos “sem a excessiva preocupação pela estrutura, ordem e esquematização sistemática” sendo registrados como uma “[...] corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo, neste caso a escola e a sala de aula” (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 102).

O diário de campo foi ampliado, ainda, com registros técnicos, como fotos e gravações em áudio e vídeo, com a função de permitir a elaboração das impressões e de propor as linhas de observação e os focos de análises mais relevantes. Estando em sala de aula, muitas vezes nossa atenção se desfocou e não conseguimos captar reações ou diálogos importantes, por isso foi importante a realização de gravações em áudio ou vídeo, que depois puderam ser revistas e analisadas com o devido cuidado.

Numa segunda etapa foram realizadas entrevistas<sup>7</sup> com os professores participantes da pesquisa para obtenção de informações sobre suas experiências como supervisores e bolsistas de ID do Pibid. As entrevistas realizadas possibilitaram uma interação do entrevistador com os supervisores:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Neste momento adquiriu importância o diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa sobre sua prática docente e sua atividade como supervisores do Pibid, dando margem para o surgimento de outras questões e perspectivas que, embora não estivessem contempladas no roteiro, contribuíram com o estudo.

As entrevistas, que ocorreram após já terem se iniciado nossa participação nas aulas e atividades educativas do Programa, possibilitaram aprofundamento de pontos levantados a partir de observações do trabalho realizado, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que as tornassem mais eficazes para a realização da presente pesquisa. Por outro lado, a modalidade semiestruturada garantiu suficiente abertura no diálogo, permitindo que os informantes falassem livremente a respeito de suas experiências no Pibid.

O objetivo geral das entrevistas foi compreender qual é o papel do Pibid no processo de formação docente, tendo em vista tratar-se a docência de uma profissão na qual se exige conhecimentos teóricos e práticos e, além disso, segundo Tardif (2000, p. 228), “[...] uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

As formulações resultantes desta pesquisa pretendem ser não apenas um meio de conhecer melhor a realidade dos sujeitos pesquisados no âmbito do Pibid, mas também uma produção de elementos orientadores de ações futuras no desenvolvimento de políticas de formação docente e melhorias na qualidade do ensino nas licenciaturas.

---

<sup>7</sup> Roteiro consta do APÊNDICE B e pode ser consultado na pasta *online*. Disponível em: [bit.ly/tesefernanda](http://bit.ly/tesefernanda)

## **1.5 A sala de aula como espaço de vivências e foco de observação na pesquisa**

A sala de aula mostrou-se o ambiente propício e natural na identificação dos saberes que servem de base para a prática educativa dos professores participantes da pesquisa, os quais consideramos privilegiados por terem tido a dupla oportunidade de atuar no Pibid: como bolsistas de ID e, atualmente, como supervisores. Sendo assim, antes da realização das entrevistas, utilizamos a observação de suas aulas como técnica para produzir informações sobre seu trabalho.

Tornou-se fundamental compreender como os professores manifestam suas concepções e seus valores na prática pedagógica e que tipo de prática realizam, tendo em vista que ela será uma referência para os licenciandos bolsistas que os acompanham em sala de aula durante a execução das ações previstas nos subprojetos do Programa.

De acordo com Ludke e André (1996, p. 26), “[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” oportunizando a experiência direta que é, sem dúvida, “[...] o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Manter em mente os propósitos do estudo foi importante no momento de definirmos os focos de observação, levando em conta que ao observarmos um fenômeno o fazemos de forma subjetiva, ou seja, a partir de nossos constructos e conceitos prévios.

Em relação a este estudo, a observação assumiu um caráter relevante, porque é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico e é a partir das experiências de aula e do trabalho relacionado ao ensino que os licenciandos construirão seu referencial sobre a prática docente.

Nosso planejamento de observação das aulas foi flexível, procuramos coletar informações sobre as atividades docentes e de interação características do cotidiano em sala de aula, abrindo mão da utilização de categorias predefinidas. Dessa forma, o enfoque da observação centrou-se no conteúdo trabalhado, na forma utilizada para ensinar e nas relações interpessoais que permeiam todo o processo de ensinar e aprender.

Organizar e analisar informações, quando se trata de pesquisa qualitativa, torna-se um processo bastante complexo que exige do pesquisador uma visão global e atenta daquilo que procura conhecer e do contexto que circunda os sujeitos da pesquisa sem, entretanto, deixar de perceber as peculiaridades que podem enriquecer a compreensão do fenômeno.

A presente análise se vale de várias atividades realizadas pelos supervisores e bolsistas de ID no âmbito do Pibid. Segundo Ludke e André (1996, p, 42), “[...] o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Ao decidir investigar que tipo de prática educativa o Pibid tem proporcionado, tomamos a posição de fazer um recorte no cotidiano de nossas escolas na atualidade; uma decisão ligada à perspectiva inspirada na etnografia e que busca analisar os fenômenos socialmente localizados.

Em termos específicos, procurávamos analisar práticas pedagógicas dos professores supervisores; levantar as possibilidades, as dificuldades e os problemas que esses professores enfrentavam no seu dia a dia para a realização do trabalho educativo que se refletiram em sua função como supervisores do Pibid; analisar os posicionamentos dos supervisores sobre sua prática docente e sobre o Pibid e identificar fatores que afetam o tipo de prática desenvolvida pelos supervisores.

Para tanto, realizamos um trabalho de campo envolvendo as seis escolas da rede estadual onde os sete sujeitos participantes da pesquisa lecionavam no ano de 2017, locais em que foram feitas observações de aulas e de reuniões com os bolsistas de ID, além de entrevistas com os próprios supervisores.

Esclarecemos que, em nenhum momento, tivemos o objetivo de avaliar ou de comparar a prática docente desses professores entre si. Temos ciência de que não há um padrão ideal e de que as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” ou “mal” profissional são frutos do julgamento individual do avaliador, por ser a questão valorativa dimensionada socialmente. Cada um de nós faz a sua própria construção do que considera um bom professor, construção esta que se localiza num determinado contexto histórico-social e que sofre influências dos papéis que a sociedade projeta nesse conceito.

Portanto, o conceito do bom professor não é fixo e tende a se modificar conforme as necessidades dos seres humanos no tempo e no espaço; afinal, cada professor está construindo sua própria história e o faz a partir de condições dadas, concretas, do cotidiano.

Convivemos com os supervisores nas escolas durante 6 meses, participamos de 31 aulas e 9 reuniões com bolsistas de ID e realizamos 14 entrevistas com supervisores, durante o período compreendido entre 05 de maio a 23 de novembro de 2017.

A metodologia que adotamos para a coleta de dados foi a “observação participante”, na qual o pesquisador não intervém de forma ativa na dinâmica da aula - embora

procurássemos responder às solicitações e questões colocadas pelos professores e alunos. Ocorria de sermos solicitados pelos alunos da educação básica, sobretudo por aqueles que se sentavam mais próximos a nós, para que explicássemos alguma atividade ou víssemos seu trabalho no caderno e sempre atendíamos a tais pedidos.

Enquanto os alunos trabalhavam individualmente, circulávamos entre as carteiras, observando a forma como executavam suas atividades e fazíamos a eles perguntas para entender o motivo de suas decisões. Das 31 aulas observadas, 7 delas foram gravadas em vídeo para nos possibilitar a oportunidade de uma análise mais detida e apurada da prática educativa de cada um dos supervisores e da dinâmica de interação que se desenvolvia em sala de aula envolvendo os supervisores, seus alunos e os bolsistas de ID que ali estivessem presentes. A gravação das aulas foi realizada com nosso próprio celular, a partir de autorização e consentimento dos supervisores.

Em algumas aulas, nas quais os professores utilizaram jogos ou dinâmicas, fomos convidados a participar e o fizemos com entusiasmo. A nossa presença em sala de aula foi encarada pelos alunos da educação básica como algo rotineiro, não ameaçador e até mesmo de agradável comunicação. O mesmo se deu em relação aos bolsistas de ID e aos supervisores, tendo chegado alguns destes últimos a lamentar o término do período de nossa permanência como pesquisadora nas escolas. Todos os supervisores relataram-nos, espontaneamente, que nossa presença não alterou suas rotinas de trabalho, suas posturas ou as formas de relacionamento com os alunos da educação básica e com os bolsistas de ID.

Percebemos que a observação descortina inúmeras possibilidades de centralização da análise, isso se aprofunda no caso do rico contexto cotidiano da sala de aula e das interações mantidas pelos professores com os alunos. Penin (1997, p. 127) nos elucida esse fato:

A vida cotidiana, sendo um campo e não objeto de estudo como muitas vezes tem sido compreendida (pelo menos, no contexto da maioria das pesquisas em educação), apresenta esta característica: abrir-se a análises de múltiplos objetos ou temas. De fato, temas não previstos se sobressaem nos resultados obtidos, e a atitude em relação a eles, entendo, deve ser de registro de indicação para um estudo específico posterior.

Em relação à nossa pesquisa, deparamo-nos com o desagrado dos supervisores em relação à imposição de um teste simulado, a partir do modelo do ENEM, como forma de avaliação da aprendizagem dos alunos em algumas escolas; com os desmandos da política educacional que gerou dificuldades para o ensino de Língua Espanhola em Minas Gerais e

com as especificidades do cotidiano diferenciado do ensino nas escolas que trabalham com o ensino de jovens e adultos, que deixamos como registro para futuros estudos.

Buscando examinar as interações ocorridas nas escolas e em sala de aula, procuramos descrever os saberes, os conhecimentos, as relações estabelecidas e os posicionamentos presentes no desenvolvimento das atividades dos supervisores do Pibid, observando qual era o conteúdo trabalhado em sala de aula, como era trabalhado e como se desenvolviam as relações interpessoais que permeavam todo o processo de ensinar e aprender. O período de análise se revelou mais demorado e exigente do que esperávamos, demandando longo período para transcrição, releituras e revisão desse material em busca de compreender, de forma coerente, as falas, as opiniões e as práticas de cada um dos supervisores participantes.

Cada caso foi relatado separadamente no Capítulo 4 deste trabalho, levando em conta as informações obtidas na observação e nas entrevistas, ficando evidenciado que não há um modelo único de ser professor e que a competência se expressa de forma diferente em cada um dos supervisores. Embora tenhamos procurado realizar uma discussão de elementos que sejam comuns a todos eles e que são reveladores da problemática da formação de professores, cada um dos participantes deixa, nesse trabalho, sua marca pessoal.

## 2 2. O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

Michael Fullan

Neste capítulo buscamos traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país tomando como ponto de partida as análises que vêm sendo feita por diversos educadores, por exemplo, Machado, 2007; Saviani, 2007, 2009, 2010, 2013; Freitas, 2002, 2007, 2009, 2018; Gatti, 2010, 2011; Gentili, 2013; Frigotto e Ciavatta, 2003; Torres, 1996; Castro e Tavares, 2017; Libâneo, 2015 e por suas entidades organizativas – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras.

O intuito é identificar como tem se dado a condução das políticas de formação de professores nos últimos trinta anos, em busca de elementos que possam nos conduzir a processos de superação das condições atuais em que se encontra a educação – em particular a formação de professores –, que tem se configurado como campo contaminado pelas determinações de organismos internacionais, os quais impõem aos países sob sua tutela seus fins e objetivos, tornando-os subordinados a orientações políticas neoliberais que, ao se alinharem às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso, afastam-se da tão almejada e proclamada qualidade!

Alvo de intensos debates e discussões, a melhoria da “qualidade” da educação básica no Brasil tem estado presente na atualidade, sob diferentes perspectivas de análise, no âmbito da sociedade civil, nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais e nos diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo educacional.

Qualidade aqui colocada propositalmente entre aspas já que parece haver um consenso de que a educação brasileira é, em geral, de má qualidade, fato alardeado pelos mais variados indicadores nos diferentes processos de avaliação realizados no país, sejam eles em âmbito regional, nacional ou internacional.

Mas, ainda que não tivéssemos os números e indicadores produzidos por avaliações externas em larga escala – que, em nossa opinião, dificilmente conseguiriam mensurar ou conhecer a educação por não considerarem a infraestrutura das escolas, os materiais oferecidos, os recursos para construção do projeto político pedagógico e da gestão democrática, os salários dos profissionais da educação e a formação dos profissionais –, não seria difícil perceber a desvalorização e a precarização da educação brasileira.

Desvalorização e precarização que se mostram claramente aparentes nas condições materiais da maior parte das escolas; no abandono dos profissionais para enfrentarem cada vez maiores desafios no exercício da docência; nos currículos inadequados; nos poucos recursos disponibilizados às escolas e ao pagamento dos professores; no evidente desinteresse

dos alunos por uma escola empobrecida e nas condições das famílias – que precisam ser encaradas como participantes e não culpadas dos problemas. (MACHADO, 2007, p. 277).

Consideramos interessante trazer a perspectiva de Machado (2007) para a discussão sobre a qualidade da educação básica no Brasil quando ele destaca cinco aspectos desse debate, os quais denomina como “lembretes” importantes na viabilização de ações concretas, urgentes e necessárias para o enfrentamento dos problemas educacionais atuais:

- 1- A existência de ilhas educacionais de boa qualidade, que têm sido ignoradas pelas políticas públicas ao nivelarem todas as escolas por baixo. Isso ocorre porque os programas governamentais, ao pretenderem garantir a atenção às escolas que realmente necessitam de tudo, acabam não estimulando aquelas que já funcionam de modo satisfatório e apenas necessitam de mais apoio e aprimoramento. O autor considera fundamental que as escolas que têm conseguido obter bons resultados educacionais sejam identificadas com o máximo critério e ouvidas para que se possa compreender as razões de seu desempenho e viabilizar que outras aprendam com elas. Nas palavras do autor:

Ao pretenderem propor caminhos novos que ignoram as vias já percorridas pelas boas escolas existentes, os órgãos públicos tentam reinventar a roda e, muitas vezes, mesmo inintencionalmente, castram ou desestimulam iniciativas que deveriam ser louvadas e consideradas inspiradoras. (MACHADO, 2007, p. 280).

- 2- A ineficácia dos múltiplos instrumentos de avaliação, cujos resultados limitam-se a inspirar manchetes espetaculares:

Os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) desde 1990, deveriam servir de base para orientar as políticas públicas na área da educação. Os bancos de dados atinentes aos exames são imensos: tudo se encontra minuciosamente registrado em diferentes meios – impressos, eletrônicos etc. Carecem, no entanto, de significados, de interpretações norteadoras que somente poderiam resultar de perguntas prévias aos registros. A aparência é a de que tudo se registrou, sem uma razão clara para isso, na vã expectativa de que “os dados falassem por si”. (MACHADO, 2007, p. 281).

- 3- A falta de articulação entre os diversos níveis de ensino. Decantada e proclamada entre as razões da crise educacional brasileira está a afirmativa de que uma de suas razões mais contundentes ocorre porque o Brasil gasta mais com o ensino superior do que com a educação básica. A afirmativa ocorre a

partir de números que representam os investimentos do governo federal em cada um desses níveis de ensino, demonstrando o maior gasto com o ensino superior. Machado considera tratar-se, no entanto,

[...] de uma afirmação desprovida de significado, em razão de um pecado original: ao governo federal compete efetivamente promover o Ensino Superior, atuando apenas de modo circunstancial nos outros níveis. De modo geral, a Educação Básica é da competência dos Estados e dos municípios, sendo o Ensino fundamental da competência prioritária dos municípios e supletiva dos Estados. [...] Parece claro, no entanto, que, entre nós, uma discussão sobre gastos relativos nos diversos níveis de ensino é absolutamente inócua, no que se refere a um enfrentamento efetivo dos problemas educacionais. É possível que falte pão em todos os níveis de ensino – ou não. Mas é certo que existe uma profunda desarticulação entre os diversos níveis, o que possibilita diferentes anomalias e mazelas. Uma delas é o fato de que os alunos da Educação Básica pública destinam-se, em sua ampla maioria, ao Ensino Superior privado (pago), ao mesmo tempo que os alunos do Ensino Médio privado (pago) ocupam a maior parte das vagas do Ensino Superior público. Tal descontinuidade, persistente e gritante, consolida e amplifica uma injusta distribuição de recursos, em um cenário em que pontificam as extremas desigualdades de renda e o desequilíbrio na distribuição de tributos entre assalariados e empresas. (MACHADO, 2007, p. 283).

- 4- A parca autonomia da unidade escolar, que deveria constituir a unidade fundamental na relação entre o poder público e a rede de ensino. Ao se enfrentar os problemas educacionais a escola não tem sido considerada a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino. O que ocorre é serem alunos e professores assim considerados, seja na capacitação, que ocorre sem a mediação das necessidades e dos projetos das unidades escolares e por isso não se consegue modificar a prática efetiva dos professores com distribuição de livros didáticos atendendo primordialmente aos interesses das editoras ou outros programas determinados pelo governo a força da lei. A esse respeito Machado (2007, p. 285) alerta:

Na capacitação docente, a busca do atendimento das demandas das escolas, ou dos professores de cada unidade escolar, possibilitaria um enraizamento dos aperfeiçoamentos realizados. Os professores não podem encarar sua tarefa específica como um empreendimento solitário. A perspectiva de uma capacitação inteiramente externa, que ignore as potencialidades da própria equipe escolar, é desmobilizadora. A colaboração e a solidariedade dos colegas na busca da realização do projeto coletivo da unidade escolar são elementos fundamentais. Em vez de cursos tópicos, seria muito mais fecunda a abertura de canais permanentes de interação entre as instituições formadoras e as escolas como unidade de ensino, possibilitando consultas regulares e apoios permanentes, quando solicitados pelas escolas.

- 5- Ausência de ações explícitas, consequentes e em continuidade para melhorar as condições de trabalho dos professores. O maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da educação básica e não nos indicadores numéricos, resultantes de instrumentos de avaliação pouco confiáveis. Essas condições levam à desvalorização profissional, à redução salarial e ao desprestígio social.

Reconhecidamente, a questão salarial é bastante complexa e não pode ser considerada desvinculadamente de outros elementos constitutivos da condição de trabalho do professor. O regime de trabalho mais frequente, por exemplo, baseia-se quase que exclusivamente no número de aulas dadas, em geral excessivamente alto. O trabalho em mais de uma escola, em dois ou mais sistemas de ensino, é outro complicador importante. E é especialmente dissonante a parca participação dos docentes na construção do projeto da escola, na prefiguração de seu rumo, na consolidação de seus valores. (MACHADO, 2007, p. 287).

Concordamos com Machado (2007), no sentido de que também para nós a qualidade da educação é indissociável do desenvolvimento docente, perpassando pelas condições intra e extraescolares para se concretizar e não simplesmente pela garantia de acesso e certificação. As mínimas condições objetivas para o exercício da docência passam pela formação inicial e continuada dos docentes, pelo tempo e espaço de trabalho na escola e fora dela, por salários dignos e pela possibilidade de os professores usufruírem de diferentes meios culturais, dentre outras condições.

Debruçando-nos sobre a questão da formação de professores, somos levados, quase que de imediato, a lembrar a década de 1980, momento em que eclodiram movimentos reivindicatórios mais amplos de participação e de redemocratização do país, originados à margem das instituições do Estado desde o final dos anos de 1970, como forma de expressar resistência ao modelo de sociedade e de educação instituídos pelo golpe militar de 1964.

Segundo Fonseca (2009), a década de 1980 vivenciou uma fase de grandes mobilizações e mudanças em relação à escola e à formação de professores no país, a partir dos ideais de democratização das relações sociais do ensino e da ampliação do acesso à educação básica, quando surgiram políticas com o propósito de produzir educação para todos.

A partir de 1984, pressões sociais culminaram no movimento civil conhecido como Diretas Já, quando uma série de manifestações populares exigiu o fim da Ditadura Militar e eleições diretas para presidência da República e para outros níveis de representação política.

Em 1985, foi instaurada a Nova República<sup>8</sup>, favorecendo a mobilização de setores organizados da sociedade em prol de políticas sociais democráticas e a elaboração de propostas para a futura Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Nesses debates, o ensino médio ocupou espaço central por ser considerado o nível apropriado para o aprofundamento de uma educação visando ao desenvolvimento das relações sociais e de produção (FONSECA, 2009).

A esse respeito nos esclarece Saviani (2013) que o processo de redemocratização da sociedade brasileira gerou mobilizações que culminaram com a reorganização do campo educacional e formulação de políticas públicas da educação por meio das Conferências Brasileiras de Educação – CBE, que tinham como entidades organizacionais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE).

Na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, aproximadamente cinco mil participantes, vindos de todos os estados do país, debateram importantes temas da problemática educacional brasileira, visando à indicação de propostas para a nova Constituição Federal (CF).

Tratava-se de um momento especial, quando a Nação se preparava para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, por isso os educadores brasileiros procuravam renovar sua disposição de luta e exigir que os problemas educacionais fossem tratados de maneira responsável e coerente, levando em conta as reais necessidades e interesses da população. Nesta Conferência propuseram que os seguintes princípios, aqui resumidos por Santos (2011), fossem inscritos no texto constitucional:

Em síntese, a luta destas entidades assumiu as seguintes direções: a) Melhoria da qualidade na educação, incluindo-se neste âmbito: preocupações com a permanência do educando na escola e com a distorção idade-série; merenda escolar, transporte e material didático; redução do número de alunos nas salas de aula; melhoria nas instalações das escolas; formação adequada aos professores; revisão dos métodos; mudança nos conteúdos dos livros didáticos. b) Valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional. c) Democratização da gestão: reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração educacional; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições

---

<sup>8</sup>A Nova República é um período da História do Brasil que tem início com o final da Ditadura Militar (1985) e transcorre até os dias de hoje. Ou seja, este período começa com a saída do general Figueiredo da presidência do Brasil e a entrada de um civil no cargo, José Sarney. A escolha dos representantes passa a acontecer por meio de eleições. Esta fase da História do Brasil também é conhecida como Sexta República. Fonte: [https://www.historiadobrasil.net/brasil\\_republicano/nova\\_republica.htm](https://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/nova_republica.htm). Acesso em: 12 dez. 2017.

de ensino; construção de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhar a atuação política educativa; colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar; d) Financiamento: defendia-se a ideia de que deveriam existir verbas públicas exclusivas para a educação; e) Ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus. (SANTOS, 2011, p. 6-7).

Dessa forma, os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicaram que a nova Carta Constitucional consagrasse os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e enfatizaram o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Comprometeram-se, ao mesmo tempo, a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades para exigir compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrar o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que instituiu o Estado Democrático de Direito e, em 1989, houve eleição direta para a presidência da República.

Os anos 80 destacaram-se, assim, dentre outras coisas, pela redemocratização do país. Foi nessa década, também, que se constituíram “[...] associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas”. (SAVIANI, 2013, p. 208).

Segundo Helena Freitas (2002, p. 138):

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. (Grifos da autora).

Dessa forma, a partir da compreensão de projetos distintos para a educação, sendo um deles portador de viés tecnicista e outro, em oposição ao primeiro, portador de compromissos democráticos, reúnem-se, na Constituição Federal de 1988, algumas reivindicações importantes para o campo educacional, como o Art. 6º, que estabeleceu a educação como o

primeiro dos direitos sociais: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Coloca-se, assim, em relevância o necessário compromisso do Estado com a sociedade a partir de ações em prol da universalização do atendimento escolar, da erradicação do analfabetismo e da melhoria da qualidade do sistema educacional.

Os anos 80 representaram uma ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então, tendo os educadores produzido concepções avançadas sobre formação de professores, na qual se destacam:

[...] o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, se avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

Como resultado do movimento social e dos educadores, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi proposto um projeto de Lei apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, objetivando fixar diretrizes e bases nacionais mais adequadas à realidade da educação e da sociedade brasileira daquele momento, que demandava uma maior abrangência ao sistema público de educação. (CERQUEIRA *et al.*, 2009).

Esse projeto de Lei tramitou durante oito anos no Congresso Nacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394 somente foi aprovada em 1996, tendo sido modificada com elementos do Projeto de Lei proposto pelo Senador Darcy Ribeiro que tramitava no Senado Federal.

Segundo Otranto (1997), no ano de 1992, parlamentares ligados ao governo do então presidente, Fernando Collor, começaram a comandar um processo de obstrução ao Projeto de

LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. O senador Darcy Ribeiro, apoiado pelo colega senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, desconsiderou o trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados, e apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal.

Otranto (1997) esclarece que, após o “impeachment” do presidente Fernando Collor, o então Ministro da Educação, Murílio Avelar Hingel, se pronunciou a favor do Projeto em tramitação na Câmara dos Deputados que, agora, tinha como relatora a deputada Ângela Amim, e foi aprovado naquela Casa, no dia 13/05/93. Mas, ao dar entrada no Senado Federal, o Projeto oriundo da Câmara do Deputados recebeu o nº 101/93 e seu Relator passou a ser o Senador Cid Sabóia, que iniciou o processo de discussão com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas. Entretanto esse processo democrático não foi respeitado.

Otranto (1997, p. 234) afirma que:

Em 17/03/95, através de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. [...] inconstitucionalidade [que] nunca foi levantada, anteriormente, nas diversas instâncias percorridas.

Dessa forma, o senador Darcy Ribeiro retirou de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresentou uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores, se utilizando, para tanto, do PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, “[...] que trata da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDB, numa questionável manobra regimental. ”. (OTRANTO, 1997, p. 234).

A autora esclarece que:

Educadores de todo o Brasil protestaram e começaram a mobilizar-se contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visa traçar as diretrizes educacionais do país. Insistiram na importância de se prolongar o tempo de discussão, considerando que se estava pretendendo ignorar todo o esforço de elaboração de muitos anos para favorecer o Substitutivo Darcy Ribeiro, recém elaborado. Alguns parlamentares solicitaram um retorno das discussões sobre o Substitutivo Cid Sabóia, argumentando que, se o mesmo continha imperfeições, estas deveriam ser sanadas no corpo do próprio Projeto e não substituindo-o por outro completamente diferente. (OTRANTO, 1997, p. 234).

Mas, desconsiderando os protestos, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, senador Roberto Requião, manteve-se irredutível e procurou encaminhar, rapidamente, o Projeto Darcy Ribeiro. As pressões dos educadores e as críticas, que partiram das instituições de ensino público de todos os níveis, geraram várias modificações no Substitutivo Darcy.

Segundo a Otranto (1997, p. 235) ocorreram 57 emendas dos senadores, referindo--se indistintamente a um ou outro Projeto, mesmo assim o senador Darcy Ribeiro, sendo o Relator da Comissão de Educação, “[...] consegue aprovar o PLC 101/93, mas, na forma do seu Substitutivo. Votando, ainda, em seu Parecer, pela prejudicialidade do Substitutivo Cid Sabóia, bem como do PLC 45/91, onde havia, anteriormente, apensado o seu Projeto.”

A juridicidade do Substitutivo foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça, no dia 28/06/95, e, apesar do protesto de alguns Senadores, em 31/08/95 foi aprovado na Comissão de Educação do Senado, lembrando que o senador Darcy Ribeiro foi nomeado Relator das duas Comissões.

Segundo Otranto (1997, p. 235):

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz a reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil. O Substitutivo Cid Sabóia e o PL 101/93 guardam características semelhantes, pois um foi originário do outro e possuem a mesma linha diretriz. O Substitutivo Darcy Ribeiro, por sua vez, apresenta uma proposta diametralmente oposta às demais.

A autora, que vivenciou como educadora todo o processo e fez sobre ele detalhado estudo, apresentou os principais pontos dos diferentes Substitutivos que julgamos importante ressaltar aqui:

O Substitutivo Cid Sabóia - PLC 101:

1. Formula e propõe uma organização mais abrangente da educação, com participação da sociedade, mais liberdade de expressão e pluralidade das ideias, articulada com o trabalho e as práticas sociais.
2. Traz uma divisão dos ciclos da educação de forma a garantir um mínimo de 8 anos de escolaridade para todos, com universalização da educação básica em todos os níveis e modalidades, e com clara definição do dever do Estado em relação à educação infantil.
3. Apresenta uma definição de ensino médio não terminativo, sintonizado com a perspectiva da continuidade dos estudos.
4. Integra as diferentes formas de educação profissional, associando formação tecnológica com o ensino universal, mantendo a responsabilidade do Estado perante as escolas técnicas federais.

5. Assegura, claramente, o direito à gratuidade e a responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos trabalhadores.
6. Contempla, sem subterfúgios, medidas objetivas e a clara função do Estado no ensino de caráter especial.
7. Garante a autonomia da universidade pública e o princípio da gestão democrática, com direito de escolha dos dirigentes, e define os requisitos mínimos para o credenciamento de universidades, bem como critérios abrangentes para a avaliação das instituições de ensino superior.
8. Propõe a organização de um Sistema Nacional de Educação, definindo o Conselho Nacional de Educação com função normativa e critérios de participação da comunidade educacional.
9. Define percentuais, formas e prazos para o repasse de verbas destinadas às instituições educacionais em todos os níveis.
10. É uma lei capaz de mobilizar a comunidade educacional, em virtude de ser expressão das ideias dos principais agentes educacionais e autoridades dos respectivos setores de ensino. (OTRANTO, 1997, p. 235-236)

#### O Substitutivo Darcy Ribeiro:

1. Divide a Educação Escolar em:
  - a - Educação Básica
    - . educação infantil (creche e pré-escolas)
    - . ensino fundamental (atual 1º grau)
    - . ensino médio (atual 2º grau)
  - b - Educação Superior
2. Faculta aos sistemas de ensino o desdobramento do ensino fundamental em dois ciclos.
3. Determina que “os currículos valorizarão as artes e a educação física”, sem indicar que elas serão disciplinas obrigatórias do currículo.
4. Retira da competência da União a responsabilidade sobre as Escolas Técnicas Federais.
5. Trata a educação de jovens e adultos trabalhadores (a maioria dos jovens brasileiros) de forma supletiva, e não como parte do sistema regular de ensino.
6. Descompromete o Estado com a Educação Infantil pré-escolar.
7. Estabelece uma concepção fragmentada do Sistema Nacional de Educação.
8. Cria cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, no âmbito da educação superior, sem especificar exigência de conclusão do ensino médio.
9. Cria os Institutos Superiores de Educação (curso normal superior), desvinculado das universidades e das pesquisas, para formar em menor espaço de tempo os professores para o ensino fundamental e médio.
10. Embute, no seu texto, uma concepção de educação como treinamento, superada até mesmo pelas instituições de ensino técnico (SENAI, SENAR, SENAC).
11. Compromete a formação de professores na medida em que qualquer profissional, mediante treinamento, pode tornar-se professor.
12. Por omissão, permite a cobrança de taxas escolares no ensino médio público.
13. Não assegura a gratuidade do ensino superior nas instituições mantidas pelo poder público.

14. Retira as Universidades Federais do Regime Jurídico Único, a que está submetido todo o funcionalismo público civil e militar, estabelecendo, para elas, um estatuto jurídico especial.
15. Determina que as instituições de educação superior se organizarão na forma de: universidades; centros de educação superior; institutos; faculdades e escolas superiores.
16. Faculta a criação de universidades especializadas por campo de saber.
17. Acaba com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
18. Suprime o piso nacional unificado e faz referência a um piso salarial profissional.
19. Faculta a cada universidade pública propor o seu próprio plano de cargos e salários, de acordo com os recursos disponíveis. (OTRANTO, 1997, p. 237)

Percebe-se, numa análise comparativa, que dois Projetos trazem propostas diferentes de educação e concepções distintas de sociedade e de humanidade. A proposta implementada foi a do senador Darcy Ribeiro, que foi aprovada na Câmara em 17/12/96 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20/12/96, como Lei 9394 ou Lei Darcy Ribeiro.

Dentre os prejuízos dessa aprovação em comparação à proposta levada à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio, que posteriormente se tornou o Substitutivo Cid Sabóia - PLC 10, se sobrepõe a falta de definições conceituais que prejudicam a clareza da Lei 9394/96, gerando indefinições e dúvidas na sua aplicação que exigem a formulação de legislação ordinária que facilita manobras políticas.

Sua visão sobre a Educação Nacional apresenta-se restrita, oportunizando dubiedades na interpretação do texto no que se refere à administração da educação. Na LDB 9394/96 o papel da União foi reduzido, deixando de ser responsável e passando a ser somente de coordenação, deixando de cumprir suas funções básicas e passando a mero controlador da educação brasileira.

Concordamos com a autora e esclarecemos que, embora traga o discurso da autonomia e flexibilização, a União acaba determinando o currículo a ser aplicado por meio das Diretrizes Curriculares e cobrando sua aplicação por meio de avaliações externas em todos os níveis da educação nacional.

Em relação ao ensino superior, que o texto do senador Darcy Ribeiro denominou como educação superior:

[...] seu conceito é estabelecido pela nova LDB como aquele destinado à transmissão/comunicação do saber, desvinculado da produção do conhecimento e comprometido, basicamente, com a profissionalização, como prestadora de serviço [...] o texto da nova LDB cria duas novas modalidades de cursos superiores. A primeira diz respeito “aos cursos

sequenciais por campo de saber”. Em linhas gerais, é um curso reduzido, que forma um novo tipo de profissional, de nível não definido, e os critérios para ingresso podem considerar “experiências anteriores”, e a lei não prevê a exigência de conclusão do ensino médio. A segunda cria os Institutos Superiores de Educação, que são Instituições de nível Superior, integradas ou não a universidades ou a centros de educação superior. Estas Instituições de ensino manterão: a) cursos formadores de profissionais para a educação básica; b) programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; c) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (OTRANTO, 1997, p. 237, grifos da autora)

Percebe-se, dessa forma, um empobrecimento da função do ensino universitário que necessita ter como missão ir muito além da obtenção de um diploma que poderá permitir a seus alunos a oportunidade de um emprego com remuneração mais satisfatória. Em nossa opinião, a universidade deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e de aplicá-los à realidade social, de forma a se tornarem acessíveis a toda a sociedade, em todos os níveis sociais, permitindo que haja inclusão social e exercendo, assim, sua função social e política.

Mais do que isso, a universidade precisa ser capaz de retribuir o investimento que recebe da comunidade desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão que sejam compatíveis com as reais necessidades da população, procurando, assim, contribuir na solução dos problemas da sociedade na qual se insere.

Para tanto, precisa auxiliar seus alunos para que construam opinião formulada e crítica diante da realidade social favorecendo avanços científicos, tecnológicos e culturais. Portanto, qualquer aligeiramento ou simplificação compromete profundamente esse nível de formação e prejudica a sociedade como um todo.

Em relação à formação dos professores para a educação básica, a autora alerta que a Lei 9394/96 estabelece que pode ser realizada em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação, enquanto que, em relação à educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, a formação pode ser obtida em escola normal ou “curso normal superior”. Na nossa opinião, a manutenção da formação mínima em nível do ensino médio, que tem sido postergada desde 1996, demonstra uma irresponsabilidade com a base educacional de nossas crianças que deveria ser realizada atendendo as características específicas relacionadas a essa etapa educativa, com destaque, no caso da educação infantil: à inter-relação entre educação e cuidado; às particularidades da interação social e à ampliação do universo de significados; às múltiplas linguagens e formas de expressão dos bebês e das crianças pequenas, associadas à ludicidade e à complementaridade de ações das famílias. Características que exigem um profissional muito bem preparado, tendo como exigência a formação mínima em pedagogia.

Retomando a concepção estrita de especialista desenvolvida principalmente na década de 70, a LDB 9394/96 divide os profissionais da educação em seis categorias: docente, administrador, supervisor e orientador, planejador e inspetor, numa “[...] concepção na qual os saberes necessários ao desempenho das diferentes atividades educacionais aparecem fracionados.” (OTRANTO, 1997, p. 238).

Vale a pena trazer aqui as palavras da própria autora em relação à gestão educacional:

A atual Lei de Diretrizes e Bases ainda compromete o princípio da autonomia e da gestão democrática ao legislar sobre escolha de dirigentes universitários, atribuindo 70% de peso aos docentes. Institui um “provão” que não se sabe exatamente que parâmetros o norteará, e o chama de “avaliação de final de curso”, demonstrando, claramente, que confunde medida com avaliação. E, finalmente, institui um Conselho Nacional de Educação totalmente diferente daquele proposto pelo PL 1258/88, que era um órgão articulador e coordenador dos diferentes sistemas de ensino. O novo Conselho Nacional tem atribuições, composição e escolha de Conselheiros pelo Ministério de Educação. (OTRANTO, 1997, p. 238).

Desta forma, a atual Lei, embora seja de Diretrizes e Bases, falha ao não apresentar as bases nem determinar as diretrizes da educação nacional. Omite-se em pontos extremamente importantes abrindo espaço para muitas dúvidas pelo seu caráter extremamente aberto. Mas, por outro lado, ao se omitir, certamente, abre possibilidades de mudanças, mudanças essas que vão depender de enorme vontade política, por isso tem sido tão importante mantermos constante atenção e disponibilidade para a luta em prol de nossos direitos e pela educação como um todo.

## **2.1. Análise de políticas públicas para a formação de professores no Brasil nas três últimas décadas**

### **2.1.1 Os anos 1990**

Freitas (2002, p. 141) esclarece que, enquanto a década de 1980 representou o marco da reação dos educadores ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90 não avançaram nessa direção, neles imperou a “[...] centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares) ” com ênfase no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola vista e considerada como um todo”.

A autora denuncia:

[...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. (FREITAS, 2002, p. 141, grifos da autora).

Dessa forma, nos anos 90, a qualidade da educação foi assumida como bandeira por diferentes setores governamentais, mas também por setores empresariais, os quais tomam a educação como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Como medidas para adequar o país à nova ordem é nessa década que surgem Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

São demandas de uma nova ordem do capital que impõe uma urgente democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis, marca dos anos de 1990, quando também entram em cena de forma destacada os organismos internacionais, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com seus grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental:

O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que

inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

A concepção tecnicista de educação, que alcançou largo alcance no contexto educacional na década de 1970 e foi muito rebatida na década de 1980, retorna nos anos 90 no quadro das reformas educativas sob nova roupagem, anunciando que “[...] a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de *recursos humanos qualificados* é condição indispensável”. (MELLO, 1999, p. 2, grifo da autora).

Para viabilizar as reformas educativas, na década de 1990, o Banco Mundial passou a destinar um volume maior de empréstimos para o setor da educação. De acordo com Soares (1996, p. 30-34), no ano de 1992, o Banco Mundial direcionou empréstimos para a educação na América Latina de 8,6%, percentual esse que foi evoluindo e em 1994 atingiu 9,9% do volume do total dos empréstimos.

Freitas (2002) denuncia que, na tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional, investiu-se na teoria do capital humano<sup>9</sup>, que é um marco do modelo educacional neoliberal. Em Arce (2001, p. 258) percebemos com clareza o papel do Estado a partir da teoria do capital humano e das políticas neoliberais, com suas nefastas consequências ao ensino, tendo em vista que, nesse contexto:

A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento. Gentili (1996, p. 27-36) compara este tipo de organização à que rege o funcionamento dos *fastfoods*, onde o Estado não pode questionar o direito da livre escolha do cidadão-consumidor à mercadoria educação e onde podemos ter os mais diversos tipos de empresas atuando. A empresa McDonald's é um modelo de *fastfood* usado pelo autor, em que a mercadoria é produzida

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho. (FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006).

de forma rápida, com normas e regras de controle de eficiência e produtividade, oferecendo qualidade, limpeza, serviço e preço.

Conforme aponta Torres (1996), o objetivo que se esconde por trás desse tipo de descentralização é o de responsabilizar as instituições escolares por seus resultados, desta forma passa-se a exigir-lhes manter os dados referentes à matrícula, assistência, insumos e custos, atualizados nos sistemas de informação. Os currículos são padronizados por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram lançados pelo MEC em 1997, e seu conteúdo passa a ser cobrado por avaliações sistêmicas periódicas que irão aferir o valor do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) de cada escola.

Na verdade, descentralizam-se os meios, mas o controle é mantido por meio das avaliações externas periódicas.

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação. (ARCE, 2001, p. 259).

Freitas (1995, p. 120) acrescenta que, além da transposição de padrões do mercado para a educação, outras consequências se fazem presentes por meio das transformações das didáticas e metodologias e do enfraquecimento das discussões ideológicas que, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado, levariam o professor a perder a visão total de seu trabalho, afundando-se nas particularidades.

Na década de 1990, Luiz Carlos Freitas (1995, p. 120) já elencava as consequências que o interesse do capital pela educação poderia gerar:

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar

determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser **aligeirada** do ponto de vista teórico;

e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”. (Grifos do autor).

No Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Melo (5 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992), cujo mandato durou pouco mais de dois anos por ter sido alvo de denúncias que o incriminaram e culminaram em um processo de seu *impeachment* como presidente da República.

Segundo reiteram Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) com a eleição de Collor, “[...] naufragara o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio ‘Lula’ da Silva” e a nova correlação de forças afetou o rumo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

No governo de seu sucessor, Itamar Franco (29 de dezembro de 1992 a 1º de janeiro de 1995), vice-presidente eleito na chapa de Collor de Mello, as bases lançadas pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” se concentraram na elaboração e execução de políticas educacionais e inspiraram, em 1993, o Plano Decenal da Educação para Todos.

É possível dizer que as portas da década de 1990 foram abertas com expectativas positivas em relação ao “delinear” das políticas educacionais. Expectativas essas que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como aos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (SANTOS, 2011, p. 7).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada e estabeleceu “[...] padrões para o ensino compulsório, currículo escolar, qualificação dos professores, expansão de matrículas, promoção de alunos, criação de estatísticas educacionais e avaliação dos estudantes.” (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 12).

Essa Lei projetou mudanças significativas para o ambiente educacional e para o trabalho docente, destacando em seu Art. 62<sup>10</sup> a necessidade dos profissionais da educação

---

<sup>10</sup> Atualmente esse artigo foi alterado e consta com a seguinte redação: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.** (Grifos nossos).

possuírem formação docente e/ou formação pedagógica, e no Art. 67, § 1º afirmando que “[...] a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. (BRASIL, 1996, p. 37).

Foram implementadas e ampliadas algumas políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e programas como Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola, essas foram medidas que, segundo Castro e Tavares (2017), podem ser consideradas como avanços educacionais que se refletiram nas condições gerais de escolarização encontradas pela população que ingressou na educação básica no início dos anos 2000.

A nova LDB 9394/96 trouxe como finalidade da educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, (Art. 22) e também organizou os níveis fundamental e médio de escolarização (Art. 24). (BRASIL, 1996).

Analisando a situação da educação na atualidade não é difícil perceber que Freitas (1995, p. 127) tinha razão ao prever que, muito provavelmente, estávamos diante de “[...] uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo”. Seus temores tornaram-se realidade a partir do momento em que as políticas educacionais para a América Latina se alinharam ao ideário dos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco e Unicef.

Durante os dois governos sucessivos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) fortaleceu-se o movimento internacional que alavancou reformas, dentro e fora do país, por intermédio de agências e documentos sobre a educação, como foi o caso da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, que, em 1990, publicara o documento *Transformación productiva com equidad*, “[...] enfatizando a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Outro documento publicado dois anos depois (1992), pela CEPAL foi sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*, no qual se vinculou educação e conhecimento ao desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe:

---

Disponível em:

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf). Acesso em: 19 jul. 2018.

A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Além do Banco Mundial, a UNESCO configurou-se como uma das principais impulsionadoras dessas reformas e, entre 1993 e 1996, convocou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, na qual se produziu o Relatório Delors, trazendo o diagnóstico do contexto planetário como sendo marcado pela interdependência e pela globalização, evidenciando o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos, como problemas a serem enfrentados para a promoção da qualidade da educação.

A educação foi proclamada como instrumento fundamental para desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de responderem aos desafios sociais que demandavam valores como “conciliação, consenso, cooperação, solidariedade” para o enfrentamento das tensões postas pela mundialização. Segundo tal relatório, dentre as tensões que a educação precisava enfrentar estavam “a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação”. Sugeriu, ainda, como soluções a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O Banco Mundial, tendo adotado as conclusões da Conferência de Jomtien, da qual foi copatrocinador, elaborou, em 1995, as diretrizes políticas para as décadas subsequentes por meio do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, no qual reitera os objetivos de eliminação do analfabetismo, aumento da eficácia do ensino, melhoria do atendimento escolar e recomenda:

[...] a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Os autores esclarecem ainda que à educação básica caberia colaborar na redução da pobreza “aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

A esse respeito Libâneo (2015, p. 36) nos esclarece:

É dessas políticas [que retomam a teoria do capital humano] que vem a orientação para implantação de uma escola para proteção social da pobreza, expressa num currículo de resultados voltado para empregabilidade, adequando a escola ao mercado de trabalho, e em forma de organização da escola para acolhimento e integração social dos pobres, como é o caso da escola de tempo integral e do programa de ações socioeducativas. Não se trata, como parece, de uma proposta humanitária de socorro aos pobres; é que o aumento da pobreza e dos conflitos sociais no mundo não interessa hoje aos interesses globais do capitalismo. (Acréscimos nossos)

Dessa forma, as funções da escola, nos anos 90, foram estabelecidas no contexto de políticas de proteção social à pobreza, formuladas por organismos internacionais e aplicadas por meio de programas para educação, saúde e outros serviços sociais. A preocupação com o currículo de resultados aparece desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando as diretrizes para a educação foram delimitadas tendo como eixo articulador as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Neba), entendidas como:

Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo. [...] incluem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas) quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (MIRANDA 1997, p. 42).

Dessa forma, conclui-se que as relações entre aprendizagem e conhecimento envolvendo abstrações complexas ficaram fora das Neba. Partindo do pressuposto que a escola precisa desenvolver no indivíduo a capacidade de ‘aprender a aprender’, o processo de aprendizagem passa a ser vinculado à ação e à escolha dos conhecimentos pela “[...] sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como ‘aprender fazendo’, ‘aprender em serviço’ e ‘aprender praticando’ tornam-se essenciais. ”. (MIRANDA, 1997, p. 42).

Em 1996, o relatório da Unesco, denominado de “Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir”, reforçou esse ideário neotecnicista, o qual, segundo Arce (2001, p. 260):

[...] à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativas, por meio do atendimento das Neba dentro da escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito

tempo dentro da instituição. Difunde-se, com isso, o conceito de uma educação permanente, na qual o aprender a aprender é fundamental.

No relatório “Educação: uns tesouros a descobrir” ergueram-se Quatro Pilares para a educação, encarada como propiciadora de capital humano competitivo, tendo seus fundamentos alicerçados no utilitarismo, no prazer e no individualismo, considerados importantes no mercado de trabalho. Realiza-se a previsão de Freitas (1995), como já mencionamos anteriormente, e a utilização dos preceitos neoliberais para a educação trazem à tona uma “nova didática” tendo como base quatro novos princípios:

- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias.
- **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipes.
- **Aprender a viver juntos**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 101-102. Grifos nossos).

Embora pareçam enfatizar as diferenças individuais e a subjetividade, esses Quatro Pilares pecam ao retirar da aprendizagem seus conteúdos, reduzindo-os a informações que apenas instrumentalizam ações posteriores a partir de um saber imediato e utilitário, capaz de tornar o aluno um sujeito adaptável ao mercado de acordo com o princípio básico da flexibilidade.

É na educação básica que esses pilares precisam se solidificar, sendo esta modalidade educativa oferecida a todos com garantia do poder público que passa a minimizar custos, sugerindo e incentivando parcerias com a comunidade, alegando garantir assim os princípios da equidade e da qualidade. Para que os necessários investimentos sejam efetivados na educação básica o Banco Mundial (BM), apresenta-os como agência financiadora e passa a delimitar quais devem ser os investimentos para a educação:

- proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de

formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e  
 – melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a forma inicial e estimulando as modalidades a distância). (TORRES, 1996, p. 135).

Em busca da melhoria da qualidade, de acordo com o Banco Mundial, o livro didático foi e tem sido considerado o melhor caminho para suprir as necessidades emergenciais da educação. A qualidade, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade, considerando-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, em ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivo: “(1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe.” (TORRES, 1996, p. 134-135)

Nessa perspectiva, é importante contestar o termo “qualidade” utilizado pelo BM, tendo em vista serem propostas de educação elaboradas por economistas, com propostas de ações voltadas mais para resultados quantitativos do que qualitativos, que acabam desviando os olhares críticos para outras esferas.

Nessa visão, a quantidade e a qualidade seguem caminhos diferentes e o livro didático é tido como fundamental para melhorar a educação básica, mais importante do que os conhecimentos do professor, do que sua experiência, do que os laboratórios para ensinar, do que seu salário e do que a diminuição da quantidade de alunos em sala. Neste contexto, precisamos analisar a relação custo-benefício no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro levando em conta que:

Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial ou o livro didático sobre a biblioteca escolar. (TORRES, 1996, p.140).

Como se observa na citação acima, “alta incidência e baixo custo” são termos que esclarecem aspectos mecânico-economicistas presentes nas perspectivas que buscam incrementar a qualidade da educação por meio de programas que se fundamentam na

distribuição generalizada de livros e materiais didáticos, secundarizando outros fatores que conferem qualidade social ao projeto educacional. Demonstrem-se a fragilidade desses projetos educacionais nos aspectos que se relacionam às questões especificamente pedagógicas; ou seja, a reforma educacional demonstra uma intenção capitalista embora nos discursos se manifestem ideias contrárias.

Não se trata aqui de sugerir uma desvalorização do livro didático enquanto política pública, e sim de confirmá-lo como instrumento possível, dentre outros, para a emancipação política e cidadã, ao mesmo tempo em que se promove a valorização e o desenvolvimento do profissional da educação.

Investir na formação docente, reduzir o número de alunos em sala de aula e por professor ou alinhar os salários docentes com a realidade não são considerados como prioridades ou como fatores necessários à melhoria da educação pelo BM e nem pelos governos por ele regidos. A justificativa é que a relação o custo-benefício seria muito alta, daí decorre a ênfase em programas paliativos para a educação.

Dessa forma, o livro didático e os manuais passam a ser indispensáveis como garantia de currículo mínimo, já que são encarados como apoio e fonte de conhecimento para os professores, dispensando, assim, longos programas iniciais de formação. Desse modo, o professor não necessitará ser um intelectual com base teórica e prática fundada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos.

De acordo com as reformas de base economicistas, para atuar, o professor apenas necessita:

Manipular manuais e livros e dominar algumas habilidades técnicas, além de ser capaz de refletir sobre a sua ação, são suficientes, pois este profissional, como os demais, também deve ser flexível e, se possível, ater-se a outras ocupações no mercado de trabalho, não reduzindo-se somente a ser professor. (ARCE, 2001, p. 262).

Ao retirar do professor o conhecimento, deixa de existir dicotomia entre teoria e prática, já que se elimina a teoria reduzindo-a a meras informações e a prática passa a ser ditada a partir das orientações inseridas no livro didático. Na visão de Arce (2001, p. 262) o professor passa a ser “[...] o balconista da pedagogia *fastfood*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade [de mercadoria], na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.” (Acréscimos nossos).

A ideia que vigora é a de aprender fazendo, ou seja, em serviço, para tanto incentiva-se a educação à distância por meio de rádio ou TV, como se essa capacitação fosse suficiente para sua formação.

No Brasil, políticas para a formação de professores têm seguido as orientações até aqui apresentadas, e a nova LDBEN n° 9394/96, sem negar alguns avanços que significou, contribuiu também nesse sentido, ao reestruturar todo o sistema educativo nos moldes do projeto neoliberal com a ênfase perene na descentralização administrativa e financeira.

Apesar de afirmar que a formação do professor para a educação básica deve ser feita no ensino superior, admite que esta modalidade de formação ocorra em outros espaços, por exemplo, em Institutos Superiores de Educação - ISEs, que se dedicam à capacitação docente baseada somente no ensino, sem pesquisa e extensão; outra medida inaceitável passa a ser oportunizar que profissionais de outras áreas possam, por meio de uma complementação horária, tornarem-se professores.

Mello (1999, p. 10) esclarece que essa diversificação de espaços para a formação docente vigora na política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores como parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado *“La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”* e é fielmente cumprida em nosso país.

Tanto que:

Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

Marques acrescenta que a forma aligeirada, superficial e tecnicista de formação característica desse processo nem sempre tem contribuído com o objetivo de melhoria social da qualidade da educação enfatizando que:

[...] há um grande prejuízo na formação quando essa, mesmo acontecendo em nível superior, não obedece necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento (pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX), ou seja, um ensino ligado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos. (MARQUES, 2003, p. 100).

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n°. 03/1997 e fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios, responsabilizando-os em programar ações de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço e em nível superior em instituições credenciadas. Contribuiu, dessa forma, para enfatizar o tecnicismo na formação docente ao desconsiderar as limitações existentes, tanto dos Estados, como dos Municípios e instituições de ensino superior para que se concretizasse uma formação articulada que pudesse melhor atender as necessidades das escolas e dos professores em cada caso.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/ de 2001) corroborou essa decisão, responsabilizando estados e municípios por ações de capacitação profissional docente em serviço.

Na análise de Franco:

Com efeito, essa responsabilização fez com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, buscassem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficaram por conta da própria gestão, houve uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas parcerias, ofertou-se aos professores o que havia pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes. (FRANCO, 2009, p. 6).

Legislar e administrar a educação em detrimento das necessidades das escolas e dos docentes tem sido a tônica de Programas, projetos e planos definidos em gabinetes burocráticos do Governo Federal, contando cada vez mais com a contribuição do setor empresarial para direcionar os rumos da educação brasileira, tornando-a mais alinhada a questões econômicas e político-partidárias nacionais e internacionais, do que às necessidades do setor educacional.

Assim, desde os anos de 1980 até o presente, a formação de professores torna-se um foco importante na implementação das reformas educativas em curso nas três últimas décadas e as políticas de formação docente tornam-se vinculadas às exigências postas pela reforma educativa da educação básica. Na ótica oficial, a formação inicial de professores “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” independentemente das exigências formativas do ensino superior ao longo do tempo. (MELLO, 1999, p. 10).

Com a justificativa de que seria “[...] inviável para o poder público financiar a preços das universidades ‘nobres’ a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão”, utiliza-se um “volume de recursos muito menor, num sistema misto de custo baixos, tanto públicos quanto privados”, configurando-se uma política de grande

abrangência e baixos custos num ponto estratégico de intervenção para promover supostas melhorias a longo prazo na escolaridade básica. (MELLO, 1999, p. 10, grifos da autora).

Assim, a formação de professores, em nosso país, respondendo ao modelo de expansão do ensino superior implementado no âmbito da reforma neoliberal do Estado, subordinou-se às recomendações dos organismos internacionais que determinavam a “[...] diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior”. (FREITAS 2007, p. 1.208).

Ocorre, dessa forma, a abertura de diversas instituições de ensino superior para formação de professores por parte da iniciativa privada, ocupando um mercado lucrativo, com expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida num processo que, segundo Freitas (2002, p. 148), “[...] 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.”

Como resultado a formação em serviço dos professores passou a ser encarada não como política pública de reponsabilidade do poder público e sim como lucrativo negócio nas mãos do setor privado. Coloca-se em curso um aligeiramento da formação de professores, na medida em que essa modalidade de formação passou a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria em cumprimento ao Art. 62 da LDB.

Em busca de resolver a situação do grande número de professores leigos, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais estabeleceram convênios com universidades ou faculdades (muitas vezes particulares) para formar professores, em detrimento do crescimento e fortalecimento das instituições públicas de educação superior para a expansão qualificada do ensino superior. Segundo nos alerta Freitas (2002, p. 149) “[...] esses programas, via de regra, priorizam 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”.

Para Saviani (2009) o grande desafio a ser enfrentado para se garantir uma formação de professores consistente é o de prover os recursos financeiros correspondentes, afinal, se a educação é proclamada aos quatro ventos como de fundamental importância no tipo de sociedade pautada pelo conhecimento como esta em que vivemos, como podem as políticas oficiais serem guiadas pela busca da redução de custos e de investimentos? O autor alerta para a necessidade de se ajustar decisões políticas e discurso oficial.

Em relação à legislação vigente no que diz respeito à formação inicial de professores – visando a atender o Art. 62 da LDB 9394/96, segundo o qual a formação de docentes para atuar em educação básica deverá ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura até o final da Década da Educação, (§ 4º do artigo 87 da LDB 9394 de 1996) sendo admitidos, após esse prazo, apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço – ganhou força a aprovação da Lei nº 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental (FUNDEF).

O Art. 7º dessa Lei instituiu que pelo menos 60% dos recursos do fundo deveria ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Em seu parágrafo único previu que nos primeiros cinco anos, a contar da publicação da Lei, fosse permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% na formação de professores leigos.

A criação deste dispositivo levou muitos municípios a buscarem parcerias com Instituições de ensino superior para garantir aos seus professores leigos acesso a formação inicial em nível superior.

Segundo Gatti (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.

A partir de meados dos anos 90, sucedeu-se então a uma grande expansão do ensino superior no Brasil, nem sempre mediante convênios com universidades federais, estaduais ou comunitárias e sim com instituições privadas, sobretudo para os cursos Normal Superior, Pedagogia e Letras, sendo parte significativa desses oferecidos através do ensino a distância.

Em relação ao FUNDEF, Gatti, Barreto e André (2011, p. 32) apontam que, nos seus primeiros cinco anos de vigência, foi permitida a aplicação de parte dos recursos dos 60% desse fundo em despesas relacionadas à formação dos professores, incluindo as de formação inicial em caráter emergencial “[...] com o intuito de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem”.

O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006, tendo sido substituído pelo Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) - criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. A partir da regulamentação do FUNDEB ocorreu a expansão dos recursos transferidos obrigatoriamente pela União a estados e municípios, que passaram a englobar educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No que diz respeito ao FUNDEB, Gatti, Barreto e André (2011, p. 33), afirmam 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”.

A Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece em seu Art. 22 que pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Assim, despesas realizadas com aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação passam a ser compreendidas como manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com o Art. 70 da Lei nº 9.394/1996, e para tais fins não podem mais ser utilizados recursos da parcela dos 60% do FUNDEB.

Na ótica de Saviani (2010) tal especificação dos gastos na educação no âmbito do FUNDEB é justa e necessária, se considerarmos a possibilidade de utilização equivocada de recursos originalmente destinados à remuneração dos profissionais do magistério e o fato de que cabe à federação o financiamento da educação superior e não deveria retirar das verbas para a educação básica tais valores:

A formação de professores, a definição da carreira e as condições de exercício docente constituem algo que dificilmente pode ser confiado aos municípios. Com efeito, a própria LDB, pelo inciso V do artigo 11, impede-os de atuar na formação de professores, uma vez que poderão se dedicar a outros níveis de ensino superiores ao fundamental “somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Dado que a formação de professores ocorre, como regra, no nível superior e, transitoriamente, no nível médio, escapa aos municípios essa atribuição. Segue-se que as questões relativas ao magistério constituem matéria de responsabilidade compartilhada entre União e Estados. (SAVIANI, 2010, p. 386-387).

A interpretação anterior torna-se importante para que se evite equívocos na aplicação dos recursos relacionados aos investimentos para formação de professores.

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, assim como as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mas, embora tenham ocorrido ajustes parciais nas propostas dos cursos de licenciatura em razão das novas diretrizes, permaneceu nas licenciaturas a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica e um pequeno espaço para a formação pedagógica, geralmente, ao final do curso.

Despacho do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, publicado no Diário da União em 18/01/2002 por meio do Parecer CNE/CP 9/2001, demonstra a necessidade de se resolver essa situação ao se esclarecer que:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. (BRASIL, 2002a, p. 20).

Ao tratar da mediação da transposição didática, explica que, se não houver associação entre teoria e prática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas. Por isso, considera imprescindível essa aprendizagem para que o professor em formação seja capaz de, no exercício da docência, selecionar conteúdos e eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, levando em consideração sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Em relação aos cursos de formação de professor, considera que:

[...] salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (BRASIL, 2002a, p. 20).

A respeito da desarticulação na formação dos professores para a atuação em diferentes níveis de ensino, o Parecer CNE/CP/2001 confirma que os cursos de formação de professores

para atuação multidisciplinar, ou seja, aqueles que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, geralmente, não tratam ou tratam superficialmente os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o professor irá trabalhar. Ao não instigarem o diálogo com a produção contínua do conhecimento, acabam oferecendo poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares nos quais atuarão.

A realidade é inversa nos demais cursos de licenciatura, que formam professores para atuarem na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. Esses cursos formam verdadeiros especialistas por área de conhecimento ou disciplina, sendo frequente que o foco seja colocado “[...] quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio”. (BRASIL, 2001, p. 20).

Indicação de que precisa ficar clara para o licenciando qual é a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará nas salas de aula, sejam elas do ensino fundamental ou do ensino médio.

Todo o avanço na legislação ainda não conseguiu romper com esse modelo de formação, como nos alerta Gatti (2010, p. 1.357):

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

### **2.1.2. Os anos 2000**

No início dos anos 2000, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito para a presidência da República (01/01/2003 a 01/01/2011). Em seu programa de governo defendeu que a educação deveria ser entendida como um bem público, fundamental para a ampliação da “[...] esfera de direitos historicamente negados pela elite ao povo brasileiro, buscando impulsionar a escola como um espaço público promotor de justiça social, direitos e igualdade”. (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 14).

Uma das metas do governo Lula foi a ampliação das oportunidades de acesso e permanência dos mais pobres no sistema de ensino. Sendo assim, as políticas públicas

educacionais visaram, dentre outras coisas, a ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica, bem como a democratização do acesso à educação superior. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Torna-se necessário citar a implantação do Programa Bolsa Família, em 2003, que, embora não se configure como uma política pública voltada especificamente para a educação teve impacto importante no campo educacional, sendo medida de destaque do governo Lula. Trata-se de um programa de transferência direta de renda direcionado a famílias em situação de pobreza em todo o país, sendo considerado uma das ações mais importantes de proteção social no país, que retirou milhões de brasileiros da miséria.

[O Programa Bolsa Família] pauta-se na articulação de três dimensões essenciais à superação da fome e da pobreza: a promoção do alívio imediato da pobreza por meio da transferência direta de renda à família e o reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de saúde e educação, juntamente com o acesso a programas complementares para o desenvolvimento das famílias beneficiárias. Dentre as condicionalidades para o recebimento da Bolsa está a frequência das crianças à escola, a manutenção do cartão de vacinação das crianças em dia e a realização de pré-natal por mulheres grávidas (ROCHA, 2011, p. 114).

Em 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo Governo Federal, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>11</sup>, por meio do Decreto nº 6.094. Conjuntamente, foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê a atuação em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados, conclamando a participação das famílias e comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

A participação da União no Compromisso foi pautada pela realização direta de 28 diretrizes, buscando o incentivo e apoio à implementação por municípios, Distrito Federal, estados e respectivos sistemas de ensino.

Com o lançamento do PDE, as transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC aos municípios passam a depender da elaboração de um plano municipal, denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual é previsto auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, de acordo com resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino.

---

<sup>11</sup> Trata-se do “Todos pela Educação”, movimento lançado em setembro de 2006, com a finalidade precípua de contribuir para que o país consiga garantir educação de qualidade para todos os brasileiros, por meio da união de esforços. Congrega a sociedade civil, a iniciativa privada, organizações sociais e de educadores e gestores públicos de educação. À frente do seu processo de organização esteve um Conselho de Governança, constituído predominantemente de empresários, contando com a participação e articulação do MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

Na análise de Saviani (2007), esses Planos mantiveram o discurso pela qualidade da educação, porém, agora, com ênfase na visão sistêmica de educação com a pretensão de não separar as diversas etapas e níveis da educação ou supervalorizar uns em relação a outros.

Em busca de entender as implicações dessas políticas para a formação docente, buscamos como referência Schneider, Nardi e Durlí (2012) que, estudando a forma de operação do PAR, analisaram as ações destinadas à formação inicial e continuada dos professores em municípios que foram considerados prioritários pelo MEC para receber auxílio técnico e/ou financeiro em busca de soluções às necessidades locais.

Os autores definem o PAR como uma política de indução do PDE nos municípios e também de regulação das ações propostas, considerando sua configuração, o processo de sua elaboração e a abrangência que assume no contexto das políticas educacionais.

Explicam que:

Por meio do PAR, o gestor descreve o tipo de apoio que o município necessita no âmbito educacional, detalhando um conjunto de ações estruturadas em quatro grandes dimensões, quais sejam: 1) gestão educacional; 2) formação dos professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; e 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. O suporte técnico oferecido pelo MEC se destina, majoritariamente, aos municípios considerados prioritários em vista dos resultados educacionais obtidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 306)

Ressaltam que Termo de Cooperação Técnica, firmado entre MEC e os municípios, define que a efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE estará condicionada à disponibilidade orçamentário-financeira, assim como às circunstâncias impeditivas ao cumprimento do que está estabelecido no termo firmado (BRASIL, 2007).

Segundo Schneider Nardi e Durlí (2012, p. 319), as ações e subações poderão ser realizadas a partir de quatro variações, a saber:

- 1) realizadas com assistência técnica do MEC;
- 2) executadas pelo município;
- 3) realizadas com assistência técnica do MEC e executadas pelo município;
- 4) sem indicação de responsabilidade de execução.

Essas possibilidades de execução demonstram o nível de envolvimento e responsabilização do MEC e dos municípios na efetivação das metas, ações e subações como restritas, quase que exclusivamente, à assessoria técnica e não à financeira.

Em relação aos dados obtidos pelos autores, analisando o diagnóstico das ações do PAR, em 20 municípios da mesorregião oeste de Santa Catarina que foram considerados prioritários pelo MEC, foi possível constatar-se que:

[...] um percentual de 74,6% das subações previstas no PAR está sob a responsabilidade de execução dos municípios. Na análise das subações, verifica-se, portanto, atuação mais significativa do MEC naquelas que dizem respeito à proposição e implantação de políticas. Ou seja, a despeito de todo o empenho para assegurar o repasse de verbas para a implementação das ações, pode ocorrer de o município ter de buscar outras fontes para a execução e implementação das ações com as quais se comprometeu. (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 306).

Diante do quadro que se apresenta, indagamo-nos sobre as reais condições de avanços na formação e valorização dos profissionais do magistério em vista das dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios na implementação das ações com as quais se comprometeu ao assinar o Termo de Adesão.

Entendemos que o *modus operandi* do PAR, configurado por um rol limitado de ações que podem ser escolhidas e desenvolvidas pelos municípios a partir do diagnóstico prévio, também padronizado, demonstra a tentativa de o Estado tomar para si o controle das iniciativas de formação do magistério no nível local, embora a responsabilização pelos resultados recaia, de forma inexorável, sobre os municípios. Por sua idealização política e configuração técnica, o PAR apresenta-se como um instrumento institucional de regulação do Estado sobre os municípios. A homogeneização de ações em todos os municípios torna difícil o atendimento às singularidades de cada um, desfavorecendo, com isso, possibilidades de superação dos baixos indicadores educacionais. (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 306).

Embora o PAR tenha ocupado<sup>12</sup> lugar de destaque no PDE, possibilitando controle sobre as ações desenvolvidas por cada município, os projetos construídos a partir da realidade de cada um desses municípios podem tornar-se viáveis. Para tanto, é necessário discutir-se as possibilidades de os municípios irem além da mera submissão à regulação do Estado e buscarem o desenvolvimento educacional pretendido a partir do diagnóstico realizado por eles próprios. Dessa forma, faz-se necessário entender as condições de indução operadas pelo Estado através do PDE, aliadas ao contexto político-institucional de cada município.

O PDE também criou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos a distância para profissionais que estão atuando na educação básica e não possuem formação em curso superior. Porém, como alerta Saviani (2007, p. 1.250), “[...] não deixa de ser

<sup>12</sup> O PAR ainda está em vigência, a situação de elaboração do diagnóstico de cada município do país para o período 2016-2019 pode ser verificada no site da UNDIME. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-01-2017-15-38-municipios-devem-concluir-o-diagnostico-do-par>. Acesso em: 17 set. 2018.

problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.”.

Para o autor, a operacionalidade das ações na UAB está pautada na mesma lógica mercadológica e do projeto neoliberal já que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) não priorizou mudança estrutural na formação inicial docente e o conhecimento pedagógico mais uma vez não foi valorizado.

Nos anos 2000, continua a existir uma grande aproximação do setor empresarial com a educação, não com intuito de valorização efetiva do professor, de sua carreira ou de melhorar suas condições de vida, mas essa é usada para garantir mão de obra de acordo com as exigências do mercado e capital humano necessário à continuidade do sistema capitalista que na atualidade articula a educação como mercadoria.

Contudo, o próprio Saviani (2007) ressalta como ponto positivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ter colocado a educação no centro das atenções do governo e, embora se utilizando da sociedade civil e dos setores empresariais como corresponsáveis, procurou fazer um reordenamento setorial para suprir as mazelas sociais e diferenças regionais, embora sem realizar transformações estruturais no sistema educacional.

Em 29 de janeiro de 2009, através do Decreto nº 6.755, o Governo Federal atribuiu como uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas.

No Art. 3º desse documento, são definidos os seguintes objetivos, a saber:

- I - promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na Educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de Ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos,

educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009a).

Tendo em vista a concretização desses objetivos, a Capes definiu como estratégia o investimento em programas com a finalidade de promover a integração entre a educação superior e a educação básica articulando a formação docente como *práxis* por meio da cooperação das instituições federais, estaduais e municipais. Há que se destacar aqui que era do interesse da Capes consolidar seu papel como “agência voltada à preparação de quadros qualificados para a docência”. Embora fosse sua tradição atuar na qualificação de professores para a educação superior, diante da emergência da centralidade que ocupou a educação básica na configuração do capitalismo brasileiro – reforçada por ideias de especialistas internacionais – a educação básica passou a fazer parte do horizonte das ações de formação empreendidas pela agência, inclusão que foi oficialmente institucionalizada pela lei n. 11.502. (BRASIL, 2007a).

Segundo Souza (2014, p. 637):

Aparentemente, além do sentido de superação de problemas da educação básica que contribuíam negativamente para sua qualidade, o interesse da CAPES em assumir sua nova missão pode ser encontrado nos dados por ela disponibilizados por meio dos relatórios de gestão de 2007 e de 2011. Nesse período, caracterizado como inicial no desenvolvimento das suas novas atribuições institucionais, a CAPES praticamente triplicou de tamanho, tanto em número de servidores, que passou de 138 para 381, quanto em relação à dotação orçamentária, que passou de R\$833.479.173,612 para R\$3.091.937.415,00. Com isso, o órgão cresceu numericamente em importância nas ações do Ministério da Educação, diminuindo o risco de uma nova extinção<sup>13</sup>.

Dentre os programas que passaram a ser desenvolvidos pela Capes destacaremos Programa Novos Talentos, o Parfor, o Pibid e o Prodocência:

<sup>13</sup> A medida provisória n. 150/1990 extinguiu a Capes que, somente após intensa mobilização da comunidade acadêmica nacional, foi recriada pela lei n. 8.405/1992.

### **2.1.2.1. Programa Novos Talentos:**

O Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica ou Programa Novos Talentos foi criado em 2010, visando a incentivar projetos extracurriculares para professores e alunos da educação básica – tais como cursos, oficinas ou equivalentes, visando ao aprimoramento e à atualização desse público-alvo.

As atividades devem acontecer, preferencialmente, no período de férias das escolas públicas ou em horários que não interfiram na frequência escolar, em espaços inovadores, como as dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas. (BRASIL, 2012).

Conforme especifica o Edital de nº 055/2012:

As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) submetem suas propostas de atividades por meio de um Projeto Institucional, que deve seguir as regras constantes dos editais publicados pela Capes. Os projetos institucionais devem ter um caráter inovador, visando aproximar os cursos de graduação e pós-graduação às escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais), contribuindo para enriquecer a formação dos professores e alunos da educação básica. (BRASIL, 2012).

As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) podem submeter uma única proposta e indicar um docente como coordenador-geral para o projeto. No caso de instituições multicampi, será aceito um projeto por campus, tendo um coordenador-geral para cada campus.

São financiáveis os itens de custeio do projeto, destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução de atividades, tais como material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e serviços de terceiros (pessoa física ou jurídica), até o limite de recursos definido nos editais, que estipularam como valor máximo R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) por projeto.

Ao ser lançando edital, as propostas são submetidas à Capes pelo docente da IPES que será o coordenador-geral do projeto, com anuência da Pró-Reitoria de Extensão (ou unidade congênere).

Segundo consta do Edital nº 055/2012, que foi o último publicado pela Capes, podem participar do Programa:

1. Coordenador Geral do projeto: docente pertencente à IPES proponente, indicado pela Pró-reitoria de Extensão (ou sua congênera), responsável pela interlocução com a coordenação do Programa Novos Talentos, pela gestão direta do recurso financeiro e pela prestação de contas do projeto junto à Capes;
2. Grupo Proponente: grupo de docentes vinculados à IPES habilitados à apresentação de um subprojeto que poderá ser restrito a uma disciplina/área ou englobar um conjunto de disciplinas/áreas em uma visão interdisciplinar ou intersetorial. O grupo proponente deverá elaborar o(s) subprojeto(s) pedagogicamente consistente(s) e tecnologicamente inovador(es), de modo a garantir o envolvimento de seu programa de pós-graduação e/ou de seus cursos de graduação na promoção, coordenação, execução e garantia do padrão de qualidade das atividades a serem desenvolvidas. Os docentes participantes dos subprojetos serão considerados corresponsáveis pelo projeto. Em cada subprojeto deverá haver um coordenador, membro do grupo proponente.
3. Monitores: aluno proveniente de curso de graduação regularmente constituído ou de um programa de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Capes/MEC, conforme legislação pertinente que atuará no projeto sob a condição de tutor;
4. Colaboradores:

(a) Pessoa Física: pessoa sem vínculo com o projeto, pertencente à instituição pública ou ao setor privado, convidado para contribuir temporariamente com o projeto – colaborador eventual;

(b) Pessoa Jurídica: laboratórios, centros de pesquisa, empresas públicas ou privadas, centros e museus de ciência e outros núcleos ou instituições que trabalhem com desenvolvimento e inovação tecnológicos e científicos e que irão colaborar com o projeto de alguma forma.

5. Escolas Parceiras: escolas da rede pública da educação básica onde atuam os professores e alunos selecionados para as atividades extracurriculares, cabendo a esses estabelecimentos comprometerem-se a formalizar parceria para o desenvolvimento do projeto com o grupo proponente, colaborar com a execução e avaliação do projeto e notificar os

gestores do sistema de educação, no qual estão inseridas, sobre as atividades propostas. Possuem autonomia para priorizar estudantes que tenham bom desempenho escolar e mostre potencial e interesse na própria aprendizagem para participarem do projeto.

6. Público-Alvo: professores e alunos de escolas públicas da educação básica selecionados para atender ao conjunto de atividades oferecidas no projeto aprovado pela Capes.

O programa teve início em 2011, mas só foi regulamentado e teve lançado o primeiro edital em 2012 e os projetos aprovados foram contemplados em 2013 e 2014. Silva Neto *et al.* (2016, p. 158) trazem dados de 2013 demonstrando que haviam “[...] 56 IES participantes, contabilizando 250 subprojetos e 1.018 atividades desenvolvidas”.

Segundo dados constantes do último Relatório de Gestão do Programa, publicado em 2013, a projeção da Capes para o número de pessoas envolvidas nesses projetos em 2014 era “[...] de 6.629 alunos de graduação, 1.172 de pós-graduação, 104.603 da educação básica e 23.381 professores da educação básica”. (BRASIL, 2013, p. 32)

O Programa Novos Talentos teve publicados dois Editais a saber, o Edital 33/2010 e o Edital 55/2012, ambos com validade para 24 meses.

### **2.1.2.2. Parfor:**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, foi criado pelo MEC em 2009, trata-se de um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Parfor foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, tendo como meta fomentar a oferta de cursos de licenciaturas para professores em exercício na rede pública de educação básica, com o objetivo de que esses profissionais obtenham a formação exigida pela LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2014).

Conforme edital Nº 19/2018, no âmbito do Parfor, a Capes realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de:

- (a) Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- (b) Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- (c) Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem:

1. Ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire;
2. Ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire;
3. Ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado;
4. Comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Estão previstas na Resolução N° 13, de 20 de maio de 2010, que estabelece as orientações e diretrizes para concessões de bolsas, a serem pagas pelo FNDE, as seguintes modalidades e valores:

I - coordenador geral: professor-pesquisador indicado pela IES participante do Parfor para a coordenação institucional das ações relativas aos cursos especiais presenciais e que atue em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais) mensais, enquanto o beneficiário exercer a função.

II - coordenador adjunto: professor-pesquisador indicado pela IES participante do Parfor para apoiar o Coordenador Geral no desenvolvimento das ações relativas aos cursos especiais presenciais e que atue em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.400,00 (hum mil e quatrocentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

III - coordenador de curso: professor-pesquisador indicado pela IES participante do Parfor para a coordenação de curso especial presencial e que atue em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.400,00 (hum mil e quatrocentos reais) mensais, enquanto exercer a função

IV - professor-pesquisador: indicado pela IES participante do Parfor para exercer atividades típicas de ensino em curso especial presencial e que atue em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino, exigida a experiência de 3 (três) anos no

magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (hum mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

Analisando o Parfor como política pública, tomando-se como referência a equidade de acesso aos cursos de licenciatura por ele oferecidos, Souza (2014, p. 650) conclui que:

Considerando o contexto no qual está inserido, conclui-se que, apesar da institucionalização das ações do programa e do seu potencial de gestão democrática e perspectiva de equidade, sua realidade atual indica discrepâncias no número de matrículas entre as unidades da federação, notadamente naquelas com os maiores índices de docentes não qualificados em atuação na educação básica. Além disso, aponta fragilidades (a) na sua gestão, tendo em vista a desarticulação do programa com as demais ações das políticas relacionadas à formação de docentes, o que compromete a permanência do professor nos cursos oferecidos pelo Parfor Presencial, e (b) no papel dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, cuja estrutura e forma de articulação com a CAPES não estão resolvidas do ponto de vista da condução/execução do programa.

No estudo, Souza (2014) confirma uma evidente assimetria no número de matrículas no programa nos estados da Bahia e do Pará, em relação aos demais estados se considerarmos o maior número de IES participantes do programa nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais – também assimétrico em relação às demais unidades da federação. Na Bahia foram constatados 17% das matrículas e 9% das IES participantes; no Pará temos 30% das matrículas e 3 % das IES. Já em São Paulo 4% das matrículas e 10% da IES participantes; no Rio Grande do Sul temos 1% das matrículas e 19% das IES participantes e em Minas Gerais 1% das matrículas e 9% das IES participantes.

Para Souza, 2014, a explicação estaria relacionada ao embate de forças entre grupos afetados pelo Programa, que gera uma falta de equidade na oferta de formação dos docentes entre os estados federados:

Assim, podem-se identificar, de um lado, as IES, interessadas nos recursos e prestígios advindos do programa; e, do outro, os partidos políticos à frente de governos estaduais e municipais, na disputa com o governo federal pelo bônus político das ações de formação docente. Como resultado, o mapa da distribuição de alunos por unidade da federação tende a revelar que, onde há convergência partidária entre o governo do estado e o governo federal, no programa são oferecidas mais oportunidades de qualificação para os professores. (SOUZA, 2014, p. 650)

Durante o I Encontro do Parfor, promovido pela CAPES entre os dias 21 e 22 de setembro de 2011, essas fragilidades foram discutidas e, segundo nos informa a autora, ficou evidenciada a necessidade de haver um projeto formativo nas IES que reflita a especificidade

da qualificação, tendo em vista que, devido à urgência de implantação, os projetos pedagógicos terminaram por reproduzir a realidade já existente, sem adaptação à proposta do Parfor de formação em serviço dos professores. (SOUZA, 2014).

Os professores aprendizes ressaltaram também dificuldades para manterem sua participação nos cursos, tais como a falta de apoio financeiro para cobrir custos com deslocamentos das cidades menores, onde muitos residem, para aquelas onde ocorrem a formação e o acúmulo de atividades da formação com as de sala de aula, sem redução de carga horária. Restrições que são limitantes em relação à equidade na permanência e qualidade do processo de formação desses professores.

Souza questiona o fato da Capes centralizar as atividades de formação dos professores da educação básica nas IES da mesma forma que realiza na educação superior:

Essa tendência permite questionar até que ponto os recursos disponibilizados se revertem em qualidade de educação básica, diante da intermediação feita pelas IES. A questão central que se apresenta é a dos interesses e *modus operandi* da universidade, em contraposição às necessidades da escola pública e do seu professor. Pelos resultados do referido encontro de avaliação do Parfor e das lacunas da ação pública, tal questão parece sem resposta até o presente e, pelo menos conceitualmente, tende a comprometer a equidade no acesso aos benefícios do plano de forma harmônica para todo o sistema. (SOUZA, 2014, p. 650).

Percebe-se, assim, ainda muito presente a tendência de se organizar programas de formação de professores pensados em gabinetes, desconsiderando a realidade dos profissionais e o contexto da escola.

### **2.1.2.3. Pibid**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela Capes e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior (atualmente também participam instituições privadas).

No cenário de políticas públicas de fomento à educação, o Pibid tornou-se parte das ações do Governo Federal, que tiveram início em 2007, integrando o conjunto de reformas que se iniciou com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível

superior, de professores para a educação básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002). Desta forma, o Pibid surgiu de um conjunto de objetivos com a finalidade de combater os problemas centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da educação básica, em todo o território nacional.

A chamada para participação do Pibid é realizada por meio de edital publicado na página da Capes. Nele o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Capes tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Pibid, conforme as condições estabelecidas no próprio edital.

No período de 2007 a 2011 o Programa contou com dotação orçamentária e financeira da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Em seu primeiro edital, no ano de 2007, o Programa apresentou como principal objetivo atender as demandas de formação de licenciandos, nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, tendo em vista que, segundo o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no mesmo ano, havia uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. (SILVEIRA, 2017).

Ainda nos esclarece Silveira (2017), que a perspectiva inicial do MEC com o Pibid era atrair os jovens para que cursassem essas licenciaturas e que tivessem nelas um adequado processo formativo.

A partir de 2009, o MEC fez progredir o Programa, publicando editais em todas as áreas do conhecimento que possuem licenciaturas. Analisando os Editais publicados na página da Capes<sup>14</sup> observamos que até o ano de 2017 o Pibid de cada IES era composto por:

a) Coordenador Institucional: docente do quadro efetivo da IES proponente do projeto institucional, encarregado de gerir o Programa e também representá-lo junto à Capes. Designado pela própria IES através Portaria específica para esse fim;

b) Coordenador de Gestão de Processos Educacionais: docente do quadro efetivo da IES, que atuava junto ao coordenador institucional ou o substituíva, eventualmente, na gerência do Programa;

c) Coordenador de Área: docente do quadro efetivo da IES, proponente de subprojeto selecionado, lotado no departamento no qual o subprojeto será desenvolvido;

---

<sup>14</sup> Editais disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 18/04/2018.

d) Bolsista de Supervisão: docente da educação básica em atuação efetiva na docência em área relacionada ao subprojeto para o qual foi selecionado;

e) Bolsista de Iniciação à Docência: estudante de licenciatura de curso relacionado à área do subprojeto.

Atualmente a Capes concede 4 modalidades de bolsas aos participantes do projeto institucional, tendo sido retirada do Edital 7/2018 a figura dos coordenadores de gestão de processos educacionais, que atuavam junto ao coordenador institucional na gestão do programa.

Estão previstas no Edital nº 7/2018 concessões de bolsas nas seguintes modalidades:

I. iniciação à docência, no valor de R\$400,00, para discentes de curso de licenciatura; II. coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00, para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência; III. coordenador de área, no valor de R\$1.400,00, para docente da IES que coordenará área do subprojeto; IV. professor supervisor, no valor de R\$765,00, para professor da escola de educação básica que acompanhará o discente na escola. (BRASIL, 2018b).

As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário e não sofreram alteração de valores desde o Edital nº 01/2011.

O programa propõe que universidades, docentes, discentes e escolas públicas – com seus professores e alunos – interajam por meio do planejamento e aplicação de ações a partir dos objetivos dos subprojetos. Os subprojetos são elaborados pelos coordenadores de área participantes – que são docentes da IES – e as ações são planejadas, de acordo com o contexto de cada escola, pelo professor supervisor e licenciandos bolsistas de ID, com o apoio e acompanhamento do coordenador de área do subprojeto.

Os licenciandos bolsistas de ID realizam as ações propostas no subprojeto em parceria com professores supervisores nas escolas públicas. Dessa forma, eles têm oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e a prática em sala de aula, procurando levar propostas, conhecimentos e experiências que serão vivenciadas a partir da realidade da escola e dos alunos da educação básica. Nesse processo, os supervisores são considerados seus cofomadores. Os bolsistas de ID podem atuar em parceria com o supervisor em atividades docentes, mas não são autorizados a lecionar no lugar dele. Além da oportunidade de estarem em atividade nas salas de aula e nas escolas, os bolsistas de ID devem discutir, junto com o supervisor e o coordenador de área, os impactos do Programa nas escolas, desenvolver pesquisas, elaborar materiais didáticos e atividades voltadas ao tema do projeto. Por ser objeto desta pesquisa, o Pibid será tratado com maior aprofundamento no próximo capítulo.

#### **2.1.2.4. Prodocência**

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) teve início em 2006, na Secretaria de Educação Superior (SESU). A partir do Edital de 2010, passou a vigorar em parceria com a Capes que assumiu o financiamento e a gestão do programa. O objetivo colocado para esse Programa é elevar a qualidade dos cursos de licenciaturas e melhorar a formação e o exercício profissional dos docentes da educação básica, por meio de fomento a projetos das IES públicas (BRASIL, 2013a).

Segundo Rodrigues (2017, p. 28) o foco do Prodocência encontra-se no “[...] desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos cursos de Licenciatura”.

A expectativa com o Programa é que os projetos se dediquem à análise de seus cursos de licenciatura para sanar problemas, fragilidades e propor possibilidades para superá-los. O foco é o curso em si, não envolvendo, necessariamente, a inserção pedagógica de alunos em escolas. Sendo assim, o Prodocência constitui-se como possibilidade de pesquisas, análises e revisões dos cursos de licenciatura.

Cada projeto pode ser contemplado com um valor máximo inicial de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) em recurso de custeio, e no máximo, 20% (vinte por cento) desse valor em recursos de capital. (CAPES, 2013, item 9.4).

#### **2.1.3. As políticas de formação na atualidade e a posição das entidades profissionais sobre o tema**

Em busca de demonstrar como tem se dado a mobilização dos docentes e das universidades contra parâmetros mercadológicos e empresariais que vêm sendo adotados na educação em geral e na transformação docente em particular, trataremos da implementação de políticas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e como têm se manifestado as principais entidades de defesa da profissionalização docente.

O Governo Federal instituiu, através do Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica. Esta nova política prevê a proposição de cursos pelas instituições de ensino superior para atendimento às demandas regionais, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente.

Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da Educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. (GATTI, 2011, p. 54).

Os Fóruns de Licenciaturas remontam a 1990, a partir de quando os educadores os têm promovido como espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, especialmente as públicas federais, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico “modelo” 3+1<sup>15</sup> (SAVIANI, 2009).

Essa resistência ao modelo de educação neoliberal, que progressivamente vem sendo implementado em nível governamental, tem sido uma constante na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, através da discussão sobre as necessidades no que tange à formação de professores no Brasil.

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma de como vem se posicionando frente aos desafios historicamente colocados no campo educacional. A Associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais, bem como sua valorização pelas políticas públicas. (ANFOPE, 2014).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> O esquema 3+1 surgiu nas décadas de 1940 e 1950, com os bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram, na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação. Fonte: SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 150.

<sup>16</sup> Fonte: ANFOPE. **A história da ANFOPE e suas lutas**. 2014. Disponível em: <https://blogdaanfope.wordpress.com/about/>. Acesso em: 15 out. 2018.

A concepção de uma base comum nacional, contendo princípios norteadores, construídos permanente e coletivamente no movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, é considerada uma contribuição histórica e muito significativa da ANFOPE para o movimento da formação.

Atuando, desde a aprovação da LDB/1996, juntamente com as entidades da área na consolidação dos princípios norteadores da formação, a ANFOPE luta pela formação inicial e continuada e pela recuperação da dignidade profissional do professor, por meio da definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência em tempo integral em uma única localidade ou escola.

Na década de 2000, a entidade intensificou a luta para interferir na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia articulando os seguintes princípios:

- a) as universidades e suas faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior.
- b) É necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos. Para tanto, deve-se considerar a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação.
- c) É preciso respeitar os princípios orientadores da Base Comum Nacional para a formação de todos os profissionais da educação, tal como entendida pelo movimento. Essa concepção originou-se já no 1º Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, inicialmente como contraposição à concepção do pedagogo generalista ou com formação fragmentada em habilitações, que não contemplava como base de sua formação a preparação para a docência – o ser professor. A Base Comum Nacional, no entanto, foi concebida com vistas a assegurar a valorização da docência em todos os cursos de formação de professores.
- d) a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:
  - formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
  - docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;
  - trabalho pedagógico como foco formativo;
  - sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
  - ampla formação cultural;

- criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos [de licenciaturas] com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2008, acréscimos nossos)

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pela ANFOPE com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* – formação inicial e continuada – vinculado às concepções de sociedade e de educação democráticas. Desta forma, a formação dos profissionais da educação direciona-se para o fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a formação, a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade. (ANFOPE, 2000, 2006).

Ao investigar a estratificação educacional no Brasil, especialmente nas últimas três décadas, Mont’Alvão (2011) adverte que, em geral, o que existiu e existe é um quadro de alta desigualdade nas transições educacionais ocorridas nesse período. A expansão educacional ocorrida nesse tempo não resultou em maior igualdade educacional, embora exista pequenos resultados satisfatórios, pequenos passos dentro da hierarquia educacional, que se estrutura por um processo de permanente racionamento dos níveis educacionais mais altos, restringindo a quantidade de candidatos a esses níveis, bem como a qualidade social necessária, mantendo e legitimando as desigualdades escolares.

Na segunda década do século XXI, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), procurou-se dar continuidade às políticas educacionais implementadas durante o governo anterior, do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), e teve como um desafio a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, composto por diretrizes, metas e estratégias visando a nortear as ações educacionais dos governos municipal, estadual e federal durante o período de vigência, de 2014 a 2024.

Aprovado em 26 de junho de 2014, com validade de 10 anos, o PNE estabelece, por meio de um processo democrático, as diretrizes, as metas e as estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Todos os estados e municípios devem discutir e elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, levando em consideração a situação, as demandas e necessidades locais.

Os principais desafios do PNE relacionam-se à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos. Dentre suas metas para o decênio 2014-2024 podemos destacar: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, melhorias na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção da sustentabilidade socioambiental, promoção humanística, científica e tecnológica, direcionamento de recursos públicos para a educação proporcionais ao Produto Interno Bruto (PIB), valorização dos profissionais da educação, gestão democrática da educação e a difusão dos princípios de equidade e respeito à diversidade (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 17).

Castro e Tavares (2012) alertam que, atualmente, muitas das metas do PNE 2014-2024 não têm sido cumpridas dentro do prazo. Trata-se de um Plano que “[...] projetou expectativas de mudanças, causou muita polêmica, disputas de interesses entre grupos políticos e econômicos, principalmente no que tange ao percentual ideal de investimentos em educação”, um dos pontos centrais “[...] que causou divergências e atrasou a implementação do PNE foi a destinação de 10% do PIB para a educação”. (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 17).

Nesse contexto, percebe-se que houve valorização do Pibid, que foi atualizado por meio da Portaria 96, publicada em julho de 2013, com o propósito de aperfeiçoar as normas do Programa, destacando que a formação docente deveria ocorrer, inicialmente, por uma boa articulação entre teoria e prática, entre a educação superior e a básica. O processo de formação passou a ser o princípio norteador do Programa e se concretizou pela inserção do licenciando no cotidiano escolar visando sua qualificação a um exercício do magistério que pudesse atender às reais necessidades da escola, com vistas à elevação dos índices de qualidade do ensino por ela ofertado.

No governo Dilma Roussef (1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), podemos destacar, ainda, a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de oferecer cursos de qualificação profissional, por meio da expansão de Escolas Técnicas Federais, bem como a concessão de bolsas de estudo aos ingressantes nesses cursos.

O PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas, tais como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação. (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 18).

Tendo sido eleita democraticamente para o segundo mandato (2014-2018), Dilma Rousseff passou por um processo de impedimento que causou grande mal-estar social, instabilidade política, econômica e social e que culminou na destituição de seu cargo de presidente da República. Castro e Tavares (2017, p. 18) esclarecem que “[...] diversos segmentos da sociedade se opuseram por se tratar de um risco aos direitos políticos e sociais, bem como à própria democracia, considerando um ‘golpe parlamentar’”, jurídico e midiático.

Sendo assim, assumiu interinamente o vice-presidente Michel Temer (maio de 2016), até a conclusão do processo de impeachment e oficialmente, como Presidente da República, em 31/08/2016, não mantendo o direcionamento das políticas sociais, econômicas e culturais do governo Dilma Rousseff:

[...] em uma clara ruptura, comprometendo não somente diversos ganhos sociais recentes, mas as próprias conquistas ratificadas pela Constituição Federal de 1988. O governo interino trocou ministros e secretários, fundiu ministérios, articulou reformas e outras medidas que vão na contramão do empreendimento político e institucional forjados durante o governo Dilma. (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 18).

Dentre as políticas educacionais do governo interino de Michel Temer, destaca-se a reforma do ensino médio, considerada a maior alteração feita nessa etapa de ensino, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996:

Instituída pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, a reforma do ensino médio foi realizada sem consenso entre governo, educadores e sociedade civil. No novo ensino médio, o aluno pode optar por uma área do conhecimento para aprofundar seus estudos, visto que passa a ser composto por um conjunto de disciplinas comuns e obrigatórias a todas as escolas (como Português, Matemática e Língua Inglesa, que serão obrigatórias nos três anos do Ensino médio); e outro conjunto de disciplinas flexíveis, segmentadas segundo cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 18).

No entanto, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que esteve em discussão desde 2015, foi aprovada no CNE em 04/12/2018 e homologada pelo MEC em 14/12/2018, causando grande polêmica e descenso entre os educadores. Além disso, dentre os problemas que a reforma do ensino médio pode acarretar está o acesso desigual às áreas de conhecimento, tendo em vista que a reforma prevê que as escolas ofereçam, no mínimo, uma

das cinco áreas, mas não garante que a área de opção do aluno seja oferecida pela escola mais próxima de sua residência.

Dessa forma, a solução seria que o aluno se locomovesse pela cidade em busca de outra escola que ofertasse a área de conhecimento de seu interesse, caso contrário se verá obrigado a permanecer na escola mais próxima de sua residência, cursando, independentemente de seu interesse, a área que essa escola tenha a oferecer. Problema maior ocorrerá em cidades pequenas que contam com poucas ou apenas uma escola.

Tal mudança também gera uma desigualdade de acesso às áreas do conhecimento em relação às escolas públicas e particulares, tendo em vista que as últimas provavelmente irão ofertar mais áreas para garantir a permanência de sua clientela:

A reforma do ensino médio é um projeto polêmico desde a sua criação. É proposto um percurso segmentado, em que o estudante pode seguir os estudos em direção a uma área específica do conhecimento ou formação técnica e profissional, desconsiderando sua formação como um todo. A reforma ainda prevê o ensino médio em tempo integral e permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com “notório saber” a ministrarem aulas nas disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes. O “notório saber”, algo que não está muito bem definido, aponta para a desvalorização da profissão docente. Outra discrepância é o fato da ausência de disciplinas como História e Geografia no corpo do texto da Medida Provisória nº 746/2016, que, por sinal, não é claro em muitos outros aspectos. (CASTRO; TAVARES, 2017, p. 19).

Não há consenso a respeito da reforma do ensino médio. Se por um lado existe o argumento de que possui um currículo muito extenso, composto de disciplinas acadêmicas obrigatórias, defendendo-se a necessidade de um currículo mínimo obrigatório flexível, que possa ser completado através de disciplinas eletivas ou que seja articulado à educação profissional; por outro lado, critica-se a ausência de interlocução entre o MEC, o Congresso Nacional, a sociedade e a juventude. Argumenta-se que a reforma do ensino médio culmina em uma escola dual, que ou prepara para a universidade ou para o mercado de trabalho sem ter resolvido problemas mais complexos e estruturais do sistema de ensino.

No dia 8 de junho de 2018, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED manifestou seu apoio ao ato de protesto que precedeu a audiência pública da região sudeste, na cidade de São Paulo, que visava a debater sobre a BNCC do Ensino médio. A audiência teve sua agenda subvertida quando professores da educação básica, estudantes e movimentos sociais ocuparam o plenário.

Os ocupantes portavam bandeiras, cartazes, faixas e cantavam palavras de ordem como “não à privatização”, “nenhuma matéria a menos” e “BNCC = privatização +

desemprego” reclamando seu direito de participar e de se contrapor à reforma do ensino médio e à BNCC – que atualmente está em discussão no Conselho Nacional de Educação – CNE. A audiência foi suspensa pelo CNE, mas a despeito desse cancelamento, a ANPED considerou que a audiência pública aconteceu pela voz daqueles que têm sido sistematicamente alijados dos debates: professores e estudantes que não validam a BNCC e a Reforma do Ensino médio tal como foram aprovadas. (ANPED, 2018).

A entidade enfatizou que outras bandeiras relevantes foram levantadas na audiência, chamando a atenção para a ênfase na pedagogia das competências que está presente na BNCC, em articulação com as agendas educacionais do Banco Mundial e de outros organismos internacionais interessados em regular a inserção produtiva das novas gerações.

Conclamando os educadores, docentes universitários, estudantes de licenciaturas, pedagogia, professores e profissionais da educação básica a se inserirem na luta por uma política nacional de formação e valorização profissional construída de forma ampla, democrática e plural, com a participação ativa dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a educadora Helena Costa Lopes de Freitas manifestou em seu *blog*<sup>17</sup> a sua posição em defesa da universidade como *lócus* de formação dos profissionais da educação, da Base Comum Nacional como referência para todos os cursos de formação de professores, a defesa do curso de pedagogia como o espaço institucional de formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental, que vêm sendo desmobilizados pelo MEC.

Afirmando que a concepção socio-histórica, em oposição à formação docente de caráter técnico instrumental, com ênfase no ensino dos conteúdos da BNCC da educação básica – encontra-se consolidada na concepção de Base Comum Nacional em permanente atualização pela ANFOPE desde a década de 90, Freitas (2015) conclamou os educadores a reafirmá-la.

A educadora sublinhou a posição da ANFOPE, que é contrária a qualquer forma de reducionismo dos percursos formativos propostos pelos currículos escolares, seja no estreitamento curricular na educação básica ou no rebaixamento da formação superior nas licenciaturas por meio de matrizes formativas que tendam a focalizar exclusivamente

---

<sup>17</sup> Blog de Helena Costa Lopes Freitas, disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2015/10/12/mec-inicia-base-nacional-curricular-da-formacao/>. Pelo fato de as políticas em questão serem recentes ou ainda estarem em processo de organização, isso nos levou a procurar apoio nas publicações das entidades e seus representantes como referencial bibliográfico.

a formação geral, confirmando a importância da formação na área do saber e didática específica, articulada à BNCC, tal como expressa a Estratégia 15.6 do PNE.

Alertou para a necessidade de que os educadores, docentes universitários, estudantes de licenciaturas, pedagogia, professores e profissionais da educação básica, insiram-se na luta por uma política nacional de formação e valorização profissional que seja construída de forma ampla, democrática e plural, com a participação ativa dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o que vem sendo desmobilizado pelo MEC.

Quanto ao conteúdo da formação de professores, Freitas (2015) frisou a necessidade de que esteja comprometido com a transformação radical das atuais condições perversas que marcam o trabalho docente na educação básica e reafirmou os esforços da entidade para tornar as licenciaturas cursos de graduação plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, sintonizadas com os anseios e necessidades de todos os sujeitos que fazem da escola pública de educação básica o “lugar da educação integral e emancipadora”.

Em 28 de fevereiro de 2018, depois de muita ansiedade em torno da manutenção ou extinção do Pibid, o MEC, por meio da Capes, instituiu, por meio da Portaria nº 38/2018, Edital Capes nº 6/2018, o Programa de Residência Pedagógica com o qual o Pibid passa a dividir o número total de bolsas.

O Programa de Residência Pedagógica, conforme descrição da Capes em sua página na *internet*<sup>18</sup>, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Ainda segundo a Capes, essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua Instituição Formadora.

A ANPED, em documento apresentado em audiência do CNE, em 09 de abril de 2018, manifestou-se contrária ao edital e enfatizou que a Residência Pedagógica torna-se estágio, em formato conservador e tradicional, no qual se configura a “hora da prática” revestida como “articulação entre teoria e prática” e do “desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática” (ANPED, 2018c).

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

Segundo a ANPED (2018c), o desenho da Residência Pedagógica “reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar”, o que pode ser comprovado no próprio Edital do Programa:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (ANPED, 2018c, p. 1-2).

Dessa forma, na Residência Pedagógica proposta, ocorre uma ênfase na dimensão prática desvinculada de análises sobre a própria prática, inclusive, desconsiderando a experiência exitosa desenvolvida pela UNIFESP – Campus Guarulhos (2007), instituição pioneira na oferta da residência pedagógica a partir de uma formação reflexiva e crítica pela aprendizagem em serviço. Ao retomar a fórmula observação, participação e regência, tal como é praxe nos estágios obrigatórios, a Residência Pedagógica, como foi proposta pelo Edital 06/2018 da Capes, retrocede, promovendo o silenciamento da possibilidade da reflexividade na constituição da profissionalidade docente.

Ao trazer explicitamente o objetivo de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” (item 2, IV) “incorre em uma visão reducionista da formação de professores” uma vez que reduz “a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio histórica e emancipadora”. (ANPED, 2018c, grifos do autor).

Nos Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional (Anexo III do Edital 06/2018 sobre Residência Pedagógica) destacam-se, dentre as abordagens e ações obrigatórias os seguintes pontos:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018a, p.19).

Ao exigir que a BNCC seja parte do projeto institucional, a Residência Pedagógica promove uma visão reducionista da formação de professores, apequenando “[...] a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio histórico e emancipadora” (ANPED, 2018c).

Essa vinculação entre Residência Pedagógica e BNCC leva as instituições formadoras à necessidade de readequação de seus currículos para atender à BNCC no tocante ao seu caráter reducionista e retrógrado de concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, o que certamente empobrece a formação de professores.

No caso do Pibid (Edital Capes nº 7/2018) a BNCC aparece como princípio a ser observado no plano de atividades. Assim, coloca-se a necessidade de “[...] intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular” (item 9.7.1, III do Edital nº 07/2018), mas não vincula a formação de professores a ela, tal como faz o edital do Programa de Residência Pedagógica.

Desta forma, a ANPED alerta que a vinculação da Residência Pedagógica à BNCC (Edital nº 06/2018, item 2, IV):

[...] fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando, ainda e, sobretudo, o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes. (ANPED, 2018c).

O rateio das bolsas para participantes entre Residência Pedagógica e Pibid, bolsas antes destinadas apenas ao último, evidencia a presença de uma política de cunho neoliberal que pressupõe “fazer mais com menos” (ANPED, 2018). Promove, ainda, uma segmentação na trajetória de formação quando define que o Pibid se destina aos licenciandos que estiverem cursando a primeira metade dos cursos de licenciatura e a Residência Pedagógica àqueles que estiverem cursando a segunda metade dos cursos (Edital nº 06/2018, item 5 - I) numa determinação que define “[...] as trajetórias formativas de licenciandos e ‘o que’ devem realizar em cada um desses tempos, denotando claramente uma ingerência sobre a autonomia política, curricular e didática da universidade” (ANPED, 2018c).

A ênfase na prática presente nos dois editais fica clara na indicação de que o Pibid deve articular-se com “as práticas como componente curricular e as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura da IES” (BRASIL, 2018a), assim como na imposição de que as IES se comprometam em “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do

estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018b), configurando uma intromissão direta nos projetos de cursos das IES e uma política autoritária por parte do MEC/Capes.

É necessário ressaltar aqui que, desde 2015, as universidades de dedicam a constantes debates para viabilizar a reformulação de seus cursos à luz da Resolução, CNE/CP nº 02/2015, num trabalho que foi desconsiderado pelo tratamento dado à formação de professores como ação transitória, submetendo-a a constantes oscilações e desmandos e não como política de estado.

Há que se atentar, ainda, para o poder atribuído às redes na definição do projeto institucional, especialmente no caso da Residência Pedagógica, tendo em vista que:

[...] o edital determina que as “expectativas e sugestões dos dirigentes das escolas e da rede de ensino ao qual pertencem as escolas” devem ser contempladas pelos projetos/subprojetos (item 9.6, III). Na prática isso quer dizer que a inserção dos estudantes na escola campo está condicionada pela BNCC e pelas exigências dos dirigentes das escolas e das redes, restando pouco a ser feito pelas universidades, que ficam reféns das ingerências no seu projeto formativo, a ser adequado aos modelos estabelecidos. Se o diálogo entre instituições formadoras e redes de ensino é importante para assegurar o direito à educação, também é fundamental reconhecer que há situações em que a precarização das condições de trabalho, a ausência de condições de formação continuada e a implementação de projetos restritivos ao direito à educação, transformam esta relação em um espaço de disputa entre universidade e redes de ensino. (ANPED, 2018c).

Perde-se, assim, a oportunidade de estabelecer um importante contraponto entre os cursos de licenciatura e os projetos educacionais das redes de ensino que possam ameaçar a garantia do direito de todos à educação. Embora o edital da Residência Pedagógica possua um item sobre o “regime de colaboração” (2.3), não traz aspectos que oportunizem a ampliação do diálogo e a capacidade de se fazer uma proposta nesta direção, restringindo-se apenas às questões burocráticas para participação de estados e municípios.

Segundo a ANPED, 2018c:

As retificações ocorridas nos dois editais tornam a disputa pelas bolsas ainda mais nefasta, uma vez que o financiamento público disponível passa a contemplar, além das instituições públicas, também os estabelecimentos privados sem fins lucrativos e privados com fins lucrativos. Esta inclusão, contudo, não significou o aporte de mais e nem de novos recursos, mas o rateio da quantidade de bolsas já estabelecidas, traduzindo-se sobretudo como “uma cortesia com o chapéu alheio”. Estaríamos a assistir à edição de mais um *modus operandi* de escoamento do financiamento da Educação pública para o setor privado?

Conclui-se que os editais Capes nº 06/2018 da Residência Pedagógica e nº 07/2018 do Pibid funcionam como dispositivos legais da “nova (velha) política de formação de

professores” que vem ocorrendo desde o final de 2017, quando as ações desconsideraram o debate e as experiências acumuladas na área, mantendo a configuração de projetos e programas transitórios movidos conforme a variação do volume de recursos orçamentários que a agenda de prioridades do governo estabelece. (ANPED, 2018c).

Confirma-se, desse modo, o caráter de transitoriedade que assume a política educacional em andamento, o não atendimento por parte de programas governamentais instituídos, das perspectivas de professores e estudantes dos cursos de licenciatura do país:

A estimativa de que dos quase 2 milhões de professores da educação básica e 2,4 milhões de estudantes matriculados nas licenciaturas (INEP, 2017), apenas 190.000 sejam contemplados com as ações a serem desenvolvidas pela Capes em 2018, revela que os programas e projetos previstos longe estão de responder as necessidades históricas da formação de professores no país. Este tratamento da formação de professores como um programa experimental, já que para uma pequena parte dos estudantes levará ainda a insegurança a estudantes que ingressarem e que por algum motivo não venham a concluir o Programa. (ANPED, 2018c)

Encerrando o documento, a ANPED reitera que a formação de professores no país carece de políticas e não de programas que gerem insegurança formal, normativa e financeira por conta de sua transitoriedade. Denuncia que a “nova (velha) política de formação de professores” do atual governo Temer é guiada pela pressa e pela indefinição sobre critérios e metas. Nela os debates são minimizados, as participações da comunidade acadêmica são reduzidas e não se evidencia qualquer compromisso com a democracia e com o público na educação pública.

No mesmo tom de crítica, em publicação em seu *blog*, em 07/03/2018, pronunciou-se a educadora Helena Costa Lopes de Freitas, com a autoridade de quem já foi colaboradora da Capes, no período de fevereiro 2008 a janeiro de 2009; do MEC, de fevereiro de 2009 a agosto de 2011 e, atualmente, é membro da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – entidade que há 37 anos vem construindo referenciais importantes para a formação docente numa perspectiva sócio-histórica. Posicionando-se contra a existência de programas pontuais submetidos sempre à lógica da variação do volume de recursos orçamentários adicionais às IES e secretarias de educação, a ANFOPE tem defendido “políticas permanentes, orgânicas e institucionais, incorporadas ao projeto institucional das diferentes IES públicas”.

Helena Costa Lopes Freitas denuncia, ainda, que no quadro atual dos programas Universidade Aberta do Brasil, Pibid e Residência Pedagógica, as IES públicas ocupam papel subordinado, têm sido “[...] feridas na sua autonomia científica e acadêmica e se configuram

em número muito inferior às privadas sem fins lucrativos, que receberão recursos públicos por meio da participação nos Programas”. (FREITAS, 2018)

Freitas denuncia o que considera dois grandes “erros políticos” cometidos pelo MEC e pela Capes, onde estão aninhados os programas de formação docente. O primeiro trata da gestão atual da Capes, quando ignora mecanismos existentes em sua própria estrutura que permitem a discussão democrática com a comunidade acadêmica e científica da educação básica. Dessa forma, deixou de convocar o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, criado em 2007, quando da incorporação de sua responsabilidade em relação à formação de professores para a educação básica como instância responsável pela análise de políticas e programas de formação de professores.

O segundo erro seria a utilização da mesma lógica “meritocrática e produtivista” imposta e constantemente questionada na pós-graduação, que tem sido imposta à educação básica, por meio de programas “para poucos e de alcance restrito”. Segundo Freitas, 2018, “[...] fomento e avaliação são as palavras-chave preferidas na lógica meritocrática e produtivista necessária ao MEC atual”.

Acrescenta que o MEC, ao instituir o Programa de Residência Pedagógica, tal como fez, ignorou experiências exitosas já existentes no Brasil – como a da UNIFESP, criada em 2009 – e a Residência Docente do Colégio Pedro II, criada em 2011, trabalhando exclusivamente “em prol da BNCC e do currículo padronizado para viabilizar os testes nacionais”. (FREITAS, 2018).

Na opinião da autora, o MEC e a Capes se omitem e não apresentam ações que visem a aprimorar as “condições de trabalho dos professores”, ou a adoção de medidas legais para fazer com que estados e municípios cumpram o disposto constitucional quanto ao “[...] pagamento do piso salarial profissional nacional em sua plenitude, incluindo as horas-atividade necessárias ao estudo, avaliação e aprimoramento do trabalho pedagógico por parte de todos professores. (FREITAS, 2018)

Como forma de resistência, propõe que as escolas e universidades públicas resistam e não se diminuam frente à responsabilidade de serem “[...] lugares privilegiados da formação humana integral e do embate de ideias que deve caracterizar o trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos envolvidos no coletivo escolar”. As IES devem fortalecer seu projeto institucional por meio da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2015, com “[...] a concepção de trabalho

docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeiramento da formação sintonizada unicamente com a BNCC”. (FREITAS, 2018).

Os pais também devem ser informados sobre os objetivos desse novo currículo padronizado e sobre o impacto negativo que ele pode trazer à saúde física e psicológica de seus filhos, por meio de formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola. Freitas, 2018, alerta que uma experiência parecida tem ocorrido nos Estados Unidos, por meio de uma rede de pais e professores que têm lutado contra a privatização das escolas públicas, coordenando o processo de desobediência civil dos pais diante do massacre das crianças pelos testes nacionais.

Freitas, 2018, encerra enfatizando que a luta é árdua e longa e que:

Ela não será enfrentada apenas driblando Editais na falsa expectativa de disputar uma bolsa que submeterá a todos estudantes e professores – às amarras da lógica estreita e produtivista da BNCC, retirando-lhes o que de mais caro possuem quando se formam e se tornam professores: sua autonomia intelectual, capacidade crítica e solidariedade com seus parceiros e estudantes na construção de uma sociedade justa e igualitária como presente e futuro. (FREITAS, 2018)

Ao analisarmos a situação das políticas públicas no Brasil nas três últimas décadas fica clara a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação. Uma política que se oriente a partir da concepção socio-histórica do educador, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada, não deixando de lado as condições de trabalho, salários e carreira docentes.

Para encerrar esse capítulo, recuperamos Machado, 2007, autor com o qual iniciamos nossas discussões sobre a qualidade da educação brasileira. Como não concluir que algo vai mal com a nossa educação, quando tarefas consideradas urgentes já foram realizadas em muitos países de nosso continente desde o século XIX e o Brasil tarda a realizá-las? Esse é o caso, por exemplo, da eliminação definitiva do analfabetismo que parece, ainda hoje, eterno desafio para nós! O maior sintoma desse desafio é o registro em nossa LDB da necessidade da existência de um Plano Nacional de Educação que se renova a cada cinco anos e tem como uma das metas a eliminação do analfabetismo, como se tal tarefa fosse perene. Os números que Machado (2007, p. 278) traz são, no mínimo, desconfortáveis, ao demonstrar que:

[...] o número de analfabetos no país era superior a 15 milhões em 1960 e permanece acima desse patamar ainda hoje. A oferta de ensino fundamental para todas as crianças na idade adequada tornou-se praticamente efetiva, nos últimos dez anos, mas certamente é enganadora, uma vez que a qualidade do

ensino não logrou atingir um nível aceitável. Do modo como se realiza, tende a perpetuar uma alfabetização fictícia, de efeitos paliativos e ilusórios, como o de desenhar o próprio nome sem a mínima compreensão do que se expressa, ou anunciar resultados de cálculos matemáticos sem nenhuma consciência do que significam.

Indo um pouco além na discussão, Machado (2007) conclui que não se trata apenas de uma carência de investimentos, como muitas análises costumam inferir, o problema é também a administração dos recursos. Dois exemplos são o Chile e a Argentina que investem uma porcentagem do PIB bem menor que a nossa, e, mesmo tendo seus próprios problemas educacionais, aparecem melhor do que nós em qualquer dos indicadores educacionais.

Citando um exemplo, Machado (2007) relata que nenhum país do mundo investe tanto na distribuição de livros didáticos para a educação básica quanto o Brasil. Segundo ele, pelo menos 60 milhões de livros são adquiridos ao ano desde 1993; somando mais de 120 milhões nos últimos anos. Embora sejam motivo de júbilo para as editoras, não têm trazido a contrapartida em termos de resultados efetivos. Problemas com a centralização na distribuição ocasionam que os livros muitas vezes nem cheguem às mãos dos alunos, ou cheguem fora de época, já no desenrolar do ano letivo. A voz do professor não é ouvida como deveria no momento da escolha e as redes de ensino acabam comprando o mesmo livro para todos. Não estamos afirmando que os livros doados atrapalham, apenas utilizamos a situação como exemplo de que a forma como os investimentos são administrados e distribuídos é tão importante como o seu montante.

Sabemos que não há soluções fáceis numa sociedade como a nossa, em que são facilmente perceptíveis a desigualdade e a exclusão, marcas do capitalismo. Entender essas amarras sociais é importante para que possamos encarar os problemas da educação e da formação sem repetir fórmulas vazias e inadequadas à nossa realidade. São perversas as condições que historicamente têm degradado e desvalorizado a profissão docente e a educação em nosso país.

Se não há qualidade na formação e nem condições adequadas para o exercício do trabalho dos educadores, os impactos virão como consequência e se refletirão na qualidade da educação pública. Impactos que são decorrência da queda do investimento público, da deterioração das condições de trabalho, dos salários muito baixos, da falta de infraestrutura das escolas e das condições socioeconômicas dos estudantes que são fatores fundamentais e não podem ser desconsiderados em relação ao tipo de políticas que devem ser implementadas para a educação no Brasil.

Por isso, procuramos trazer, no presente capítulo, autores e pontos de vista que resgatam nossa história no campo da educação e um pouco das propostas que são fruto da luta incansável de entidades como ANPED e ANFOPE. Pautando-se pela defesa de políticas de formação e valorização profissional, essas entidades têm buscado colocar o magistério em patamares mais elevados de reconhecimento, valorização e profissionalização.

Mas, para atingir esses objetivos, é necessário que as políticas públicas sigam o caminho do respeito aos princípios de formação de professores que partem de uma sólida formação inicial, de preferência presencialmente e em instituições públicas – que precisam ser fortalecidas; políticas de Estado que tenham como objetivo o fortalecimento da relação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação; a garantia da formação em nível superior para o exercício docente e de adequadas condições de trabalho, carreira e salários a todos os profissionais da educação.

São políticas que demandam investimento público massivo e bem gerido na profissionalização e na formação continuada com elevada qualidade aos professores da educação básica. Políticas que precisam viabilizar condições de infraestrutura que possam dar o necessário suporte à produção de conhecimento e à formação científica que se adeque às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

A falta dessas condições afasta do magistério amplas parcelas da juventude que poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. Ainda há potencial procura de estudantes em busca das licenciaturas, nas instituições de ensino superior, no entanto, tendem a cair cada vez mais, à medida que as licenciaturas e a formação de professores continuam não se constituindo com a mesma prioridade nos investimentos e recursos orçamentários que se destacam nos discursos oficiais e palanques eleitorais.

### 3. FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar  
uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl G. Jung)

No terceiro capítulo deste trabalho, trazemos o referencial teórico da pesquisa no tocante à formação de professores e fazemos um alerta para a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, apresentando autores tais como: Tardif (2000); Pérez Gómez (1995); Gatti (2009); Nóvoa (2013); Contreras (2002); Libâneo (2002) Pimenta (2005) e Zeichner (2010), que são importantes estudiosos do tema e trazem valiosas contribuições para nossa reflexão.

Tendo em vista a importância que adquirem nessa pesquisa a escola, constituída como espaço coletivo de aprendizagem e de trabalho e a sala de aula, como ambiente propício e natural na identificação dos saberes que servem de base para a prática educativa, procuramos trazer, ainda, neste capítulo autores que tratam com propriedade desses temas e que nos serviram como inspiração ao analisarmos a prática docente dos professores supervisores do Pibid, tais como: Penin (1997); Ludke e André (1996); André (1995); Cordeiro (2015); Araujo (2008); Rios (2008) e Amorim; Castanho (2008).

Alvo de intensos debates e discussões, a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil tem se mostrado cada vez mais presente na atualidade, sob diferentes perspectivas de análise, no âmbito da sociedade civil, nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais e nos diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo educacional.

Para que a tão decantada qualidade da educação possa ser alcançada, estudos das últimas três décadas apontam ser crucial a revisão dos processos de formação de professores, que precisam deixar de focar a racionalidade técnica e se voltarem para uma perspectiva prática e crítica – que se utiliza do contexto e do local de trabalho para possibilitar a reflexão coletiva e a dimensão colaborativa da pesquisa, capazes de produzir saberes necessários à superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente (IMBERNÓN, 2009).

Tardif (2000) destaca, dentre outros, dois problemas importantes no modelo da racionalidade técnica que gostaríamos de salientar: o primeiro é que, por ser idealizado segundo uma lógica disciplinar ao invés de uma lógica profissional – que seria centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores –, produz duas limitações maiores para a formação profissional:

A- sendo monodisciplinar, torna-se fragmentada e especializada, constituindo-se os cursos de disciplinas, tais como psicologia, filosofia, didática, etc., que não se relacionam entre si e são trabalhadas em curto espaço de tempo, tendo, portanto, pouco impacto sobre os alunos;

B- sendo a lógica disciplinar regida por questões de conhecimento e não por questões de ação, nas disciplinas aprender é conhecer, enquanto que, na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

Ocorre que na ação em sala de aula, o professor vivencia situações únicas que não se enquadram em categorias genéricas, fato que torna os conhecimentos proposicionais sobre o ensino que são veiculados durante a formação “uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática”. (TARDIF, 2000, p. 19).

Um segundo problema é o fato de esse modelo não levar em consideração as crenças e representações anteriores dos licenciandos a respeito do ensino, limitando-se “[...] a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.” (TARDIF, 2000, p. 19).

Como esses filtros permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, por serem provenientes da história de vida e escolar dos indivíduos, acaba que a formação para a docência gera um impacto menor do que deveria sobre o que pensam, creem, sentem e fazem os futuros professores antes de começarem a lecionar.

Conforme Pérez Gómez (1995, p. 100), consideramos que:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da “estrutura das tarefas acadêmicas” ou no âmbito da “estrutura de participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e da seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Evidencia-se, assim, a necessidade de que os licenciandos não recebam um tratamento meramente técnico em sua formação inicial, tendo em vista a natureza de suas atividades docentes e seus problemas educativos. Afinal, se no decurso de sua atuação profissional terão contato com situações singulares, que exigirão soluções únicas, é necessário que, enquanto estudantes, possam vivenciar experiências em sala de aula, “[...] em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos.”. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 115).

O professor precisa ser formado como pensador/pesquisador e não simplesmente como executor, sendo assim, o conceito de reflexão merece destaque no presente trabalho e por isso buscamos conhecer como esse processo ocorre na prática do supervisor do Pibid.

O conceito de reflexão se apoia nos pressupostos do pensamento de Donald Schön (1992), principalmente, por meio de sua obra *The Reflective Practitioner*, lançada nos Estados Unidos em 1983, que sofreu influência direta das ideias de John Dewey<sup>19</sup> acerca do pensamento reflexivo e de suas contribuições para a prática docente.

As proposições de Schön tornaram-se um referencial para os programas de formação de professores ao destacarem que os professores edificam sua prática docente baseados na ação. Importantes pesquisadores, tais como Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos; António Nóvoa e Isabel Alarcão, de Portugal; Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gómez, da Espanha e os brasileiros Selma Garrido e José Carlos Libâneo, dentre outros, passaram a discutir um novo modelo de formação profissional baseado na reflexão sobre a prática.

Trata-se da “epistemologia da prática reflexiva” ou do conceito de “professor reflexivo” que Schön (1995) caracterizou em três momentos ou situações: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Schön (1995) considera que, durante a ação docente, o professor utiliza um conhecimento intuitivo, tácito ou espontâneo que é impregnado de crenças, teorias, dados e procedimentos e será ativado para a resolução de situações inesperadas, trata-se da reflexão na ação. No caso deste conhecimento não se mostrar suficiente na resolução dessas situações, o professor parte para a elaboração de novos caminhos, refletindo sobre o que faz ou enquanto faz. Com a recorrência de situações semelhantes se produz um conhecimento prático que é fruto dessa reflexão sobre a ação. Caso ocorram novas situações para as quais esse conhecimento não se faça suficiente, o professor fará novas análises, problematizações e contextualizações, buscando apropriar-se de teorias e investigações, num movimento denominado por Schön de reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação ocorre quando, ao mesmo tempo em que está vivenciando uma situação, o professor reflete, problematizando para si próprio as questões do cotidiano. Portanto, refere-se às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática, permitindo a ocorrência de um pensamento crítico sobre sua atuação

---

<sup>19</sup> John Dewey é o principal expoente dessa perspectiva teórico-metodológica, sendo considerado como o precursor do conceito de pensamento reflexivo que tanto tem influenciado o percurso de formação docente na educação contemporânea. Fonte: MENEZES *et al.*, 2015, p. 89. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/63951>

que pode levá-lo a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, às situações que vão surgindo.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. (SCHÖN, 1995, p. 83).

Para Schön (1995), em relação direta com a ação presente – ou reflexão na ação – está a reflexão sobre a ação, que consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la constituindo uma nova percepção da ação. Dessa forma, a reflexão sobre a ação ocorre no momento em que o professor reconstrói mentalmente a ação e a analisa retrospectivamente, buscando perceber o que aconteceu durante a ação e como os imprevistos ocorridos foram resolvidos.

A reflexão na ação, ao oportunizar ao professor refletir sobre ações passadas, pode se projetar no futuro como novas práticas num movimento que ocorre após a aula e ao qual Schön (1995) denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Esse tipo de reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

Tais noções de reflexão, ao ocorrerem no cotidiano do docente, permitem ao professor experimentar, errar, conscientizar-se dos erros e tentar novamente ou acertar e incorporar a forma como resolveu a questão à sua prática. Nesse sentido, a prática em sala de aula torna-se um espaço privilegiado que permite a integração de competências que só serão possíveis se o professor refletir sobre sua atuação.

Tanto a reflexão sobre a ação como a reflexão sobre a reflexão na ação se realizam após a ação docente e colaboram na compreensão das dificuldades, na descoberta de soluções e na orientação de ações futuras. Esse processo de pensar, analisar, interpretar e questionar a sua ação de forma mais tranquila, buscando reconstruí-la, torna-se um momento importante do processo de formação profissional docente, que se abre à consideração, ao questionamento individual e pode atingir o coletivo da escola, com ganhos e aprendizagem para si e para os demais profissionais envolvidos no processo educacional. Trata-se da dimensão social e grupal da reflexão, encarada não como um processo psicológico individual, e sim como um

elemento importante para a transformação do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente.

Dessa forma, a reflexão e a experimentação tornam-se elementos fundamentais na atuação e na formação continuada dos docentes, permitindo a conquista progressiva de autonomia e a descoberta de potencialidades.

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido no estágio. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 20).

A partir da riqueza de conhecimentos e experiência propiciadas pela vivência da prática reflexiva, concluiu-se que, embora não se deva descuidar do provimento de uma sólida base de conhecimentos científicos e culturais na formação inicial do professor para enfrentar a complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos, torna-se importante prover, em paralelo, sua inserção no dia a dia da cultura escolar, na dinâmica própria da categoria docente e de seus movimentos corporativos e políticos.

As ideias de Schön, analisadas criticamente, ampliaram o campo de pesquisas sobre temas importantes para a área de formação de professores. Pimenta, (2006b) esclarece que uma das primeiras questões que se tornou tema de discussões referia-se aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, passando pela discussão sobre o local onde deveria ocorrer essa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas.

O que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua, etc. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 21).

De acordo com a complexidade e dinamicidade do contexto social atual, ganhou força, nos últimos anos, a ideia da formação contínua na escola, por ser o local de onde provêm as demandas da prática, trazendo as necessidades dos professores frente aos conflitos e dilemas de sua atividade docente. Sendo assim, a formação contínua deixa de ser associada a treinamento ou a atividades de capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores exige um projeto de formação inicial e continuada que seja articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas).

O ensino como prática reflexiva, ao se estabelecer como tendência significativa nas pesquisas em educação, demonstra a importância dos processos de produção do saber docente a partir da prática e destaca a pesquisa como instrumento de formação de professores na qual o “[...] ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa”. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 22).

O professor passa a ter destaque em relação ao protagonismo nos processos de mudanças e inovações:

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 22).

Dessa forma, a reflexão desenvolvida por Schön (1995) consegue operar mudanças imediatas, mas restritas ao ambiente da sala de aula, ao ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Pimenta (2006b) também alerta para o fato de que a massificação do termo tem dificultado o envolvimento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico.

O saber docente não pode se restringir à prática, precisa ser nutrido pelas teorias da educação que têm fundamental importância na formação dos docentes por permitir acesso a variados pontos de vista visando “[...] uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.” (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 24).

A bibliografia sobre o professor reflexivo ganhou espaço nas universidades e pesquisas na Espanha e em Portugal, colaborando para a proposição de políticas educacionais e de formação de professores. No Brasil, foi amplamente difundida a partir dos anos 1990, com a divulgação da obra *Os professores e sua formação* (1992) coordenada por António Nóvoa.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 36 – Grifo da autora).

Por outro lado, essa perspectiva conceitual, centrada na valorização da reflexividade docente tem sido pouco considerada e até mesmo rechaçada no meio acadêmico, provavelmente por que os cursos de formação de professores no Brasil “[...] permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação.” (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 37).

Segundo a autora, muitos formadores de professores desconhecem o campo educacional, podendo valer-se única e exclusivamente dos subsídios oferecidos pelas ciências da educação e das áreas de conhecimento específicos, atuando, assim, de forma desvinculada da problemática e da importância do ensino. Como resultado disso, a perspectiva conceitual do professor reflexivo no país foi apropriada rápida e excessivamente e logo descartada.

Nas propostas do governo brasileiro em relação à formação de professores, o que se percebe é a incorporação de discursos e de conceitos que permanecem como simples retórica. É o caso do conceito de professor reflexivo que, para se efetivar, exigiria significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas, dentre as quais se destacam tempo e estabilidade, para propiciar a ocorrência da reflexão e da pesquisa da prática.

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Ou por isso mesmo. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra,

através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas. (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 41).

É justamente no contexto dessas políticas educacionais que os professores adquirem centralidade no que diz respeito aos mecanismos de controle sobre suas atividades que são preestabelecidas em *competências*. O conceito de *competências* ao substituir o de *saberes* e *conhecimentos* acarreta ônus para os professores, porque expropria deles sua condição de sujeitos de seu conhecimento. Para Pimenta (2006b), trata-se de um novo (neo)tecnicismo, no sentido de ser um mecanismo de controle e avaliação do capitalismo que exige novas qualificações do trabalhador para sua reprodução, na verdade um aperfeiçoamento do positivismo.

A ideia de competência desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, deixando o profissional vulnerável à avaliação e controle de suas ações que são definidas pelo posto de trabalho. Caso as competências não se ajustem, poderá ser facilmente descartado, fato que nos coloca e refletir se, nessa lógica, os professores não estariam “[...] sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido?” (Pimenta e Ghedin, 2006, p. 42).

Se for esse o caso, teremos que rever a perspectiva do professor como um profissional que não se limita a executar currículos porque também os reelabora, define e reinterpreta, tendo como ponto de partida suas crenças, valores e conhecimentos. O que precisa ficar claro é que ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho – que exige visão de totalidade e dos desdobramentos para além das situações. Por isso é necessário buscarmos a autonomia que possibilita ao professor pensar e planejar criticamente seu fazer pedagógico, tendo por base a realidade social, política, histórica, cultural e econômica que o cerca.

Competência remete à ação imediata, individualizada e apolítica, o que é muito diferente do conhecimento em situação, que é base para a construção do conhecimento do professor. Esse conhecimento parte de saberes anteriores e toma como objeto de análise as práticas dos professores e das escolas consideradas coletivamente e em seu contexto, que são problematizadas em confronto com o que se sabe sobre elas e com os resultados sociais que delas são esperados. Desta forma, Pimenta (2006) coloca serem os saberes docentes mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as restrições contidas na noção de competências.

Por isso, torna-se um dos maiores desafios colocados à formação inicial e continuada na atualidade o abandono da fundamentação calcada em modelos de perspectiva técnico-instrumental e a busca de se apoiar numa perspectiva que possa oferecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado de uso restrito do professor.

Gatti e Barreto (2009, p. 258) corroboram com as preocupações aqui destacadas e nos alertam para as reais condições de formação de professores que consideram distantes de serem satisfatórias, quando:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.

As autoras denunciam que nas licenciaturas o foco tem sido a formação do professor especialista em um conteúdo, deixando a formação pedagógica em segundo plano e, em alguns casos, deslocada mais para o final do curso. Dessa forma, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico funcionam como se fossem independentes um do outro em consequência da influência positivista na organização dos cursos onde o que importa é a transmissão do saber científico como tal, ou seja, para ensinar física, é suficiente que se aprenda o conteúdo da física. (GATTI; BARRETO, 2009).

Se os conteúdos disciplinares aparecem como preponderantes nos cursos de licenciatura, supõe-se que estejam sendo trabalhados com amplitude e profundidade. Mas não foi isso que Gatti e Barreto (2009) descobriram ao realizarem uma ampla pesquisa sobre os cursos de formação de professores no Brasil. Ao colher depoimentos dos próprios licenciandos, descobriram que os currículos dos cursos de licenciatura “[...] são feitos em grande parte à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Além disso, confirmaram que as questões ligadas ao campo da prática pedagógica não se encontram presentes nos currículos ou em discussões em sala de aula, certamente um modelo distante do adequado quando se almeja a preparação de professores capazes de atuar nos mais distintos contextos, que assumam o que exige o desenvolvimento de “[...] uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas”, tendo em vista que a “[...]”

colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2013, p. 205).

É nesse sentido que Nóvoa nos alerta para a necessidade da valorização do conhecimento docente e para que deixe de ser percebido “[...] apenas como uma atividade de transmissão de um conhecimento preexistente porque, se for pensado desta forma, torna-se um ofício que poderá aprender-se somente por exercitação prática.” (NÓVOA, 2013, p. 203).

É preciso que o ofício docente seja entendido e vivenciado como uma “[...] atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico” (NÓVOA, 2013, p. 203). Dessa forma, torna-se urgente e necessária a concepção de modelos universitários de formação de professores que não se atenham à mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exijam um esforço próprio de elaboração e reelaboração. Motivo pelo qual Nóvoa reforça a importância de se combater a ideia de que “[...] ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um”. (NÓVOA, 2013, p. 203).

Nesta perspectiva, torna-se necessário deixar de considerar o ensino como uma atividade “natural”, só assim será possível aos professores consolidar a dimensão inicial de sua formação, combatendo a dispersão e valorizando o seu próprio conhecimento profissional docente:

[...] construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores. (NÓVOA, 2013, p. 204).

Coloca-se, portanto, na ordem do dia, a necessidade de repensarmos a estrutura das licenciaturas, fundamentando-nos teoricamente para enfrentar as discussões que certamente tenderão a questionar o problema da formação dos profissionais da educação no campo do *tecnicismo pedagógico*, encarando-a apenas do ponto de vista de uma preparação metodológica para lidar com os “conteúdos” de diferentes áreas.

Como principais problemas desse modelo que naturaliza o processo de ensinar, tão difundido na concepção tradicional de educação, podemos destacar o entendimento do conhecimento numa situação hierárquica, reduzido a regras e técnicas como se os fins que se pretendem fossem fixos e bem definidos, pressupondo contextos estáveis, que sabemos, são inexistentes tanto na sociedade atual quanto na profissão docente.

Tardif (2002), analisando os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, afirma que a questão do saber não pode ser separada das outras dimensões do

ensino, nem do contexto do trabalho, da experiência de vida e da história da pessoa. Localiza o saber como social, evolutivo e afirma que as relações dos professores com os saberes “[...] nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2002, p. 17).

Outra questão importante a ser ressaltada quando se analisa a formação de professores é a valorização da pesquisa como princípio educativo, traduzindo conceitos científicos para o nível das práticas sociais, que tem em Marques (2003) um grande defensor. O autor fala da formação continuada, entendendo-a não como reparo a uma inadequação da preparação anterior, mas como uma experiência de se manter vivas e atualizadas as aprendizagens anteriores. Considera, ainda, que a responsabilidade pela formação continuada do professor cabe a todas as instituições responsáveis pela educação.

No caso dos supervisores do Pibid, sujeitos desta pesquisa, entendemos que parte importante de sua formação continuada relaciona-se ao trabalho de coformadores na formação inicial dos bolsistas de ID. Nesse caso, seu trabalho como supervisor se aproxima e se diferencia do professor da universidade que exerce a função de coordenador de área do subprojeto. Aproxima-se quando discutem conhecimentos específicos de sua área de ensino e suas experiências particulares, que são provenientes de seu contexto de trabalho e vivências e se diferencia porque o supervisor possui a experiência de estar inserido na realidade das escolas de educação básica, que é local de trabalho onde os bolsistas de ID irão atuar e com a qual os professores universitários não têm a mesma intimidade. Aos coordenadores de área cabe procurar se aproximar das escolas para conhecer seu contexto e sua realidade e adquirir subsídios importantes relacionados à prática docente para o ensino nas licenciaturas.

A formação é um todo e falar sobre saber docente implica a capacidade de criação, que envolve a fundamentação teórica, o conhecimento pedagógico e suas práticas. Quando falam de emancipação e de autonomia, Marques (2003) e Contreras (2002) buscam uma aproximação com o conceito de *liberdade*, defendendo uma formação de professores que possibilite uma atuação consciente e não alienada. Entendem a formação de professores como um processo no qual ao educar também se educam. Para esses autores, é necessária uma sólida formação, que permita a organização de uma prática pedagógica criativa, na qual se expressem os desejos coletivos do professor e de seus alunos.

Tais autores defendem, ainda, que propostas de currículos para a formação docente sejam elaboradas conjuntamente por quem está realmente atuando no cotidiano com alunos – os professores – e pelas comunidades reais que também têm seus anseios. Dessa forma, o

resultado poderá ser um currículo como processo de produção que considere o ser humano em seus vários aspectos: intelectual, afetivo, emocional, racional e, ainda, uma articulação entre teoria e prática, como ação, como reflexão sistematizada.

A partir desse entendimento, o ensino desenvolvido unicamente nas salas de aula e laboratórios da universidade não seria suficiente para preparar os licenciandos para o pleno exercício de sua profissão. Torna-se necessário aproximar esse ensino da realidade das escolas de educação básica como forma de abrir espaço à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, criando possibilidades para que a fundamentação teórica possa ser constantemente relacionada com a realidade educacional.

A respeito dessa possibilidade formativa, Libâneo (2002, p. 76) esclarece:

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. [...] Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, [...], que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. [...] Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.

Essa situação traz para a universidade a responsabilidade de repensar a formação de professores buscando inserir-se ativamente no contexto das escolas de educação básica a fim de preparar os futuros professores para as situações complexas e variadas do cotidiano escolar; traz a necessidade de que as práticas pedagógicas resultantes desse processo formativo ocorram na inter-relação entre teoria e prática; preconiza que avanços na educação ocorrerão se, entre outras mudanças, a formação inicial e continuada não se distanciarem da escola, oportunizando que seus saberes sejam pautados numa teoria e prática crítico-reflexiva dos professores.

Nesse sentido, é importante considerar o que recomenda Pimenta (2005, p. 19) ao nos propor que:

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais.

Essa recomendação nos remete à necessidade de que as experiências vivenciadas na escola sejam debatidas e proporcionem novos conhecimentos à luz das teorias das diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura, de forma a permitir ao

professor em formação conhecê-las e analisá-las, partilhando, confrontando e modificando ideias, experiências, concepções, estratégias e metodologias durante seu percurso de formação, sempre que for necessário. Dessa forma, frequentar o ambiente escolar apenas ao final do curso, por ocasião do estágio curricular obrigatório, não seria suficiente.

Segundo nos esclarece Cunha (2010, p. 138):

Ao examinar-se a lógica tradicional dos currículos universitários, se percebe que, muitas vezes, a prática é colocada no ápice dos cursos, geralmente em forma de estágios, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria. Nesse sentido, essa lógica impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas.

A formação docente organizada nessa perspectiva positivista provoca o chamado “choque de realidade” (TARDIF, 2002, p. 87) que se refere ao impacto que o professor iniciante sofre ao enfrentar, pela primeira vez, a prática escolar e docente, que sempre é diferente da teoria.

Conforme nos elucida Cunha (2010, p. 138), em geral esse profissional “[...] se sente relativamente seguro com o conteúdo, mas dá-se conta que, para ensinar, outros saberes são fundamentais”. Quando recorre à sua trajetória de formação inicial, muitas vezes o que encontra é “um vácuo de compreensões” entre a realidade da escola em que atua como docente e seu percurso curricular na graduação. Percebe que tem conhecimentos estanques sobre a matéria de ensino e sobre a organização escolar, a didática, mas falta-lhe, muitas vezes, uma maior articulação entre esses componentes.

Por isso, Cunha (2010, p. 138) considera que repensar a formação docente requer outras posturas, que não se atenham a aumentar ou diminuir carga horária de disciplinas isoladas:

Essas considerações tentam defender a ideia de que não é mais possível tratar as reformas de currículo simplesmente retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior.

Para vencermos a atual desconexão entre universidade e escolas na formação de inicial e continuada de professores será importante aproximar de fato essas duas instâncias formativas, superando o saber acadêmico concebido num modelo “[...] de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da educação básica” (ZEICHNER, 1995).

O Pibid representa uma importantíssima iniciativa nessa direção, afinal:

A visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola. Na perspectiva tradicional positivista em que a prática é compreendida como sendo a aplicação da teoria, à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática. Não é à toa a denominação de “Colégio de Aplicação” dada à unidade escolar de nível fundamental acoplada à universidade, com o intuito de abrigar a prática dos estudantes das Licenciaturas. Essa denominação revela uma posição conceitual vigorante por muitas décadas e fortemente arraizada na epistemologia dominante. Decorre, também, das ideias escolanovistas da escola experimental, como se as aprendizagens que se fizesse em ambiente com variáveis controladas, pudessem ser transferíveis para qualquer ambiente. (CUNHA, 2010, p. 140).

Destacamos aqui o cuidado que se deve ter com a questão da reflexão pela reflexão, a partir do que nos coloca Cunha (2010), quando traz à tona o fato do construtivismo/escolanovismo ter deixado de lado a visão histórica e política da educação e da formação docente. Apesar das críticas recebidas, consideramos importante a contribuição das ideias de Schön, especialmente no que se refere à valorização da identidade profissional docente, ao considerar o professor como um pesquisador capaz de autoria em sua profissão, porém manifestamos a necessidade de se ampliar os estudos a esse respeito, reafirmando a importância do desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e social por meio da reflexão coletiva docente.

Romper com o positivismo e mecanicismo na formação docente nos direciona a dar apoio a uma aprendizagem de professores em formação na qual se estabeleça uma relação dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional. Incentivar esse movimento significa acreditar na possibilidade de que o processo de formação inicial e continuada possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva, e instrumentalizar cada vez mais os professores como leitores e construtores de suas práticas e de suas ações em termos pessoais e também como desafio histórico-social, cuja solução passa pela constituição e fortalecimento de coletivos escolares, embora suas ações

práticas no processo de implementação do programa muitas vezes sejam contraditórias ao escrito e apresentado.

### **3.1. Os saberes docentes e sua importância para a formação de professores no contexto atual**

É impossível desconsiderar as difíceis condições de trabalho que têm gerado uma preocupante diminuição da procura pela carreira docente e seria injusto reputar ao professor toda a responsabilidade pelo fraco desempenho atual das redes de ensino:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1357).

A questão da formação de professores tem assumido cada vez mais importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea – cada dia mais complexa. A preocupação com as licenciaturas cresce no que tange às estruturas institucionais que as abrigam e também no que diz respeito aos seus currículos e conteúdos formativos.

Se, historicamente a formação docente não foi encarada como prioridade no Brasil, atualmente os resultados das pesquisas realizadas na América do Norte e na Europa ganham repercussão em todo o mundo<sup>20</sup> e passam a nos influenciar. A preocupação com a *knowledge base*, ou seja, a base de conhecimentos necessárias ao ofício docente, traz uma nova visão para a formação e atuação do professor, que passa a ser percebido como um profissional desenvolvendo e adquirindo conhecimentos numa relação orgânica e direta com a prática.

---

<sup>20</sup> Pelo menos nos últimos 20 anos (HOUSTON *et al.*, 1990; SIKULA, 1996), a partir de concepções e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). E, a cada ano, é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo. Nos Estados Unidos, os grandes Handbooks aparecem cada vez mais voltados para essa questão, apresentando imensas sínteses de algumas centenas de milhares de artigos das pesquisas em andamento. Fonte: BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 59.

O crescimento da preocupação com as licenciaturas no Brasil atesta esse fato e amplia o debate em busca da melhoria da qualidade da formação docente, sem a qual se torna impossível avançar em relação aos fracos resultados do ensino na educação básica. É preciso rever as estruturas institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES), assim com seus currículos e conteúdos formativos, mas nada disso será suficiente se não possibilitarmos a aproximação do futuro professor com seu campo de trabalho, tendo em vista a complexidade e variabilidade de situações que a atuação docente dele irá demandar.

Trata-se do reconhecimento da importância dos saberes docentes a serem compartilhados por meio da parceria entre a universidade e a escola. Saberes que estamos procurando investigar nesta pesquisa em busca de revelar o trabalho educativo do supervisor e o papel do Pibid na formação docente.

É fundamental que façamos uma revisão da temática dos saberes docentes para subsidiar essa análise. Por esta razão trazemos, neste trabalho, algumas contribuições de autores de referência na área como Tardif (2000; 2004; 2011), Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (1986; 2001; 2004; 2005; 2015), por serem eles os autores que introduziram essa temática no Brasil.

Autor fundamental na discussão que envolve formação de professores e uma de nossas principais referências neste estudo, Tardif (2004) aborda, em suas pesquisas, o ensino e a formação de professores, o trabalho e o conhecimento profissional docente. Coloca os saberes docentes em relação direta com o trabalho na escola e na sala de aula e define-os como sendo saberes que são utilizados pelos professores em decorrência das necessidades de seu trabalho e do contexto histórico-social enfatizando que “[...] não se trata de um saber *sobre* o trabalho, mas de um saber *do* trabalho” (TARDIF, 2004, p. 17, grifos do autor).

No quadro a seguir trazemos um resumo de como o autor classifica os conhecimentos que afetam e são mobilizados no trabalho docente:

**Quadro 2: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)**

SABERES	DEFINIÇÃO
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que correspondem às teorias da educação e aos saberes da pedagogia e são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Relacionam-se às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente.
<b>Saberes Disciplinares</b>	Referem-se aos conteúdos reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências

	exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). São produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica, que possibilita seu acesso por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes Curriculares</b>	Apresentam-se sob a forma de programas escolares contendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem ter como norteadores em suas aulas. Relacionam-se à forma como as instituições educacionais gerem os conhecimentos socialmente produzidos que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).
<b>Saberes Experienciais</b>	São os saberes provenientes da prática profissional dos professores. São saberes produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão, portanto, não são sistematizados e nem ensinados formalmente porque surgem no cotidiano do professor e se incorporam à sua prática como um saber-fazer e saber ser próprio.

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante sublinhar que, segundo Tardif (2004), esses saberes subsidiam a ação prática, mas, ao mesmo tempo, se formam, reelaboram-se e se reestruturam a partir dela. Isso porque é na prática educativa que são aplicados, testados e legitimados, num processo dinâmico, que faz com que se originem também por meio dela. A prática vai propiciar ao professor exercitar a teoria de modo a agir e tomar decisões, fazendo escolhas e redirecionando o seu trabalho pedagógico de acordo com cada contexto e suas necessidades.

Desse modo, a formação inicial pode capacitar o professor para que assuma uma identidade profissional emancipadora, com perfil de pesquisador, de busca incessante pelo conhecimento para que esteja preparado para superar as dificuldades que surgirão durante o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os saberes docentes na concepção de Tardif, Cardoso *et al.* (2012, p. 4), apresenta-nos a seguinte reflexão:

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Assim, torna-se importante ressaltar que o saber profissional dos professores não é restrito à mera função de transmissão de conhecimentos já constituídos e sim, é um “amálgama” de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Nessa perspectiva, fica claro porque Tardif considera que os saberes profissionais dos professores são “[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Temporais porque são construídos ao longo do tempo, alguns advindos de sua própria história de vida, especialmente de sua própria experiência escolar, já que os professores ficam em contato com seu futuro campo de trabalho durante pelo menos dezesseis anos, enquanto estudantes – fato que traz um conjunto de crenças e representações que, inclusive, podem ser difíceis de romper durante sua formação acadêmica. Outro sentido ligado à temporalidade é que os primeiros anos de sua prática profissional são decisivos na construção do sentimento de competência diante das tarefas que ele precisa realizar como educador. Por último, podem ser também considerados temporais porque se desenvolvem através da utilização no decorrer de toda uma carreira, o que significa um processo de vida profissional de longa duração.

Além da dimensão temporal, podemos afirmar que os saberes docentes também são plurais e heterogêneos em três diferentes sentidos: por advirem de variadas fontes, ou seja, de sua cultura pessoal, de sua cultura escolar anterior ou de sua cultura universitária. Não se restringem a uma disciplina, sendo, ao contrário, altamente ecléticos e sincréticos ao combinarem os princípios de várias doutrinas. E, por último, porque, durante a prática docente, o professor procura atingir variados objetivos que exigem a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos. Por exemplo: ao ensinar um processo de raciocínio matemático, ele também precisa gerir a sala de aula e motivar seus alunos.

Por serem os saberes docentes personalizados e situados, torna-se incongruente estudá-los apenas com base nos processos de pensamento dos professores, já que esses saberes raramente são formalizados, ou seja, são altamente personalizados porque foram apropriados em um processo tão característico que se torna difícil desvincular os saberes docentes dos profissionais que os constroem.

Desta forma, além de personalizados, são também situados, por serem construídos e utilizados em situações particulares de trabalho que demandam a mobilização de diferentes conhecimentos, por isso os saberes docentes são contextualizados.

São saberes complexos que incorporam também características do grupo de alunos em sala de aula, assim os saberes docentes trazem características como a individualidade e a grupalidade de seus alunos e a necessidade de manutenção da motivação para a ocorrência efetiva da aprendizagem. O fato de seu trabalho ocorrer na relação com um grupo extremamente heterogêneo exigirá do professor sensibilidade para conseguir captar as nuances da individualidade de cada um de seus alunos e para traçar estratégias eficazes de aprendizagem (TARDIF, 2002, p. 36-37).

Essa é a justificativa que o próprio Tardif (2002) apresenta para que sejam consideradas inúteis as tentativas de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Recomenda que sejam ponderados todos esses critérios em conjunto e que se problematize as relações existentes entre eles para que seja possível produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores.

Assim, torna-se importante compreender que é impossível a prática de professores sem considerar, além de suas vivências pessoais, as singularidades do contexto em que atuam, os relacionamentos com pessoas que desenvolve – especialmente com os estudantes e suas condições de trabalho, motivo pelo qual nossa pesquisa se consistiu no acompanhamento da rotina de trabalho dos supervisores em sala de aula e nas reuniões com os bolsistas de ID, além de conversas com os supervisores em busca de conhecer como têm construído sua prática docente.

Outra importante referência para o debate sobre a formação docente que trazemos é Gauthier *et al.* (1998), que se alinha aos estudos de Tardif (2000, 2004, 2011), ao destacar os saberes docentes como plurais e a relação existente entre eles, tal como temos procurado evidenciar neste trabalho.

Os autores se preocupam com o fato de que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino porque, ao “[...] contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 20).

Gauthier *et al.* (1998) também acreditam que historicamente os professores não tiveram oportunidade de revelar e discutir sobre os saberes específicos de sua profissão, mantendo seu cabedal de conhecimentos a esse respeito como segredo da sala de aula, isso oportunizou ao senso comum produzir ideias a respeito de quais seriam os saberes necessários

para uma pessoa ensinar a outra. Preponderou nessa situação a ideia de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter dom ou talento para a profissão, uma boa dose de bom senso, agir de acordo com a própria intuição, ter experiência e cultura.

Por serem premissas aplicáveis a qualquer outra profissão, mesmo àquelas que não conseguem abranger a complexidade que envolve a ação de um professor, a docência seria, nesta perspectiva, um “ofício sem saberes” e, assim, sem profissionalidade. Concordamos com o autor quando esclarece que não pretende afirmar que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura não sejam essenciais no exercício da atividade docente, apenas considera que “[...] tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 25), reforçando a manutenção de um ofício sem saberes.

Outro obstáculo, para Gauthier *et al.* (1998), seriam os “saberes sem ofício”, que têm sua origem nas ciências da educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos ligados à necessidade de se determinar cientificamente que saber é específico à tarefa de ensinar. Essa atitude acabou gerando outra situação que em nada contribui para a formalização de um saber específico da profissão, já que esses saberes foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Durante décadas, pesquisadores dos mais variados lugares do mundo se esforçaram para transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Para ensinar, o pedagogo ou professor necessitava conhecer os princípios dessas ciências e aplicá-los em sala de aula para conseguir solucionar os problemas que encontrasse no seu cotidiano. O grande equívoco desse processo é que “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade”. (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 25).

Acabaram não considerando situação real do professor em sala de aula e, portanto, não se dirigiram ao professor real, cuja atuação é repleta de variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 27).

Para o autor, esses obstáculos acabaram contribuindo para a desprofissionalização da atividade docente, reforçando nos professores a ideia de que a pesquisa produzida nas universidades seria incapaz de lhes fornecer algo realmente útil e que, desta forma, era preferível que se apoiassem na experiência pessoal ou no bom senso.

Dessa forma, temos em Gauthier *et al.* (1998) um alerta de que a profissionalização docente só poderá ocorrer se forem evitados esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. O autor admite que as pesquisas já têm revelado a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que destacam a característica plural do saber docente e propõe um ofício feito de saberes. Concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino e apresenta outra sistematização para os saberes docentes.

Abaixo, apresentamos um quadro que procura sintetizar, segundo os estudos de Gauthier *et al.* (1998), os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores:

**Quadro 3: O reservatório de saberes**

<b>SABERES</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>SABERES DISCIPLINARES</b>	Referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado (A matéria)
<b>SABERES CURRICULARES</b>	Relativo à transformação da disciplina em programa de ensino (O programa)
<b>SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>	Referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.
<b>SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial (O uso)
<b>SABERES EXPERIENCIAIS</b>	Correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão.
<b>SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Referente ao saber experiencial tornado público e testado. (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os autores, os saberes disciplinares são produzidos por pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas de conhecimento e, embora os professores não estejam

envolvidos no seu processo de produção, eles é que irão extrair desses saberes aquilo que é importante para ser ensinado.

Para Gauthier *et al.* (1998) são saberes curriculares os conhecimentos a respeito dos programas escolares. Sobre eles esclarecem que, embora os professores não tenham influência direta na criação dos programas escolares, é necessário que tenham conhecimento a respeito deles como parte dos seus saberes.

Os saberes das ciências da educação referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da própria profissão docente, da escola, de sua organização e seu funcionamento. São saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e que os diferenciarão de qualquer outra pessoa que saiba o que é uma escola sem conhecer profundamente a instituição.

Os autores descrevem o saber da ação pedagógica como efetivamente específico à classe profissional dos professores, “[...] resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula”. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 31).

Outro conjunto de saberes apresentados por Gauthier *et al.* (1998) como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente são os saberes da tradição pedagógica que se referem às representações que cada professor possui a respeito dos processos de aprender e ensinar, da escola, do que seja a função de professor, de alunos. Trata-se de representações que foram construídas antes do ingresso na carreira ou num curso de formação inicial.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Gauthier *et al.* (1998), ao se referir ao saber experiencial dos professores, trazem novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição do saber docente.

Embora os saberes experienciais dos professores sejam resultados de um processo de construção individual, podem ser compartilhados e legitimados por momentos de socialização profissional. É na interação entre os professores que se torna possível desencadear-se um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de toda uma classe e não de um profissional em específico.

Mas, Gauthier *et al.* (1998) asseveram que esse processo de discussão dos saberes experienciais com outros professores não tem sido suficiente para garantir o reconhecimento social de que os professores possuem um saber que lhes é característico. Também alerta para a necessidade de que os saberes experienciais dos professores sejam divulgados após terem

sido verificados por meio de métodos científicos para que possam ser reconhecidos como o saber profissional dos professores. Esses se constituiriam, então, nos saberes da ação pedagógica, ou seja, os saberes experienciais tornam-se saberes da ação pedagógica a partir do momento em que se tornem públicos e sejam validados por meio de pesquisas que tenham como cenário empírico a sala de aula:

A ideia apresentada por Gauthier et al., a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.[...] Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria da Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores [Gauthier e seus colaboradores], que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. (CARDOSO *et al.*, 2012, p. 9-10, acréscimos nossos).

Tanto Tardif (2004), tratando dos saberes experienciais, como Gauthier *et al.* (1998), analisando os saberes da ação pedagógica, colocam como empecilho à profissionalização docente o fato de esses saberes, que se originam na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade docente, ficarem restritos, como se fossem uma espécie de segredo dividido só entre profissionais do ensino. Alertam que a própria organização da escola não facilita os processos de discussão, pesquisa e divulgação do trabalho dos professores.

Cardoso *et al.* (2012), esclarecem que Tardif, ao analisar a escola como lugar de organização do trabalho docente, conclui que ela foi se tornando cada dia mais complexa ao longo do tempo, provocando isolamento dos professores, cada vez mais confinados ao espaço de suas salas de aula; alerta para a necessidade de que o saber dos professores “[...] seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores”. (CARDOSO *et al.*, p. 10).

Sendo assim, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos docentes repercute em um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando-se com uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para ser resolvida “[...] deve

deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico”. (GAUTHIER, 2006, p. 331).

Embora os estudos empreendidos por Gauthier *et al.* (1998) não anulem os resultados apresentados por Tardif (2004), percebe-se que a preocupação dos primeiros não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. Gauthier *et al.* (1998) têm como objetivo principal dos seus estudos alertar que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores e enfatizam que, a partir desse processo de legitimação, os professores passariam a colaborar com as instituições formadoras no controle, utilização e reprodução desses saberes.

Outro autor que tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo das pesquisas em educação é Lee Shulman, que é presidente da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, instituição de pesquisa e centro político responsável pelo incremento dos *colleges* e escolas americanas e professor da *Charles E. Ducommun* e da *Universidade Stanford*.

Como pesquisador do programa *knowledge base*<sup>21</sup>, Shulman tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, devido à influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países

Seu objetivo, ao mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens, foi buscar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas que foram detectadas nos programas pesquisados. Shulman (1987) procurou compreender o contexto no qual as pesquisas são geradas; em qual direção e de que forma são estruturados os questionamentos; as abordagens utilizadas e as polêmicas presentes no âmbito da comunidade de cientistas.

Ao debruçar-se sobre o *knowledge base*, o autor demonstra que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores centrava-se em agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos importantes para as atribuições docentes num determinado contexto de ensino. A ênfase das pesquisas recaía em como os professores administravam suas classes e

---

<sup>21</sup> “Na linha de pensamento de Shulman (1987), a base de conhecimentos para o ensino se refere a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo estudante-professor ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. São justamente esses conhecimentos, concepções e disposições que dão forma à base de conhecimentos do estudante-professor e, além de serem requeridos para o ensino, também influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e no exercício da profissão docente.” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010, p. 3).

organizavam as atividades, os tempos, turnos e tarefas, planejando atividades e avaliações para perceber qual seria o entendimento geral dos estudantes.

Segundo Shulman (2015, p. 200):

Os defensores da reforma profissional baseiam seus argumentos na crença de que existe “uma base de conhecimento para o ensino” – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de comunicá-lo e representá-lo. Os relatórios do Grupo Holmes (1986) e da Força-Tarefa Carnegie (1986) repousam nessa crença e, além disso, afirmam que a base de conhecimento está crescendo. Argumentam que essa base deveria ser também a base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino.

Embora não desmereça os resultados dessas pesquisas sobre o ensino eficiente, Shulman (2015) os considera incompletos como fontes de evidência para fundamentação de uma definição sobre qual seria a base de conhecimento necessária ao ensino.

Shulman, (2015, p. 200), explica mais sobre o que considera ausente no conhecimento sobre a formação docente:

A retórica relacionada à base de conhecimento, no entanto, raramente especifica o caráter desse conhecimento. Não diz o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual, quanto mais ser considerado entre as profissões que requerem formação acadêmica.

Por acreditar que essas pesquisas ignoram a complexidade da prática pedagógica ao reduzir suas demandas, Shulman (2015) procura, em seus estudos, contribuir e consolidar a corrente do *knowledge base* por meio da criação de seu próprio programa de pesquisas com foco nas seguintes questões: quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos podem ser conceituadas essas fontes? Quais são as implicações para uma política do ensino e para a reforma educacional?

Shulman (1997; 1998; 2004; 2005; 2015) e seus colaboradores consideraram importante investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino numa perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores. Para isso, passaram a acompanhar alguns homens e mulheres desde quando eram estudantes de licenciatura até os três primeiros anos de sua atuação em sala de aula já como professores. Professores esses, que são considerados sujeitos – produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática

– trazendo sua história de vida pessoal e profissional, assim como suas concepções sobre o mundo, os alunos, os conteúdos que ensinam e os currículos que seguem, dentre outros.

Ao mesmo tempo encontraram e exploraram casos de professores veteranos que lhes permitiram compreender que o conhecimento, a compreensão e as habilidades exibidas com hesitação pelos principiantes – embora às vezes de forma magistral – surgem com facilidade no especialista. A pergunta que permeava o estudo de cada caso era sempre o que os professores sabiam ou não para ensinar dessa ou daquela maneira.

Sobre o uso de uma listagem de competências como norteadoras para avaliar o trabalho do professor, Shulman (2015, p. 204) rebate, discordando das políticas públicas que delas fazem uso:

Quando os formuladores de políticas públicas buscaram definições do bom ensino “fundamentadas em pesquisas” para servir como base das avaliações de professores e dos sistemas de observação em sala de aula, as listas de condutas docentes identificadas como eficazes em pesquisas empíricas transformaram-se em competências desejáveis para professores em sala de aula. Tornaram-se itens das avaliações ou das escalas de referência para observação em sala de aula. Foram legitimadas porque “confirmadas pela pesquisa”. Embora os pesquisadores entendessem que seus resultados eram simplificados e incompletos, a comunidade de formuladores de políticas públicas aceitou-os como suficientes para as definições dos padrões.

O argumento de Shulman (2015), contrário à utilização das pesquisas de forma simplificada, é que os resultados da pesquisa sobre eficácia do ensino, embora possam ser considerados válidos, não devem ser a única fonte de informação para definir a base de conhecimento para o ensino. Essas fontes deveriam ser entendidas para incorporar resultados mais abrangentes.

A concepção de ensino de Shulman (2015) não se limita à instrução direta, se afina sim com o aprendizado por meio da descoberta e pelo ensino inquiridor, entretanto, deixa claro que, mesmo nessas formas de educação que procuram centrar-se no aluno – no sentido em que a maior parte da iniciativa esteja nas mãos dos alunos – é inaceitável a ignorância do professor. Ao contrário, considera que a compreensão do professor é ainda mais crucial para a sala de aula orientada à investigação do que para sua alternativa didática tradicional.

Segundo esse autor, são objetivos centrais do ensino que os alunos aprendam a compreender e resolver problemas, que pensem crítica e criativamente, mas que também aprendam fatos, princípios e regras de procedimento; compreende também que o aprendizado do conteúdo da disciplina não deve ter um fim em si mesmo, mas deve ser um veículo a serviço de outras metas, o que não diminui a importância do conteúdo das disciplinas como

um veículo quase universal para instrução, qualquer que seja a meta final. (SHULMAN, 2015)

No quadro abaixo, procuramos organizar os conhecimentos que compõem a “base de conhecimento para o ensino”, segundo Shulman (2104), para melhor visualização de cada um deles:

**Quadro 4: A base de conhecimentos para o ensino (“knowledge base”) segundo Shulman (2015)**

SABERES	DEFINIÇÃO
<b>CONHECIMENTO DO CONTEÚDO</b> <i>Subject knowledge matter</i>	Busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo.
<b>CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO OU DA MATÉRIA</b> <i>Pedagogical knowledge matter</i>	Possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos.
<b>CONHECIMENTO CURRICULAR</b> <i>Curricular knowledge</i>	Relaciona-se ao conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível.

Fonte: Elaborado pela autora.

Shulman (2015, p. 206) enfatiza, ainda, a necessidade de o professor conhecer:

- os alunos e suas características;
- contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e pelo financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- os fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O conhecimento do conteúdo (*subject knowledge matter*) trata das compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina e de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Uma compreensão que requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e exige que o professor conheça as formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados.

O domínio da estrutura da disciplina, portanto, não se restringe ao entendimento dos fatos e conceitos do conteúdo, tendo em vista que:

O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e

multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. (SHULMAN, 2015, p. 208)

Fica claro que conhecer o conteúdo é considerado por Shulman (2015) como conhecimento base para o ensino. Diante dessa responsabilidade, o professor necessita ter profundidade de compreensão das estruturas da matéria e também revelar atitudes de entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido.

Já o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical knowledge matter*) permite ao professor reconhecer tópicos mais fáceis ou mais difíceis, formulando e apresentando o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, considerando as experiências anteriores e possíveis relações que possam ser estabelecidas pelos estudantes.

Não é um conteúdo pedagógico geral, mas sim um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, que inclui: analogias, ilustrações, experimentações, exemplos, representações, explicações e demonstrações. Inclui-se aí, também, a sequenciação que o professor dá aos conteúdos e sua forma de ordenar o assunto em tópicos de forma a torná-lo compreensivo aos alunos, tornando-o mediador da construção do conhecimento do aluno.

O terceiro tipo de conhecimento proposto por Shulman (2015) é o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) que trata do conjunto de conteúdos constantes dos programas e elaborados para o ensino em tópicos específicos adequados aos diferentes níveis e séries de escolaridade, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis relacionados àqueles programas. Fazendo uma analogia, trata-se do caso de o professor conhecer o currículo da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para selecionar o que vai receitar.

A preocupação do professor com a complexidade e profundidade do conjunto de conteúdos a ser ensinado em diferentes séries de escolaridade leva-o a adequar a própria linguagem para cada uma das situações e níveis de ensino. Essa busca de estratégias materiais ou linguísticas para se fazer compreender é que fazem a singularidade de sua prática profissional. O professor compreende o que está ensinando e busca alternativas para adequar seu ensino, a partir da reflexão sobre sua prática que lhe permite buscar soluções para peculiaridades de seu cotidiano pedagógico.

A interdisciplinaridade curricular também é evidenciada por Shulman (1996; 1997) como sendo atribuição profissional dos professores. Trata-se da habilidade do professor de fazer a relação do conteúdo de um dado curso ou unidade de ensino com tópicos ou assuntos que possam ser discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Shulman (1997) também defende a necessidade de se considerar os contextos da aula, da escola, da família, da comunidade e da sociedade na qual a experiência pedagógica ocorre. O ensino, tal como descrito e concebido por ele, envolve pesquisas realizadas com professores. Suas pesquisas buscam compreender o processo pelo qual professores se tornam capazes de compreender a disciplina por si, de forma a conseguirem elucidá-la de novas formas, buscando reorganizá-la em sua prática diária promovendo atividades, vivenciando e despertando emoções, utilizando-se de metáforas, exemplos e demonstrações em busca de que o conteúdo seja aprendido pelos alunos.

A conclusão de seus estudos demonstrou que o ensino começa com um ato da razão – no qual o professor aprende para si próprio –, continua com um processo de raciocínio – no qual o professor reflete sobre a melhor maneira de ensinar o que aprendeu –, culmina com o desempenho e, então, volta ao processo de reflexão sobre a prática, num processo cíclico e contínuo. Desse modo, “[...] o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina” (ALMEIDA, 2007, p. 289).

A concepção de raciocínio pedagógico estabelecido por Shulman (2015), que apresentamos a seguir, surgiu a partir do ponto de vista do professor, que está diante do desafio de tomar o que já compreende e prepará-lo para um ensino eficaz.

Neste trabalho esses estudos, que foram resumidos no quadro abaixo, tornaram-se fonte de inspiração no momento de analisar o trabalho dos supervisores em sala de aula:

**Quadro 5: Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos**

<b>Compreensão</b>	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
<b>Transformação</b>	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
<b>Instrução</b>	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho

	em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
<b>Avaliação</b>	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
<b>Reflexão</b>	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
<b>Novas compreensões</b>	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman (2015, p. 216).

A **compreensão** parte do fato de que para ensinar é necessário, primeiramente, entender o conteúdo que se ensina. Por isso, o professor precisa compreender criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado. Mais do que isso, é preciso que o entenda de muitas maneiras, percebendo como uma ideia relaciona-se com outras, dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos.

É essencial, ainda, que o professor compreenda os propósitos do conteúdo, tendo em vista que o ensino visa o atingimento de propósitos educacionais para realização de objetivos que podem ir desde o letramento do aluno até sua liberdade para usar e desfrutar da escrita e dos conhecimentos que ela proporciona, desta forma, também desenvolver entendimentos, habilidades e valores necessários para uma sociedade mais justa.

O fato de um professor necessitar compreender tanto o conteúdo como os propósitos do ensino não é suficiente para distingui-lo dos que não são professores, afinal, um matemático entende de matemática e um historiador compreende história. A chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na “interseção entre conteúdo e pedagogia”, ou seja, na capacidade para transformar o conhecimento de conteúdo que o professor possui em “[...] formas pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos.” (SHULMAN, 2015, p. 217).

A **transformação** é outra característica do trabalho docente e ocorre quando, após ter compreendido as ideias que precisa ensinar, o professor as transforma de alguma maneira para serem ensinadas. Para fazer isso, o docente precisa examinar o melhor caminho entre o conteúdo que entendeu e as mentes e motivações dos alunos. Essas transformações requerem combinação ou ordenação de alguns processos que incluem:

(1) preparação (dos dados materiais de texto), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; (3) seleções instrucionais num leque de métodos e modelos de ensino; e (4) adaptação dessas representações para as características gerais dos jovens em sala de aula. (SHULMAN, 2015, p. 217).

Essa transformação é que permite que se vá da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem e é a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, de ensinar como pensamento e de planejar o exercício da docência.

O processo de preparação do material de ensino ocorre a partir da própria compreensão do professor para verificar se ele é adequado ao ensino, a fim de detectar e corrigir erros por ação ou omissão no texto e estruturar e segmentar o material em formas mais bem adaptadas à compreensão do professor e mais adequadas ao ensino. Nesse processo, detalham-se os propósitos e as metas educacionais, tendo como base o currículo e os materiais instrucionais, programas e conceitos.

Já a representação parte da reflexão sobre as ideias-chave presentes no texto ou na aula, buscando identificar maneiras alternativas de representá-las para os alunos. Nesse momento, o professor escolhe analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e simulações que podem ajudá-lo a construir uma ponte entre sua própria compreensão e aquela que deseja para seus alunos. Para isso o professor necessita de repertório representacional:

Seleções instrucionais ocorrem quando o professor precisa ir da reformulação do conteúdo por meio de representações para a incorporação de representações em formas ou métodos instrucionais. Aqui, o professor escolhe um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino. Esse repertório pode ser muito rico, incluindo não apenas as alternativas mais convencionais, como leitura, demonstração, recitação ou trabalho individual na carteira, mas também várias formas de aprendizado cooperativo, ensino recíproco, diálogo, aprendizado por descoberta, métodos de projeto e aprender fora do cenário da sala de aula. (SHULMAN, 2015, p. 218).

Outra etapa desse processo de transformação do conteúdo para o ensino é a adaptação, em que o professor procura ajustar o material representado às características dos alunos. Para tanto, o professor precisa conhecer esses alunos, saber quais são os aspectos relevantes de aptidão, gênero, linguagem, cultura, motivações ou conhecimentos e habilidades que já foram adquiridos por eles e que afetarão suas respostas às formas variadas de representação e apresentação que forem utilizadas. Nesse momento, o professor analisa quais “[...] concepções, equívocos, expectativas, motivos, dificuldades ou estratégias dos alunos podem

influenciar as maneiras como abordarão, interpretarão e entenderão bem ou mal o material”. (SHULMAN, 2015, p. 219).

Lembrando que aqui estamos tratando do ensino em circunstâncias escolares típicas, como uma atividade que não envolve um único aluno por vez. Por isso, é necessária a adequação da instrução em função das representações de alunos específicos e também “[...] para um grupo de certo tamanho, disposição, receptividade e ‘química’ interpessoal”, nas palavras de Shulman (2015, p. 219).

É a partir de todos esses processos de transformação que teremos um plano ou um conjunto de estratégias para apresentar uma aula, uma unidade ou curso. Todo o caminho até o momento foi um tipo de “ensaio para o ato de ensinar”, que ainda não se efetivou. Trata-se do raciocínio pedagógico, que é parte do ensino tanto quanto o próprio ato de ensinar e que não termina quando a instrução começa já que as “[...] atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante o ensino ativo. O próprio ensino torna-se um estímulo para a ponderação e a ação.” (SHULMAN, 2015, p. 219).

O ensino, que é o objetivo de todo esse raciocínio, ocorre no ato da **instrução**, que é a atividade observável das etapas do processo de ensino e inclui muitos dos aspectos mais cruciais da pedagogia:

[...] organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz, já bem documentadas na literatura da pesquisa sobre ensino eficaz. (SHULMAN, 2015, p. 219).

A **avaliação** desse processo inclui desde a verificação imediata daquilo que foi compreendido ou ainda está mal-entendido, num movimento de interação durante a aula, e também os testes e as avaliações mais formais que os professores aplicam para organizar portfólios, relatórios e notas.

É claro que a verificação dessa compreensão requer todas as formas de compreensão do conteúdo pelo professor e de transformação descritas acima. Entender o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado. Essa compreensão precisa ser específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria. Isso representa outra forma de usar o que chamamos de conhecimento pedagógico do conteúdo. Avaliam-se também o próprio ensino do professor e as aulas e materiais empregados nessas atividades. Nesse sentido, a avaliação leva diretamente à reflexão. (SHULMAN, 2015, p. 221).

A **reflexão** é o que faz um professor quando revê o ensino e o aprendizado que ocorreram durante a aula e “reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. Dessa forma, ele aprende com a experiência nesse processo – que ocorre a partir da reflexão individual, utilizando a memória ou com a ajuda de dispositivos de gravação em áudio e vídeo. Nessa ação, a reflexão se torna parte de um conjunto de estratégias que produz um conhecimento analítico aplicado ao trabalho pessoal em que o professor busca “[...] revisar o ensino em comparação com os objetivos buscados.” (SHULMAN, 2015, p. 221).

Num movimento cíclico, chegamos, assim, ao novo começo que traz a expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma **nova compreensão** dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados, dos alunos e dos próprios processos didáticos. Mas Shulman (2015, p. 222) reitera que nem todos os momentos de reflexão e descoberta consolidam e incorporam um novo entendimento que possa renovar o repertório de ação do professor: “A nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo depois de avaliação e reflexão. São necessárias estratégias específicas para documentação, análise e discussão”.

É necessário esclarecer que neste modelo, embora os processos tenham sido apresentados de forma sequencial, não significa que eles sejam um conjunto de etapas, fases ou passos fixos, já que podem ocorrer numa ordem diferente ou nem sequer ocorrer durante alguns atos de ensino. Podem ainda ocorrer truncados ou elaborados, mas Shulman (2015) reforça que os professores precisam ser capazes de desenvolver esses processos e a formação precisa provê-los com as formas de compreensão e habilidades de ensino necessárias que lhes permitam progredir mediante o raciocínio e executar um ato pedagógico completo.

Nas palavras de Shulman (2015, p. 224) entendemos que:

Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma. Os problemas mais sérios da medicina e de outras profissões da área de saúde surgem quando os médicos tratam a doença e não a pessoa, ou quando as necessidades de trabalho ou pessoais do profissional têm precedência sobre suas responsabilidades para com os pacientes. (SHULMAN, 2015, p. 224).

Ao apresentarmos as concepções e tipologias acerca dos saberes docentes a partir dos estudos de Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2000; 2004; 2011) e Shulman (2015), tivemos

intenção de tornar mais claras suas concepções – que têm em comum a percepção dos educadores como sujeitos produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Temos ciência dos limites de qualquer referencial teórico diante da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, principalmente quando defendemos um fazer docente comprometido com a realidade social, histórica, cultural, econômica e política. Desta forma, esclarecemos que, embora nosso foco nesse trabalho seja o fazer docente, não creditamos maior importância à prática em detrimento da formação teórica, reconhecemos ambas como imprescindíveis à formação do professor e o que buscamos foi traçar caminhos que permitissem valorizar tanto a teoria quanto a prática - legitimadas e ressignificadas no exercício cotidiano da função docente, numa relação de constantes buscas e descobertas.

Ao apresentarmos a concepção de raciocínio pedagógico de Shulman (2015, p.224) percebemos limitações, como, por exemplo, no que tange ao entendimento da avaliação como verificação da aprendizagem - quando os estudos apontam para o reconhecimento de um processo mais amplo relacionado ao acompanhamento de processos que se encontram intrínsecos à aprendizagem e ao ensino. A partir do referencial escolhido tivemos a intenção de jogar um pouco mais de luz ao complexo processo de ensinar, trazendo autores contemporâneos que tratam do tema e que nos inspiraram quando nos dispusemos a estar em sala de aula analisando a prática de ensino dos professores supervisores e seus impactos na formação dos licenciandos.

A partir da perspectiva defendida pelos autores analisados, percebemos que os professores não apenas são produzidos pelo seu trabalho, como também o produzem. Fazem isso ao dar sentido às experiências provenientes do exercício de sua profissão e da convivência com aqueles que fazem parte do seu cotidiano de trabalho, produzindo conhecimentos, saberes, norma de conduta, formas de ser e de fazer o próprio ofício docente.

Essa visão a respeito da profissão docente e dos professores é muito importante para que seja possível traçar novas diretrizes para as pesquisas sobre a profissão docente. Trata-se de uma visão que exige uma abordagem metodológica que ultrapasse análises parciais da estrutura dos sistemas ou instituições de ensino, das normas que regem seu trabalho, dos agentes externos que interferem na sua prática e dos fatores sociais que possam influenciar ou determinar o seu fazer.

Ressalvando particularidades e singularidades de cada autor, foi possível identificar pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes e formação de professores, tendo em vista que as tarefas essenciais do professor em sala de aula vão além da gestão do

conteúdo e da classe, já que há a necessidade de gerir também a sua própria aprendizagem e o seu próprio desenvolvimento profissional.

### **3.2. A articulação entre teoria e prática na formação docente: desafio para o Pibid**

Vivemos tempos contraditórios que colocam os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação coercitiva já que, por um lado, ocorrem pressões para a profissionalização do ensino, da formação e do ofício de educador, enquanto que, por outro, as profissões ligadas ao ensino perderam seu prestígio e um pouco de seu valor, passando a não ser uma opção promissora.

Nessa perspectiva, torna-se mais do que relevante considerar dados de pesquisas que têm sinalizado preocupação em relação à estrutura curricular e às condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica. A realidade tem demonstrado que formação docente necessita de currículos articulados e não pode ser pensada a partir das ciências isoladas e seus diversos campos disciplinares, como se fosse adendo dessas áreas, precisa considerar a função social própria à escolarização, ou seja, consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil enquanto ensina às novas gerações o conhecimento socialmente acumulado.

Autores brasileiros têm se preocupado com essas questões e realizado importantes estudos. É o caso de Gatti (2008, 2009, 2010) e Pimenta (2002, 2006, 2015) que traremos para nossa discussão. Consideramos relevantes os resultados obtidos por intermédio do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” no qual Marina Nunes e Bernadete Gatti (2010) analisam e discutem os projetos pedagógicos, o conjunto de disciplinas ofertadas e as ementas de cursos de licenciatura presenciais de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas em todo o país. (GATTI, 2008, v. 1 e 2; GATTI; NUNES, 2010)

Gatti (2010, p. 1372-1373) nos traz uma publicação na qual oferece o resultado de estudos envolvendo 71 cursos presenciais de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, distribuídos proporcionalmente pelo país. Dessa forma, elucida o que se propõe como disciplinas formadoras nas instituições de Ensino superior nestas licenciaturas e nos apresenta aspectos dessa análise que se destacaram e que julgamos importante trazer para o presente trabalho:

- Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura não repercutem na realização dos cursos, constata-se grande dissonância entre sua estrutura de disciplinas e suas ementas.
- Nos cursos de licenciatura em Letras, 51,4% da carga horária envolve disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% da carga horária é dedicada à formação para a docência.
- No caso das Ciências Biológicas, a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, a formação para docência, registra percentual em torno de apenas 10%.
- Os cursos de licenciatura em Matemática apresentam um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, embora, nas instituições públicas, a carga horária seja bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, dando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura.
- Os Estágios não estão bem delineados, raras são as instituições que informam se há convênios com as escolas das redes e que especificam em que consistem e sob que forma de orientação são realizados.
- A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara do que se trata, ora aparecem em separado e com ementas muito vagas.
- As ementas dos cursos de licenciatura analisados, em sua maioria, não se organizam de forma a proporcionar a oportunidade de articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência).
- Observa-se, num grupo considerável de matrizes curriculares, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas, que, além de pouco específicas quanto a seus nomes, apresentam ementas bastante vagas.
- As tecnologias no ensino e seus saberes estão praticamente ausentes.
- As horas dedicadas a atividades complementares, seminários, ou atividades culturais, entre outras que aparecem no currículo não apresentam nenhuma especificação quanto ao que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.).
- Não há preocupação com os “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, que registram percentuais inexpressivos em todas as licenciaturas analisadas. A maior parte das matérias relacionadas com esses conteúdos aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando com percentuais irrisórios aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente”.

- Uma parte dessas licenciaturas visa claramente a formação de outro profissional que não o professor, promovendo especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações.

Gatti (2010) alerta para o fato de não existir um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência. Aparecem Didática, Metodologia e Práticas de Ensino numa gama de conteúdos heterogêneos, mais teóricos do que práticos, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos; é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação, tais como: Didática, Psicologia de Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação, etc.

Esses fatos levam a autora a concluir que:

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. (GATTI, 2010, p. 1374).

Uma forte tradição disciplinar marca entre nós a identidade docente e acaba por encaminhar os futuros professores a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais provenientes de seu local de trabalho – a escola básica.

Gatti (2010) denuncia que, dessa forma, as entidades profissionais e científicas acabam por opor resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, já experimentado com sucesso em vários países. Confirma que a formação de professores profissionais para a Educação básica “[...] tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.” (GATTI, 2010, p. 1375).

Se no passado a prioridade da formação profissional era centralizada no desenvolvimento de competências e técnicas, agora, diante da complexidade que envolve o exercício docente, elas se tornam insuficientes. Tal como temos discutido no presente trabalho, estudos contemporâneos têm revelado que as apropriações de saberes são determinantes para a profissionalização, mais do que isso, são inerentes e primordiais à atividade do professor.

Aí reside a finalidade do que Tardif (2000) tem denominado de epistemologia da prática profissional: revelar os saberes práticos dos docentes, compreender como são

integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Como já sabemos, a atuação do professor é permeada por desafios cotidianos que a mera aquisição de competências e aplicação de técnicas pré-elaboradas ou apenas discutidas teoricamente não resolvem. Reside aí um dos maiores desafios do professor que vivenciou uma formação inicial focada preponderantemente em aspectos teóricos: colocar em prática, na sala de aula, o que aprendeu apenas na teoria. É nesse momento que ocorre o enfrentamento com a realidade da sala de aula, que acaba por ocasionar o chamado “choque de realidade”. (BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 250).

Pimenta (2000) corrobora com esta discussão e denuncia que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal composto por conteúdos e atividades de estágio que não conseguem se aproximar adequadamente do cotidiano escolar. Trata-se de um modelo de formação que compreende o conhecimento da parte teórica do curso de licenciatura como pré-requisito para que o professor possa melhor aprender a técnica, que seria no caso da docência, as estratégias/procedimentos de ensino e aprendizagem a serem utilizados na solução de problemas no desempenho de sua função profissional.

Dessa forma, quando a formação inicial termina, os professores começam a trabalhar sozinhos e acabam aprendendo seu ofício na prática das escolas e no contato com os alunos no processo de ensinar-aprender, constatando, na maioria das vezes, que aqueles conhecimentos proposicionais não se aplicam diretamente na ação cotidiana.

Durante a formação inicial o professor vai delineando sua identidade profissional, passando por um processo de construção de conhecimentos permeado pelas relações sócio culturais do ser humano que exige dele uma constante ressignificação do que é ser professor. Situação favorecida no caso da formação inicial entendida como um processo coletivo, vivenciado socialmente que irá resultar em mudanças individuais, gerando em cada um a sua própria maneira de ser e de se constituir como profissional.

Autores como Tardif (2002, 2004, 2011) e Pimenta (2000, 2006) nos esclarecem sobre a importância dos saberes docentes e enfatizam o fato de que eles não advêm somente da formação inicial ou sequer ali se encerram. A formação inicial trará um referencial de base para atender às demandas exigidas pela profissão e é durante seu percurso que os saberes docentes necessitam de amplo investimento, de forma a contribuir na preparação do

licenciando para atuar na profissão com crescente e gradativo grau de autonomia para lidar com as situações próprias da realidade escolar de modo geral.

Dessa forma, os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente que, por meio da mobilização do estudo das teorias da educação e da didática, vai entendendo o ensino como uma prática social e se assume como profissional, tornando-se um investigador de sua própria prática educativa para reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional (PIMENTA, 2000).

Por este motivo, não há como separar os saberes da docência, da formação da identidade do professor e de sua profissionalização. Fato que confere à formação inicial a necessidade de entender o licenciando como sujeito de sua própria formação, procurando articular gradativamente a aquisição de conhecimentos que o incentivem e auxiliem a se tornar corresponsável pela sua própria aprendizagem, produzindo saberes que serão empregados na sua prática docente numa postura de criticidade em relação ao seu fazer e ao seu ser professor.

O desafio está posto: como proporcionar ao professor em formação essa importante oportunidade quando a prática se configura no estágio obrigatório ao final do curso? Se sabemos que a produção de saberes está vinculada a sua aplicação prática será necessário que os futuros professores tenham a capacidade de converter em *práxis* pedagógica as experiências com teoria e prática.

Pimenta (2006a, p. 9) classifica como perspectiva técnica aquela na qual “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.”

Também se encaixam numa perspectiva técnica as atividades de micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo e outros procedimentos que obedecem a mesma razão prática instrumentalista e mecanicista, já que a prática presente nessas atividades se prende, muitas vezes, ao desenvolvimento de meras habilidades instrumentais para a ação docente.

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente. A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem

os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. (Pimenta e Lima, 2006, p. 9).

Constata-se que, acreditando no poder de técnicas e metodologias para resolver os desafios da profissão, tanto os licenciandos quanto os professores em atividade solicitam cursos de aperfeiçoamento ou disciplinas que as ensinem. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos e professores, mas também e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam “[...] investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino” (Pimenta e Lima, 2006, p. 10).

Pimenta (2006) explica que essa visão gera uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico que acaba criando a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários. (Pimenta e Lima, 2006, p. 10).

O repensar desse tipo de formação constituiu-se em núcleo de pesquisas em várias áreas da educação, especialmente no campo da pedagogia e da didática, na perspectiva de propor soluções aos problemas reais – estruturais, sociais, políticos ou econômicos – presentes nos sistemas de ensino, procurando descortinar seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais.

Pimenta (2006) esclarece que pesquisas no campo da formação de professores e dos estágios têm denunciado essas questões, procurando ampliar a compreensão da formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas, trazendo contribuições significativas do campo teórico-prático dos cursos de licenciatura para novos encaminhamentos.

É importante destacar que essas pesquisas têm apontado, como unanimidade, que a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Se contrapõem, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco

Mundial que reduzem a formação a simples treinamento de habilidades e competências. (Pimenta e Lima, 2006, p. 11).

Sabemos que as limitações dos estágios e outras mais dos cursos de licenciatura precisam ser superadas, mas enfatizamos que não é objetivo do Pibid substituir o estágio ou superar suas eventuais dificuldades, até porque o Programa não atende a todos os alunos da licenciatura e poderá até, em alguns casos, repetir as dificuldades aqui destacadas por Pimenta (2006) em relação aos estágios, caso não oportunize ao licenciando uma participação no processo de formação que procure ser orgânica, efetiva, crítica e reflexiva. Por isso, consideramos que pesquisas que buscam se inserir na realidade do que ocorre nas escolas de educação básica são fundamentais e podem trazer importantes subsídios para o campo da formação de professores.

Nossos estudos demonstram que é a prática educativa que permite a aplicação dos saberes docentes, é ela que fornece a oportunidade de testá-los para que sejam legitimados ao buscar o respaldo da teoria para agir com mais segurança. Oportunizar essa condição desde a formação inicial é trabalhar para formar um professor com perfil de pesquisador, que reflète e age em busca de superar as dificuldades que surgem durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Pimenta (2000) usa a expressão saberes da docência para os quais define três categorias: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Os saberes pedagógicos são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia como ciência da educação e vão tratar das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da educação ao longo dos tempos: as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação de modo geral. No contato com os saberes sobre a educação e pedagogia, os docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2000, p. 26).

O saber da experiência, os alunos da licenciatura já trazem consigo ao iniciarem sua formação inicial, são conhecimentos acerca do ofício da profissão que provêm de suas experiências como alunos. Esse saber lhe permite perceber quais professores de fato “[...] detinham conhecimento acerca dos conteúdos das disciplinas, quais se destacavam na parte didática, quais contribuíram de forma mais intensa para sua formação humana e até lhe servem de inspiração para sua futura carreira profissional.” (PIMENTA, 2000, p. 20).

Pimenta (2000) esclarece que o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos licenciandos de seu ver o professor como aluno para ver-se como professor, ou seja, construir-se como professor que possui uma história singular.

O saber da docência, que Pimenta (2000) destaca como conhecimento, diz respeito às áreas do conhecimento necessárias ao processo de aprendizagem do licenciando propriamente ditas. Em relação a ele, a autora enfatiza que os futuros professores devem se apropriar dos conhecimentos teóricos, científicos, culturais e tecnológicos visando também a obter seu processo de desenvolvimento humano.

Percebe-se claramente que os saberes docentes ou conhecimentos mobilizados na/para a docência por autores aqui destacados, embora recebam nomes e categorizações diferenciadas, têm em comum perceber o professor como um profissional constituído particular e coletivamente, capaz de pensar sobre a ação prática com vistas à sua própria autonomia como profissional e ser humano.

Toda a discussão apresentada nos leva a valorizar o Pibid como política educacional que se propõe a articular teoria e prática na formação inicial de professores, buscando vencer a desconexão que marca as relações entre a universidade e a escola de educação básica e busca também ampliar a participação dos professores que atuam nas escolas como coformadores dos futuros colegas.

Como já mencionamos neste trabalho, inúmeras possibilidades vêm sendo exploradas em diferentes países nos últimos vinte anos, com o intuito de reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão resultando em “tarefas concretas” para os professores universitários, tal como nos indica Tardif.

A primeira tarefa tem sido realizada nos Estados Unidos e consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino, tendo como referência o estudo dos saberes profissionais dos professores, a atenção nesse caso está em como os professores utilizam e mobilizam os conhecimentos necessários ao ensino nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano.

Essa tarefa demanda que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula com os professores, que se constituem então como seus colaboradores e não como sujeitos de pesquisa. A ideia é que “[...] sejam co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2000, p. 20).

Concordamos com Nóvoa (2009), quando denuncia ser comum nas instituições formadoras que apenas os professores responsáveis pelo acompanhamento do estágio

obrigatório tenham maior contato com as escolas de educação básica, o que é uma questão merecedora de atenção:

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo, as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Desta forma, construir um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores exige um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais. Demanda um questionamento crítico em relação às concepções, tanto dos professores quanto dos pesquisadores, a respeito dos saberes presentes em sua formação e carreiras respectivas.

A segunda tarefa consiste em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa pertinentes para os professores e que sejam úteis para sua prática profissional, não mais regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira nas universidades.

Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação. O que chamamos no Quebec de “escolas de pesquisa” e “escolas associadas”, e nos Estados Unidos de “escolas de desenvolvimento profissional”, constituem espaços para a implantação desses dispositivos. Entretanto, é preciso levar mais adiante essas iniciativas e fazer com que as faculdades de educação ou de ciências da educação façam parte de tais espaços, o que supõe, principalmente, que os professores participem, de diversas maneiras, da formação de seus futuros pares. (TARDIF, 2000, p. 20).

Ampliam-se, assim, os papéis dos professores que estão em atividade nas escolas em relação à formação docente, estimulando sua participação nas comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e nas pesquisas sobre a formação docente e o ensino, consolidando espaços promissores de debates que partem do entendimento dos saberes docentes como plurais e heterogêneos.

A terceira tarefa, embora tenha sido tentada em diversos lugares, tais como a Inglaterra, desde 1992, é, por enquanto, utópica no Brasil: trata-se de responsabilizar o meio

escolar por dois terços da formação inicial. O governo britânico ainda não divulgou conclusões sobre os resultados dessa iniciativa, fato que alguns atribuem a motivos políticos. De qualquer forma, não há dúvidas quanto à necessidade de se quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, não no sentido de excluí-las, mas permitindo que não detenham o controle total na sua organização.

Tarefa difícil, principalmente porque demanda uma profunda alteração nos modelos de carreira na universidade, repleta de “[...] prestígios simbólicos e materiais que os justificam.” (TARDIF, 2000, p. 20).

Para sua execução será necessário valorizar a formação e a pesquisa em colaboração com os professores e, mais ainda, é preciso que esse trabalho seja reconhecido nos critérios de promoção universitária. A saída para impedir a fragmentação dos saberes própria da lógica disciplinar, seria “[...] a criação de equipes de formação pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação” (TARDIF, 2000, p. 21)

Para o Tardif (2000, p. 21):

A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação.

Finalmente, Tardif (2000, p. 21) propõe a quarta e última tarefa a ser enfrentada para construir outro tipo de formação docente, segundo ele, a mais urgente. Trata-se da proposição de que os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação.

Segundo nos esclarece esse autor, essa ilusão abre um abismo entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”, porque passamos a elaborar teorias do ensino e da aprendizagem que serão úteis para os outros, para nossos alunos e para os professores. Neste caso pode-se, então, concluir que se nossas teorias só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez não tenham valor do ponto de vista da ação profissional, começando pela nossa própria.

Neste sentido, consideramos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, coordenado pela Diretoria de Educação básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), insere-se numa perspectiva de formação docente que busca romper com a dissociação teoria e prática.

Essa potencialidade do Pibid se concretiza no momento em que o Programa proporciona um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, inserindo os licenciandos na escola de educação básica durante seu processo de formação na graduação, tendo como parceiro nesse processo o professor da educação básica e os da universidade. Procedendo assim, o Programa promove uma formação inicial e uma formação continuada fundadas na ação e na reflexão de maneira crítica.

Ao criar as condições para que ocorra uma relação de interação e troca entre a universidade e a escola, o Pibid pode prestar um valioso serviço à formação inicial dos licenciandos, assim como à formação continuada dos professores em atividade e de seus próprios docentes, encarando as escolas públicas como “[...] um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos” (BRASIL, 2011, p. 01).

Com base nesse tipo de relação entre professores e estudantes, o Programa será capaz de realizar a primeira tarefa que nos propõe Tardif (2000), ao levar os pesquisadores da universidade para conhecerem a realidade da escola fazendo deles os responsáveis pela elaboração de um subprojeto em sua área de atuação, os quais, juntamente com os demais professores, comporá o Projeto Institucional a ser enviado à Capes para aprovação.

Tanto no processo de elaboração quanto na rotina de acompanhamento do subprojeto, o docente da universidade, que é denominado coordenador de área do Programa, precisa conhecer e participar da realidade da escola e de seus desafios. Ainda que tenha idealizado as linhas básicas do subprojeto, sem conhecimento direto da realidade escolar, precisará vivenciá-la para colaborar na adequação dele ao contexto onde será executado e para acompanhar sua aplicação e resultados.

A expectativa é que, como fruto dessa reflexão sobre a própria prática e o conhecimento que adquire sobre a realidade da escola pública, o professor universitário possa colaborar na construção de um repertório de saberes docentes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, o que poderá tornar a formação inicial mais coerente e crítica.

A segunda tarefa que nos propõe Tardif visa à ampliação do papel dos professores da educação básica ao envolvê-los com a formação docente por meio da participação em comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e em pesquisas sobre a formação e o ensino. O Pibid também pode proporcionar condições propícias para tanto, ao trazer para a universidade o professor da educação básica, não como mero recebedor de conhecimento e formação, e sim como sujeito capaz de contribuir nos debates a partir do entendimento dos saberes docentes como plurais, heterogêneos e fundamentais.

Em relação à terceira tarefa, que trata de responsabilizar o meio escolar por dois terços da formação inicial com a intenção de quebrar a lógica disciplinar universitária, tem viabilidade e coerência dentro do contexto do Pibid. Afinal, essa é uma prática presente no Programa e tem como objetivo central aliar teoria e prática na formação dos futuros professores desde o início da licenciatura. Algo que gostaríamos de frisar e que devemos ter sempre em mente é que estamos tratando de um Programa que, infelizmente, não abrange a todos os licenciandos, portanto, limita-se, desta forma sua possibilidade de realização dessas tarefas com resultados que possam impactar a formação de professores e a qualidade da educação, como se propõe.

O grupo de licenciandos, supervisores e coordenadores de área, ao procurarem trabalhar em parceria com a equipe da escola podem ter a oportunidade de participar de equipes de formação que se reúnem em torno de estudos e reflexões para a elaboração de atividades de acordo com as necessidades da escola parceira. Em relação ao que propõe Tardif (2000), nesse ponto apontamos mais uma dificuldade que seria a de que essa equipe de pessoas permanecesse junta durante todo o tempo de formação do licenciando, uma vez que os subprojetos nem sempre permanecem numa mesma escola pelo tempo necessário para que essa dificuldade seja superada.

Em relação à quarta tarefa proposta por Tardif, ao sugerir que os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino, concordamos que seja fundamental para a qualidade da formação inicial de professores.

A esse respeito, Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 118) também consideram que:

[...] não são muitos os professores universitários que se ocupam com a pesquisa em ensino, principalmente dos departamentos das áreas específicas. Mesmo aqueles que têm a oportunidade de realizar mestrado ou doutorado em suas áreas específicas parecem não se dar conta de que são primeiramente professores. É uma “cultura universitária” tão fortemente arraigada que os programas de pós-graduação “visam, prioritariamente, a formação do pesquisador e não do professor” (AMARAL, 1988, p. 74). Assim, ser professor torna-se algo intuitivo, que cada um vai buscando desempenhar como pode, uma vez que, na maioria das universidades brasileiras, não é possível ser exclusivamente pesquisador.

O que os autores enfatizam é a necessidade de que os formadores de professores se atentem para o fato de que são profissionais da educação, com a função de formar um profissional que não será um pesquisador em um conteúdo específico, não se trata de um bacharel, mas um profissional que terá como objetivo ensinar determinada matéria nos ensinos fundamental e médio. Por ser um professor, esse profissional precisa conhecer além do conteúdo específico necessário para o exercício da docência na educação básica, precisa saber transformar o conteúdo específico que aprendeu na universidade em conteúdo pedagógico. Daí a necessidade de que esse futuro professor vivencie uma formação mais completa do que aquela centrada apenas no conhecimento do conteúdo específico. Uma formação docente mais adequada às necessidades sociais atuais precisa incluir também uma formação político, pedagógica e epistemológica para o professor.

Torna-se, assim, indispensável que os formadores de professores também trabalhem para estabelecer relações entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos que estão presentes nos currículos dos cursos de formação.

O equilíbrio entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos será responsável pelo estabelecimento de relações entre os conteúdos que serão ensinados pelo professor em formação e a as questões sociais, éticas e políticas envolvidas nessa mesma formação. Para que ela realmente o torne mais consciente e competente, será importante que estas relações possam se fundamentar na prática do licenciando.

Para tanto, Zeichner (1995, p. 129) sugere a articulação entre a universidade e a escola e acrescenta mais um elemento de articulação, que é a comunidade. A esse respeito, Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 120) afirmam que:

[...] se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação de professores é uma iniciativa de maior pertinência.

Em pesquisa realizada em julho de 2012 pela coordenação de gestão e institucional do Pibid na UFTM, os participantes do Programa, quando interrogados se veem nas atividades do Pibid uma oportunidade de refletir criticamente sobre a prática docente, responderam afirmativamente 94% dos licenciandos, 94% dos professores/supervisores e 100% dos coordenadores de área.

Embora nosso trabalho tenha como foco de interesse os saberes e práticas que servem de base para o trabalho educativo dos professores supervisores, temos consciência de que apenas a ação docente - por mais importante que seja - não é capaz de mudar a realidade estrutural da escola pública. É necessário e urgente dotar as escolas com infraestrutura adequada: quadras; laboratórios diversos; bibliotecas, com acervo rico e adequado; internet banda larga e modernos recursos didáticos e tecnológicos, além de poder contar com pessoal técnico capacitado para a manutenção e atualização desses recursos, especialmente os que envolvem computadores e materiais de laboratórios. Muitas vezes a escola tem os computadores, mas estão desatualizados ou não têm acesso à internet - o que faz deles máquinas de escrever mais modernas; outras vezes possui laboratórios que ficam empoeirados e sem condições de uso por falta de material e de técnicos que possam dar apoio ao professor antes, durante e depois das aulas - já que são utilizados fogo, reagentes e equipamentos de alta periculosidade nos experimentos. No caso das bibliotecas, seu acervo não é adequado e nem renovado e elas acabam se tornando depósitos de livros didáticos utilizados em anos anteriores, em sua maioria. Consideramos fundamental, ainda, combater a evasão, assegurar um currículo e um fazer pedagógico ajustados à realidade da clientela atendida, estabelecer uma educação de tempo integral que não seja apenas mais do mesmo conteúdo ou ensino e que possa proporcionar experiências de protagonismo dando vez e voz aos estudantes. No que tange aos professores é necessário que possam se dedicar exclusivamente a um estabelecimento, que o magistério seja valorizado para que possam desfrutar de boas condições de trabalho, salários dignos, incentivos à carreira e à constante formação.

Para tanto se torna imprescindível que haja boa vontade política e direcionamento de investimentos a partir de prioridades contempladas em um projeto de curto, médio e longo prazo por meio de um planejamento com estimativas de crescimento de demanda e previsão de gastos. Mas, o que se constata é que cada governo, na maioria das vezes só faz tapar buracos, liberando recursos emergenciais para este ou aquele nível de ensino ou para programas pontuais que deixam de existir a qualquer momento por não possuírem garantia de

continuidade de recursos – como tem ocorrido com o próprio Pibid - e, desse modo, continuamos andando em círculos.

Certamente há estudos extensos sobre esse tema que parecem ser ignorados na hora em que se formulam políticas públicas que não consideram a educação como um processo, um todo, no qual não cabem ações fragmentadas que só fazem resolver problemas pontuais que ressurgirão mais adiante, ainda mais agravados, já que todos os níveis de ensino são estreitamente ligados.

A partir desse entendimento passamos agora a discutir como se organiza o Pibid enquanto política pública na formação de professores.

### **3.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid como política pública na formação de professores**

O processo formativo no Pibid tem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino por meio do aprimoramento profissional da categoria docente, combatendo a inadequação da formação inicial, que nem sempre oferece a possibilidade de discutir, praticar, refletir e propor conhecimentos, tornando-se, assim, distante das respostas às necessidades da sociedade e dos sistemas de ensino em constante mudança. Essa é a principal finalidade da criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid que foi instituído em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 13 de dezembro de 2007.

Concebido pelo Ministério da Educação, atendendo às atribuições legais da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Programa tem como finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”. (BRASIL, 2007c).

Foram elencados na Portaria Normativa nº 38 os seguintes objetivos para o Pibid:

- I - Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - 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;

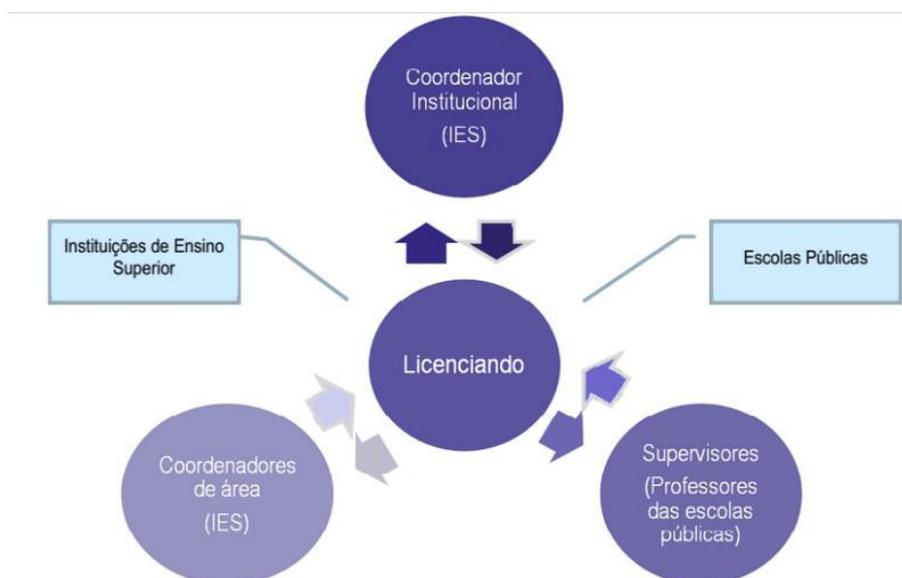
V - Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007c).

Para alcançar seus objetivos, o Programa organizou uma dinâmica formativa que articula cursos de licenciatura e escolas de educação básica no processo de formação inicial de docentes. A fim de materializar essa articulação, o Pibid conta com recursos financeiros que são utilizados para o custeio de ações e para a concessão de bolsas para os estudantes e profissionais envolvidos.

A Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, estabeleceu 5 modalidades de bolsas aos participantes desse Programa: 1ª: Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo Projeto; 2ª: Supervisão – para professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, 10 bolsistas da licenciatura; 3ª: Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; 4ª: Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES; 5ª: Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES (permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional).

De acordo com o MEC, a estrutura organizacional do Pibid pode ser visualizada na Figura 1 apresentada abaixo:

**Figura 1: Estrutura Organizacional do Pibid**



Fonte: Capes.

Em 2014, segundo dados do último Relatório publicado na página da Capes:

[...] participam do Pibid 284 Instituições de Educação Superior (IES) de todo o país que desenvolvem 313 projetos de iniciação à docência, dos quais 29 referem-se ao Pibid Diversidade<sup>22</sup>. Os projetos apoiados envolvem, juntos, mais de 90 mil participantes, entre alunos de licenciatura, professores da educação básica e da educação superior, e mais de 5 mil escolas de educação básica da rede pública de ensino. (BRASIL, 2014a).

Uma comparação entre o número de bolsas concedidas pelo Pibid para o ano de 2014 em relação ao ano de 2016 revela importante queda:

**Quadro 6: Número de bolsas do Pibid em 2014 e 2016**

Modalidade de Bolsas	Número de Bolsas do Pibid em 2014	Número de Bolsas do Pibid em 2016
Iniciação à Docência	72.845	58.055
Supervisão	11.717	9.019
Coordenação de Área	4.924	4.983

Fonte: Página da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 21 fev. 2017.

Notícia publicada na página da Capes, em de 08 de agosto de 2018, trouxe a previsão de “[...] 45 mil bolsas para alunos de licenciatura dos cursos abrangidos pelos subprojetos em 2018”, confirmando o enorme decréscimo, já esperado em função da divisão do quantitativo das bolsas com o Programa Residência Pedagógica. (CAPES, 2018).

Desde dezembro de 2007, quando o Pibid foi criado por uma portaria promulgada pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, o MEC e a Capes formulam editais determinando as regras para participação no Programa. Em entrevista realizada pela pesquisadora e publicada na Revista *Em Aberto*, o Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira explica como surgiu e como avançou o Pibid, com a clareza de quem participou de sua idealização, tendo em vista sua atuação como coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes, no período de 2011 a 2015:

O Pibid surgiu, especificamente, em função da escassez de professores

<sup>22</sup> Pibid Diversidade tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básicas indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 20 out. 2018.

de física, química, biologia e matemática e da necessidade de indução para que as pessoas que ingressassem nos cursos de licenciaturas permanecessem neles e fossem incentivadas ao exercício profissional da docência por meio da melhoria da qualidade dos cursos de formação. A essa altura, percebeu-se que o programa tinha um potencial muito grande de analogia, não só em relação a essas quatro áreas iniciais, mas também em relação às demais licenciaturas. Então, em 2009 e 2010, durante a presidência do professor Jorge Almeida Guimarães à frente da Capes, o Pibid ganhou uma nova dimensão: atender a todas as áreas da docência. Fato que gerou a necessidade de um perfil mais pedagógico para o programa e que me levou à Capes, com a função de redimensioná-lo e tentar fazer com que tivesse, de fato, características de um projeto de formação de professores e não de um projeto de pesquisa, extensão, assistência ou alguma coisa dessa magnitude. (SILVEIRA, 2017, p. 173.)

Percebe-se na colocação feita por Silveira (2017) que o Programa, inicialmente idealizado para combater a escassez de professores na área de exatas, cresceu rapidamente e passou a atender a todas as áreas da docência. Denota-se ainda, em seu depoimento, a vocação do Pibid claramente voltada para a prática docente e a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A esse respeito, esclarece, ainda:

É preciso desmitificar que o Pibid seja um programa apenas de formação inicial. Ele é também um programa de formação para professores que estão em exercício, sejam eles professores de educação básica em exercício ou coordenadores de área atuando na universidade. Para professores em exercício, o Pibid age como um programa de formação, muito potente, inclusive. (SILVEIRA, 2017, p. 174).

Sobre a dinâmica do Pibid que vigorava em 10 de maio de 2016, data da entrevista que nos foi concedida no Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Silveira esclareceu:

Acredito que, se as pessoas de fato olharem para o contexto, o caso real, e tentarem interferir, buscando soluções, caminhos, alternativas e trajetórias, a solução já está dada. Então, não é um conhecimento dado ao professor para uma execução *a posteriori*. O professor, ao perceber que seus alunos têm dificuldade em trigonometria, por exemplo, irá, apoiado pelos alunos bolsistas e pelos coordenadores da universidade, estudar esse caso a partir da dificuldade no ensino, na aprendizagem, nos instrumentos que são importantes para o desenvolvimento daquela estratégia e da própria metodologia. Afinal, eles acabam construindo um novo olhar e uma nova estratégia para o ensino de trigonometria na educação básica, que será executada pelo professor, pelo estudante do Pibid e pelo coordenador de área. É fazendo esse estudo, tentando buscar situações, contextos e referenciais, que se alimenta a informação de todos os três segmentos envolvidos. (SILVEIRA, 2017, p. 174-175).

Sobre os desafios enfrentados pelos supervisores durante sua tarefa como coformadores de licenciandos, Silveira (2017) demonstra conhecimento da realidade ao enfatizar:

Eu não vejo que o professor/supervisor venha a ter dificuldade em executar atividades, porque ele está inserido numa dinâmica de interação numa situação educativa. Enfatizo que uma das grandes dificuldades, que, às vezes, o professor/supervisor tem, não se restringe à continuidade de sua formação, mas ao fato de se sentir muito isolado na escola – e aí o Pibid ajuda na constituição de um coletivo. Quando o Pibid sai da escola, espera-se que esse professor continue nesse trabalho coletivo. Mas, se a escola não modifica a sua cultura, ele acaba voltando para esse isolamento, que é ruim porque dificulta o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas eficientes para a sala de aula. Participando do Pibid, o professor tem suporte pedagógico, um grupo de apoio para o desenvolvimento de estratégias que ajudem o aluno com dificuldade de aprendizagem ou o professor com dificuldade em lidar com determinada metodologia. (SILVEIRA, 2017, p. 175).

Certamente, a oportunidade de constituição desse coletivo de discussões proporcionada aos participantes do Pibid se revela como uma das maiores vantagens do Programa, fonte de conhecimento para todos os envolvidos.

As IES interessadas em participar do Programa devem se submeter aos editais que são publicados pela Capes, elencando os passos para implantação, organização e gerenciamento do Programa nas instituições de ensino superior.

Sendo assim, com a finalidade de dar maior visibilidade e clareza, em relação à finalidade e periodicidade de cada um dos editais do Pibid, elaboramos o Quadro 3 com essas informações, a partir da publicação dos mesmos na página da Capes.

**Quadro 7: Histórico dos editais do Pibid**

<b>Número e ano do Edital</b>	<b>Tipo de IES a que se destina</b>	<b>Objetivo do Edital</b>
1. Edital MEC/Capes/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007.	Para instituições federais de ensino superior – IFES.	Objetiva seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Pibid.
2. Edital Capes nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009.	Para instituições federais e estaduais de ensino superior.	Visa orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos.
3. Edital Capes nº 18/2010, de 13 de abril de 2010.	Para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.	Objetiva seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Pibid, incluindo o atendimento a projetos interdisciplinares.
4. Edital Conjunto nº 2/2010 Capes/Secad, de 21 de outubro de 2010.	Para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.	Objetiva seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência do Pibid voltados aos cursos de Licenciatura para

		Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas Procampo e Prolind.
5. Edital nº1/2011 Capes, de 15 de dezembro de 2010.	para Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em geral.	Objetiva seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Pibid.
6. 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.	O objeto da seleção consiste na concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid.
7. Edital nº 61/2013 Capes, de 02 de agosto de 2013.	Para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni.	Objetiva a concessão de 10.000 (dez mil) bolsas destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.
8. Edital nº 66/2013 Capes-Pibid Diversidade, de 06 de setembro de 2013.	Para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.	Para o desenvolvimento dos projetos, a Capes concederá 3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades.
9. Edital nº 7/2018 Capes, de 1º de março de 2018.	Para IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).	Tem como público alvo os discentes que estejam matriculados na primeira metade de curso de licenciatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

As IES interessadas em participar do Programa devem se inscrever por meio de editais e apresentarem seu projeto institucional composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. De acordo com o regulamento do programa, cada projeto institucional deve conter:

- I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;
- II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;
- III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

- IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
- V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;
- VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;
- VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos. (BRASIL, 2013c)

Às IES cabe nomear o coordenador institucional, os coordenadores de gestão de processos educacionais e realizar o processo de seleção dos alunos-bolsistas e professores-supervisores – com ampla divulgação e cumprimento às normas e diretrizes do programa. Cada subprojeto deveria ser composto, até 2017, por, no mínimo, cinco alunos-bolsistas, um coordenador de área e um professor-supervisor. Cada coordenador de área deveria orientar, no máximo, vinte alunos-bolsistas; e o professor-supervisor deveria acompanhar, no máximo, dez.

Atualmente, na vigência do Edital nº 7/2018, cada subprojeto corresponde a um conjunto de núcleos de iniciação à docência que são agrupados por componente curricular ou curso. São os denominados de núcleos de iniciação à docência os grupos formados por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes.

Para cada núcleo serão disponibilizadas pelo menos 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência e, para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa.

Em todo o período que antecedeu ao Edital 7/2018 estava previsto o pagamento de bolsas aos seguintes sujeitos: coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenador de área, professor-supervisor e aluno-bolsista.

Na vigência do Edital 7/2018 deixa de existir a figura do coordenador de área de gestão de processos educacionais que era o(s) docente(s) da universidade, responsável(is) por auxiliar e representar o coordenador institucional na gestão do projeto na IES perante a Capes, colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados dos cursos envolvidos, promover reuniões periódicas com a equipe do programa, produzir relatórios de gestão e participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa.

Atualmente, o coordenador institucional deve fazer, sozinho, a gestão do Programa, sendo responsável pelo acompanhamento dos subprojetos em todas as escolas parceiras e na IES, o que configura, certamente, uma tarefa impossível de se realizar a contento, tendo em

vista a dinamicidade do Pibid e a enorme quantidade de atividades que passam a ficar a cargo desse sujeito.

Desta forma, os sujeitos que integram o Programa são assim caracterizados:

- Coordenador institucional – é o docente da universidade que responde pelo programa perante as IES, as escolas, as secretarias de educação e a Capes; celebra os acordos necessários com as autoridades da rede pública de ensino para viabilização da participação das escolas no programa; acompanha o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto institucional.
- Coordenadores de área – são os docentes da universidade responsáveis pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; desenvolvem, acompanham, organizam e executam as atividades previstas no projeto; supervisionam as atividades em andamento nas escolas; orientam e avaliam os alunos-bolsistas em sua área de atuação acadêmica, sendo responsáveis pela articulação e pelo diálogo com as escolas conveniadas.
- Professores-supervisores – são professores da educação básica que têm como função orientar, supervisionar, acompanhar e adequar o desenvolvimento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, atuando como cofomadores dos alunos-bolsistas.
- Alunos-bolsistas – alunos das licenciaturas que participam, elaboram e aplicam as atividades de cada subprojeto na escola de educação básica, também participam das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes e devem cumprir, no período de vigência da bolsa, a carga horária de, no mínimo, 8 horas semanais, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente. (BRASIL, 2013c).

Em relação ao número de horas que o bolsista de ID deve cumprir no Programa, o Edital 7/2018 exige que ele declare possuir pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid, mantendo a mesma carga horaria de 8 horas semanais constantes da Portaria MEC nº 096/2013.

Para o desenvolvimento das atividades, a Capes concede, atualmente, 4 modalidades de bolsas aos participantes<sup>23</sup>:

- Iniciação à docência, no valor de R\$400,00, para discentes de curso de licenciatura;
- Coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00, para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência;
- Coordenador de área, no valor de R\$1.400,00, para docente da IES que coordenará área do subprojeto;
- Professor supervisor, no valor de R\$765,00, para professor da escola de educação básica que acompanhará o discente na escola.

<sup>23</sup> O valor das bolsas não sofreu alteração desde o Edital 01/2011. Fonte: Edital 7/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

Para as modalidades de bolsa de coordenador institucional, coordenador de área e supervisor não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses, considerada a participação na mesma modalidade no Pibid, em qualquer subprojeto ou edição do Programa. Já para os bolsistas de ID o período não pode superar 18 meses.

O fato de o Pibid conceder bolsas aos seus participantes é considerado, tanto por nós quanto pelos sujeitos da pesquisa, um grande diferencial do programa, entendido como importante característica que contribui para a efetividade e eficiência do programa, valorizando o tempo a ele dedicado e sendo fator motivador para todos os envolvidos. Para os estudantes de licenciaturas, quase sempre oriundos dos estratos sociais mais pobres, estudantes que são, tradicionalmente, trabalhadores, essa bolsa pode significar uma possibilidade real de se dedicar aos estudos por um tempo maior, além do tempo da sala de aula da graduação.

A Capes utiliza várias estratégias de acompanhamento dos projetos institucionais, tais como: visitas técnicas às IES participantes, análise dos relatórios de ações realizadas e em andamento dos projetos e organização de encontros nacionais periódicos com os coordenadores institucionais.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Pibid instituiu-se como política pública e foi vinculado à formação de professores em todo o país, numa ação articulada das escalas federal, estadual e municipal.

Coube à Capes esse direcionamento, como determina o Art. 10 do referido decreto, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada:

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, 2009a)

A Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, publicada no DOU de 18 de setembro de 2009, determinou outros objetivos ao programa, relacionando-os a mecanismos de avaliação externa em vigor na educação básica:

- I - Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V - Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- VI - Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores. (CAPES, 2009).

No ano seguinte, a Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, estendeu o Pibid às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Essa extensão retirou a exclusividade das instituições públicas na oportunidade de acesso às bolsas do Programa e se abriu para o mercado das instituições privadas.

No mesmo ano instituiu-se o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que admitiu que instituições de educação superior privadas pudessem integrar o Pibid.

Por meio deste decreto, novos objetivos foram previstos, tendo-se retirado a vinculação dos objetivos do Pibid aos mecanismos de avaliação externa da educação básica, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM, dentre outras, como se pode comprovar abaixo:

- 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 cofomadores 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, 2010a).

Em 30 de dezembro de 2010, foi promulgada pelo MEC a Portaria Normativa nº 260, estabelecendo as Normas Gerais do Pibid e mantendo os objetivos do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Também foram mantidos o direcionamento às IES que pretendiam enviar propostas de projetos institucionais, assim como a forma de análise e julgamento das propostas, os requisitos e as atribuições dos bolsistas e as ações desenvolvidas pela Capes para acompanhamento e avaliação dos projetos.

No ano de 2013, entrou em vigor a Portaria Normativa nº 096, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do programa e aprovar o Regulamento do Programa. Essa portaria de regulamentação do Pibid dá ênfase “[...] à perspectiva pedagógica da formação, e convida as instituições a elaborarem os seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.” (BRASIL, 2013c, p. 28)

A Portaria Normativa nº 096 acrescentou, ainda, um novo objetivo ao programa – “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. (BRASIL, 2013c, p. 31)

Um sinal do avanço da institucionalização do Programa e de seu reconhecimento como importante política pública e de Estado para formação de professores no Brasil foi a promulgação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidenta da República Dilma Rousseff, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013b, Grifos nossos).

Como se pode constatar, desde o início da criação do programa, sua essência esteve voltada para priorizar a qualificação da formação docente por meio da integração entre a educação superior e a educação básica, oportunizando aos licenciandos a interação entre os estudos teóricos e a prática docente de forma inovadora.

Embora a finalidade inicial do Programa tenha sido a superação de deficiências no processo de formação de professores, dentre as quais se destaca a carência de professores com formação específica em Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio e as áreas de Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental – conforme se verifica no primeiro edital publicado: MEC/CAPES/FNDE 2007 – os editais posteriormente lançados demonstraram uma evolução do programa em relação à abrangência das áreas de ensino, envolvendo todas as licenciaturas e também aquelas voltadas ao campo e aos indígenas.

O último edital, 07/2018, restringe a participação aos alunos matriculados na primeira metade do curso, como se pode confirmar no quadro a seguir:

**Quadro 8: Editais do Pibid por áreas do conhecimento e níveis de ensino**

<b>EDITAL - PIBID</b>	<b>LICENCIATURAS PARTICIPANTES</b>
<b>EDITAL MEC/CAPES/FNDE 2007</b>	Física, Química, Biologia e Matemática (Ensino Médio); Ciências e Matemática (Anos finais do Ensino Fundamental); e Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical e Artística, e demais licenciaturas, de forma complementar.
<b>EDITAL N° 02/2009/CAPES</b>	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia (Ensino Médio); Pedagogia, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical (Ensino Fundamental); e Letras (Língua Estrangeira), licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região, de forma complementar.
<b>EDITAL N° 018/2010/ CAPES</b>	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Médio); Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística, Musical e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Fundamental); e Educação Infantil.
<b>EDITAL N° 002/2010/CAPES/SECADI-MEC – PIBID Diversidade</b>	Cursos de licenciatura aprovados pela Secadi no âmbito do PROLIND e PROCAMPO, áreas de: Línguas/Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico (essa área poderá ser transversal às demais, sem configurar-se como área específica,

	dependendo da proposta da instituição).
<b>EDITAL N° 001/2011/CAPES</b>	A definição das áreas do conhecimento e níveis de ensino cabem às IES participantes, que levam em consideração as necessidades educacionais e sociais do local ou da região.
<b>EDITAL N° 011/2012</b>	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Médio); Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística, Musical e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Fundamental); e Educação Infantil.
<b>EDITAL N° 061/2013</b>	Cursos de licenciatura autorizados, na forma da lei, e em funcionamento em IES públicas e privadas, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni), em quantidade mínima para composição do subprojeto.
<b>EDITAL N° 066/2013</b>	Curso de licenciatura autorizado, na forma da lei, e em atividade, nas seguintes áreas: a) Educação do Campo, que contribua para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades do campo. b) Intercultural Indígena, específico para a formação de docentes indígenas que promova a valorização do estudo de temas indígenas relevantes.
<b>EDITAL N° 007/2018</b>	O público-alvo do Pibid são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fonte: CAPES/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>.

Nos dias atuais, o futuro do Pibid se mostra instável, tendo em vista o importante revés que vem sofrendo a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que deu origem à PEC 241/2016 e limitou por 20 anos os gastos públicos, ocasionando cortes drásticos em várias pastas da educação e em outras áreas. Desde 2015, ocorreram diminuição e cortes no orçamento do Programa em relação à distribuição dos recursos de custeio – destinados à aquisição de materiais de trabalho, passagens para eventos entre outras atividades.

As comunidades acadêmicas e docentes das universidades se mobilizaram para impedir a aprovação da Portaria 46, de 11 de abril de 2016, publicada na gestão do ex-ministro Aloízio Mercadante, que já previa a reformulação do Programa envolvendo importantes cortes financeiros e diminuição de 45 mil alunos bolsistas.

Dados obtidos na página da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB<sup>24</sup>, órgão da Capes, comprovam importante decréscimo no número de bolsas para o Pibid a partir de 2014, tal como se pode perceber no quadro abaixo:

**Quadro 9: Número total de bolsas concedidas pelo Pibid 2009/2016**

<b>Ano de vigência do Pibid</b>	<b>Número de Bolsas Concedidas</b>
2009	13.694
2010	16.714
2011	30.006
2012	49.321
2013	90.254
2014	90.247
2015	81.993
2016	72.218

Fonte: Relatórios de Gestão e dados contidos na página da DEB/Capes

Em 2017, no contexto de profundas mudanças sociais e políticas advindas do impeachment da Presidenta Dilma Roussef (2011-2014; 2015-2016), ocorrido em agosto de 2016, o Programa completou dez anos de implantação e funcionamento e sofreu profunda ameaça de extinção. Uma das principais causas foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, em 15 de dezembro de 2016, pelo governo de Michel Temer.

A PEC 241/2016 estabeleceu um teto para o crescimento dos gastos públicos e foi aprovada no Senado, em segundo turno, com 53 votos a favor e 16 contrários. Trata-se de uma limitação ao crescimento dos gastos públicos que alcançou os três poderes, além do Ministério Público e da Defensoria Pública da União. A PEC do teto dos gastos públicos, como foi denominada, passou a vigorar a partir de 2017 e deverá se estender por um período de 20 anos. Com sua aprovação, as despesas e investimentos públicos ficaram limitadas aos mesmos valores gastos no ano anterior, corrigidos pela inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

<sup>24</sup> No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o número de bolsas ativas alcançou em 2016 o total de 72.057 – 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura. Foram apoiados ainda 1.010 bolsistas no âmbito do Observatório da Educação (Obeduc) e 1.068 na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). O investimento total nesses programas, em 2016, foi de R\$ 661.754.041,62. Fonte: Página da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 21 maio 2017.

Defendendo a impossibilidade de congelamento de despesas com Saúde e Educação, e contra a Reforma do Ensino Médio, ocorreram protestos em mais de mil escolas e 172 universidades, que foram ocupadas por estudantes ao redor do país, gerando o movimento ocorrido em outubro e novembro de 2017<sup>25</sup>, que ficou conhecido como “Primavera secundarista”.

Neste contexto, afetado pelo corte de gastos, o Pibid ficou ameaçado, fato que gerou mobilizações em todo território nacional em sua defesa, pedindo sua permanência. Surgiu, desta forma, o movimento Fica Pibid, composto por bolsistas do Programa em todos os níveis, que gerou manifestações de rua, abaixo-assinados, reuniões e movimentos nas redes sócias, oportunizando debates a respeito da relevância do Programa na formação inicial de professores que impediram um grande retrocesso na gestão do então ministro Aloísio Mercadante, embora não tenha sido suficiente para impedir o esfacelamento do Programa ocorrido no governo Temer.

Desta forma, o movimento resultou na manutenção parcial do Programa e no lançamento do Edital 7/2018 da Capes (BRASIL, 2018b) com grandes e importantes modificações no seu funcionamento, agora destinado a estudantes de licenciaturas que estejam nos dois primeiros anos dos cursos. O seu quantitativo de bolsas foi dividido com o programa de Residência Pedagógica, que atenderá alunos a partir da segunda metade do curso de licenciatura.

Na presente pesquisa destacamos a necessidade de se transformar vivências nas salas de aula e na escola em intercâmbios acadêmicos que promovam a reflexão, a colaboração e a experimentação, partindo do pressuposto de que o Programa, ao propor um trabalho colaborativo entre escola básica e universidade constitui-se numa política pública organizada que permite considerar as especificidades e necessidades da escola básica nas diferentes regiões do país.

Temos consciência de que a iniciação à docência praticada no Pibid, embora propicie ao licenciando a oportunidade de conhecer seu cenário de trabalho e realizar o cruzamento entre a teoria e prática, não pode ser considerada como uma formação completa em si. Afinal, isso seria impossível diante das novas questões que se colocam no cotidiano da profissão envolvendo a realidade educacional, o aluno, a didática específica de cada conteúdo, as estratégias mais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, além da própria

---

<sup>25</sup> ROSSI, M. PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El País**, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em: 15 out. 2018.

dinâmica do conhecimento, aliada aos pressupostos que permitem melhor entender a escola e toda a complexidade do trabalho docente.

Embora tenha o propósito de inserir os licenciandos nas escolas de educação básica, o Pibid busca diferenciar-se do estágio supervisionado. Sua proposta é extracurricular, parte de um Projeto da instituição de ensino superior, que deverá ser adequado à realidade da escola por meio da participação dos professores das redes públicas de ensino, que se tornam supervisores/bolsistas e participam do planejamento e execução das ações a serem desenvolvidas com seus alunos.

Presentes nas licenciaturas como atividades obrigatórias, os estágios supervisionados, que deveriam exercer o papel de inserir os licenciandos na realidade escolar, não têm cumprido esse papel; na realidade “[...] mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Outra diferença entre o estagiário e o bolsista de iniciação à docência é incentivar-se sua inserção orgânica já nos primeiros semestres letivos da licenciatura, ou seja, não lhe é atribuído apenas o papel de observador, como comumente ocorre nos estágios. O Pibid oferece ao licenciando uma oportunidade de vivenciar, desde o início da graduação, o cotidiano da escola, com seus múltiplos e dinâmicos contextos, quebrando o tradicional distanciamento existente entre a prática cotidiana e os princípios da ciência estudada.

Preocupa-nos o fato do Edital 7/2018 alterar essa característica ao limitar a oportunidade de ingresso no Pibid à primeira metade dos cursos, ficando a Residência Pedagógica para a segunda metade da graduação. A Residência Pedagógica, com atividades previamente definidas, aponta para uma inserção pontual do estudante na prática escolar.

#### **3.4. Papel do Pibid na prática profissional dos supervisores a partir de pesquisas acadêmicas realizadas.**

Ao nos propormos a analisar o que é feito e como se constrói o trabalho dos supervisores do Pibid, buscamos conhecer pesquisas produzidas sobre os impactos das práticas formativas do Programa na formação de licenciandos e constatamos que ainda são poucos os estudos acadêmicos sobre os impactos do Programa.

Trata-se, afinal, de um Programa cuja existência é recente, desde 2007, tendo em vista que as instituições de ensino superior começaram a participar nos editais lançados pela Capes

apenas no ano de 2009. Por isso, somente agora foi possível ter acesso aos professores que são ex-bolsistas do Pibid e que atuam em escolas de educação básica.

No banco de dados da Capes, em setembro de 2016, foi possível encontrar 314 trabalhos sobre o Pibid, dentre os quais somente 11 versam sobre a atuação de supervisores do Programa; sendo 10 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado. O fato de haver tão poucos trabalhos enfocando o supervisor desse Programa nos chamou a atenção por considerarmos de fundamental importância sua atuação no Pibid. Em relação ao trabalho de supervisores do Pibid que, durante a licenciatura, também foram bolsistas de ID do Pibid, não encontramos nenhuma publicação, fato que confere caráter de ineditismo à nossa pesquisa.

Em relação às 11 pesquisas sobre o Pibid que enfocam os supervisores, todas elas pesquisas apresentam-se como qualitativas, tendo como metodologias de investigação: estudos de caso (4 trabalhos), história oral (1 trabalho) e pesquisa bibliográfica (1 trabalho). Dessas pesquisas, 5 utilizaram-se de entrevistas e apresentam tais técnicas como definidoras da metodologia desenvolvida.

Dos 11 trabalhos analisados, 7 trataram da formação inicial, discutindo o processo de formação dos licenciandos e as contribuições para o desenvolvimento do supervisor a partir do Pibid, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa. Buscaram investigar o movimento desses professores supervisores como coformadores, a partir do trabalho desenvolvido com os licenciandos participantes do programa e compreender como se constituem suas intervenções no processo de formação docente desses licenciandos. Em relação à formação continuada dos professores supervisores inseridos no Pibid, foram 4 trabalhos trazendo essa questão.

Apresentamos, a seguir, um Quadro Resumo das teses e dissertações que trataram do tema que foram pesquisadas em setembro de 2016 (ver quadro 10 na próxima página):

**Quadro 10: Pesquisas que discutem aspectos da atuação do supervisor do Pibid encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes em setembro de 2016**

TIPO DE TRABALHO/ IES	TITULO DO TRABALHO	DATA DE PUBLICAÇÃO	BREVE RESUMO
1- Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina	Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do Pibid.	21/02/2013	A questão central da tese consiste em investigar o movimento dos professores supervisores como coformadores. As análises são realizadas com base nas relações de saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard), representado por um triângulo constituído por três posições: o professor, o saber e um grupo de alunos, elementos que representam uma sala de aula-padrão. Os resultados evidenciam a importância da mobilização e do compartilhamento dos saberes docentes que determinam o estilo e as características de orientação de cada supervisor. Quanto mais o supervisor diversifica e dosa os saberes docentes mobilizados e compartilhados, menos prescritivas e direcionadas ficam as orientações, o que proporciona ao licenciando maiores possibilidades de desenvolvimento de sua autonomia docente.
2- Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande	O Pibid na formação do professor-supervisor e dos licenciados em história: reflexões e contribuições.	31/07/2014	Esta dissertação analisou o Pibid de História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, dentro do contexto educacional contemporâneo em que a formação continuada é vista como uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Conclui que o professor deve estar consciente que sua formação não termina na graduação. “Formar ou (re) formar o educador para a sociedade atual através de uma formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades”. (SILVEIRA, 2015, p. 6)
3- Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas	Professores supervisores do Pibid: um estudo sobre o desenvolvimento profissional.	26/08/2014	O estudo teve como objetivo compreender e caracterizar a influência de subprojetos do Pibid da área de Ciências na rotina profissional dos professores supervisores, bem como o efeito dessa participação para o desenvolvimento profissional. Configurou-se como Estudo de Caso e envolveu quatro supervisores de subprojetos vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Como resultados, foram identificados “[...] processos de desenvolvimento profissional em alguns dos supervisores sujeitos da pesquisa, como: (i) os professores como agentes de mudanças, comprometimento e satisfação pessoal; (ii) práticas de reflexão e de investigação; (iii) práticas colaborativas e de trabalho em equipe; e (iv) atualização contínua de repertórios pedagógicos e científicos”. (NASCIMENTO, 2014, p. 11).

4- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas	05/12/2014	O estudo teve como objetivo analisar o impacto do Pibid na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa e utilizou, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista estruturada. Os participantes foram vinte e dois alunos-bolsistas e quatro professores-supervisores das escolas conveniadas que compunham o subprojeto de Educação Física/Pibid na Universidade Federal do Piauí – UFPI. O Pibid ancorou na ponte entre universidade e escolas públicas do Piauí a construção de estratégias significativas de aprendizagens para os envolvidos (futuros e atuais professores das escolas públicas), levando esses sujeitos a se movimentarem na tessitura de novos conhecimentos e de novas ações.
5- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco	O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.	11/12/2014	O estudo teve como objetivo analisar se as ações do Pibid desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento profissional aos professores da educação básica envolvidos no processo formativo dos acadêmicos bolsistas. A pesquisa possui uma abordagem de cunho qualitativo para retratar a perspectiva dos cinco professores supervisores participantes. Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa percebem a escola como principal espaço da aprendizagem à docência, tanto para aqueles que estão a mais tempo na profissão, bem como para os acadêmicos bolsistas inseridos no ambiente escolar.
6- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará	Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica	25/02/2015	O estudo buscou investigar se e como os professores supervisores do Pibid da Universidade Estadual do Ceará – UECE, compreendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e sua reflexividade. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização do método estudo de caso, que teve a participação de cinco docentes atuantes como professores supervisores do Pibid na UECE. O estudo revelou que a participação no Programa provoca reflexividade no professor e isso pode ser decorrente de sua participação nos espaços de formação continuada onde tem oportunidade de analisar sua prática nas atividades em sala de aula; nos trabalhos em grupo com alunos, com licenciandos e com o professor coordenador de área (professor universitário), na realização de debates, seminários, reflexões sobre políticas públicas, nas discussões de temas transversais, e na busca de parcerias com outros profissionais.

7- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará	O professor supervisor do Pibid: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?	26/06/2015	O objetivo do trabalho foi analisar o processo de formação e desenvolvimento do professor supervisor a partir do Pibid, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa, mais especificamente no Estudo de Caso. Foram sujeitos da pesquisa quatro professores da educação básica que atuaram como supervisores nas escolas públicas participantes, desenvolvendo os subprojetos na área de Pedagogia. As análises mostraram que os professores supervisores consideraram a experiência no Pibid importante para a sua formação e para seu desenvolvimento profissional docente e que compreendem sua função de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência, porém, nem todos entendem o papel que desempenham como coformadores.
8- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará	Gestão curricular no Pibid em história: o que contam os professores supervisores.	23/07/2015	O trabalho objetivou compreender o modo como o professor supervisor do Pibid participa da gestão curricular da iniciação à docência de futuros professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica. Caracteriza-se como investigação qualitativa tendo como sujeitos participantes quatro professores supervisores que ensinam História em três escolas de ensino médio, situadas em dois municípios da Região do Baixo Jaguaribe, interior do Estado do Ceará. Os resultados revelaram lacunas no currículo de formação docente no curso de licenciatura da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE) e que “[...] a participação no Pibid assegura significado bastante particular a cada professor supervisor nele atuante, mas fazendo-os, em sua totalidade, repensar as práticas curriculares desde a inserção no Programa”. (SILVA, 2015, p.8)
9- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos	A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid)	15/02/2016	O estudo analisou os papéis e as contribuições do supervisor do Pibid em sua formação continuada. Foi realizado a partir da análise dos textos apresentados no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (SID) de 2014, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Metodologicamente, foi feita a análise de documentos apresentados nesses eventos, trazendo, como resultados, reflexões sobre o que os supervisores entendem acerca de seus papéis. Os resultados da pesquisa revelaram que o Pibid auxilia na formação inicial e

			continuada de professores, sendo o supervisor uma peça-chave, por articular teoria e prática, além de ensino e aprendizagem, tanto para o trabalho na escola quanto na contribuição para os licenciandos.
10- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Atuação de professores supervisores do Pibid na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica.	16/02/2016	O estudo teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do programa e compreender como se constituem suas intervenções no processo de formação dos licenciandos. Metodologicamente foi desenvolvido um estudo de caso com imersão em campo de um ano. Foram observados neste período os encontros do Pibid Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) que acontecem na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e aqueles que acontecem na escola-parceira (CAp UFRJ). Os resultados indicam que a atuação das professoras supervisoras tem como consequência a familiaridade com as especificidades do ofício; o favorecimento da relação teoria e prática; e o desenvolvimento de uma postura investigativa.
11- Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	O Pibid no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular	22/03/2016	Analisou-se neste estudo o papel do Pibid no desenvolvimento da formação continuada dos professores supervisores de Educação Física em uma perspectiva de formação profissional e de ressignificação do currículo. O trabalho de campo foi realizado em duas universidades públicas que contam com o subprojeto de Educação Física. Foram produzidas análises a partir de entrevistas semiestruturadas com professores supervisores, coordenadores de área e institucional, além de alunos participantes do programa, de relatos de experiência escritos por professores supervisores que não puderam participar das entrevistas e observação de encontros do Pibid na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense. Entre as conclusões, destaca-se o papel do Pibid na formação continuada de professores supervisores de educação física.

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura desses trabalhos nos proporcionou a oportunidade de conhecer resultados de pesquisas realizadas tendo como foco principal o supervisor do Pibid, que consideramos como sujeito fundamental para o sucesso das ações do Programa.

Ao analisar os objetivos colocados para o Pibid no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, assim como nos editais publicados pela Capes, e compará-los aos resultados das pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da Capes, que retratam como tem

ocorrido a atuação dos supervisores do Pibid, constatamos que esses objetivos têm se cumprido, se tomarmos com referência esses estudos.

Os estudos demonstraram que o Pibid contribui para a valorização do magistério quando demonstra que os supervisores consideram a experiência no Pibid importante para a própria formação e para seu desenvolvimento profissional docente, compreendendo sua função de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência, embora nem todos consigam mensurar seu papel como coformadores.

Ocorreu a integração entre educação superior e educação básica por meio da construção de estratégias significativas e novos conhecimentos tecidos pelos supervisores em conjunto com os docentes da universidade e licenciandos envolvidos no Programa.

Foram dadas aos licenciandos oportunidades de criação e experiências metodológicas numa relação de parceria onde à medida que os saberes docentes dos supervisores se diversificam e são compartilhados, menos prescritivas se tornam as orientações e mais autonomia adquirem os bolsistas de ID diante dos desafios da docência.

A atuação dos supervisores trouxe contribuições para a articulação teoria e prática em razão da oportunidade oferecida aos licenciandos de se familiarizarem com as especificidades do ofício docente, percebendo a relação existente entre o conteúdo das disciplinas estudadas na universidade e a prática em sala de aula, por meio do desenvolvimento de uma postura investigativa a partir de reflexões oportunizadas no âmbito do Programa.

### **3.5. O Pibid na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM**

A concepção dos projetos institucionais do Pibid 2011 e 2014<sup>26</sup> da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), fieis aos compromissos do Programa, sustentam-se na concepção de que a formação inicial do professor deve realizar-se por meio de um conjunto de interações e cooperações entre professores universitários, professores que estão em escolas da educação básica e licenciandos, de acordo com o que se propõe nos documentos do Programa.

O Pibid na UFTM traz uma proposta interdisciplinar que envolve pesquisa, ensino e extensão, tanto no Projeto Institucional 2011 - que foi aprovado em abril de 2011 e

---

<sup>26</sup> Projeto que permaneceu em vigor em 2017, embora tenha havido a substituição da coordenação institucional do Programa na UFTM em junho de 2015.

implantado em julho do mesmo ano, quanto no projeto Institucional 2014<sup>27</sup> - que foi fruto do Edital 061/2013 da Capes tendo sido “[...] elaborado considerando essas demandas e as que, no período de 2009 a 2013, foram registradas a partir da inserção do Pibid nas escolas de Uberaba”. (UFTM, 2014)

As propostas apresentadas à Capes trouxeram como fator relevante o fato de a universidade estar situada em Uberaba, Minas Gerais, cidade com população estimada em 296 mil habitantes, no Estado de Minas Gerais, que possui cerca de 130 escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, sendo, desse total, 34 estaduais. As escolas estaduais de ensino fundamental de Uberaba contam com 6.750 alunos matriculados na segunda etapa e 9.395 alunos matriculados no ensino médio – segundo dados do Censo Escolar de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação e Cultura/ INEP/MEC<sup>28</sup>. Segundo esclareceu a Prof.<sup>a</sup> Dra. Marinalva Vieira Barbosa, que foi coordenadora institucional do Pibid/UFTM durante a vigência dos Projetos Institucionais de 2011 e 2014, “[...] esse contingente justifica a oferta de cursos visando formar professores para a Educação Básica”. (UFTM, 2011)

Tendo passado a oferecer licenciaturas em Letras (Português/Inglês/Espanhol) em 2006 e em História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química em 2009, por meio do REUNI<sup>29</sup>, a UFTM se comprometeu a formar professores “[...] para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica, de forma criativa, crítico-reflexiva, democrática, ética e comprometida com a aprendizagem transformadora, a partir do domínio teórico-prático do seu campo de saber, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno da Educação Básica” (UFTM, 2008, p. 19)<sup>30</sup>.

Em decorrência desses princípios, “[...] que preveem como fundamentos essenciais a flexibilidade curricular; as metodologias de ensino que tenham como foco a aprendizagem; a interdisciplinaridade; a construção de postura crítico-reflexiva acerca das discussões contemporâneas mundiais e a indissociabilidade entre teoria e prática” (UFTM, 2008, p. 20), é que a UFTM atendeu ao chamado público da Capes e apresentou, no ano de 2009, uma proposta para participação no Pibid.

<sup>27</sup> Disponível em: [http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto\\_institucional.pdf](http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto_institucional.pdf).

<sup>28</sup> Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: 21 fev. 2017.

<sup>29</sup> Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e de Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, que prevê, entre outras características, a necessidade de serem construídos os itinerários formativos flexíveis e inovadores.

<sup>30</sup> UFTM. **Fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UFTM a partir de 2009: Licenciaturas e Serviço Social.** Uberaba: UFTM, 2008.

A primeira edição do Pibid da UFTM veio com o Edital Capes/DEB N° 02/2009, cujo início dos trabalhos aconteceu em março de 2010, sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Célia Borges. Contou com subprojetos das áreas de Química, Física, História, Geografia, Ciências Biológicas, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Matemática, numa parceria com 09 escolas, sendo 08 Estaduais e 01 Municipal. A equipe era formada por 156 bolsistas de ID, 19 professores supervisores das escolas, 09 coordenadores de áreas, 01 coordenadora de área de gestão e 01 coordenadora institucional, somando o total de 186 bolsistas.

O Edital N°001/2011/Capes abriu a possibilidade de a universidade participar com um novo Projeto Institucional, desta forma, a Pró-Reitoria de Ensino convocou uma reunião com os docentes interessados em participar do Programa. Nessa reunião eu (a pesquisadora) e a Profª. Marinalva Vieira fomos indicadas para assumir a gestão do Pibid, que assumimos essa responsabilidade até o ano de 2015. A professora Marinalva assumiu a Coordenação Institucional e eu assumi a Coordenação de Gestão Pedagógica do Pibid da UFTM.

A partir daí, com a finalidade para esclarecermos os termos da proposta a ser enviada à Capes, organizamos uma reunião envolvendo a coordenação do Programa e os professores interessados em participar das coordenações de áreas que cumpriam os requisitos constantes do Edital n° 018/2010/Capes e que continuaram vigorando no Edital N° 001/2011, a saber:

- I- ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;
- II- não possuir qualquer bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;
- III- estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
- IV - ser docente de curso de licenciatura plena;
- V- ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;
- VI- possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Os eixos que norteariam todo o trabalho foram traçados em três encontros realizados com os interessados. Nesses encontros, os professores que pretendiam participar do Pibid se reuniram por área com a finalidade de elaborar os subprojetos que, posteriormente, foram reorganizados pela coordenadora institucional no Projeto Institucional da UFTM e enviados à Capes para a aprovação, o que ocorreu com todos os subprojetos enviados.

Dessa forma, além dos 09 subprojetos já existentes desde 2009 (Edital Capes 02/2009) acrescentaram-se mais 10, referentes ao Edital Capes 01/2011, sendo o décimo um subprojeto interdisciplinar (composto por alunos dos cursos de História, Geografia e Letras). O Pibid 2011/UFTM resultou numa equipe formada por 142 licenciandos, 19 supervisores, 10

coordenadores de área e 01 Coordenador de Gestão de Processos Educacionais – função que eu assumi até junho de 2015.

Os professores interessados em participar do Pibid, a partir do ano de 2011, precisariam ser indicados pelos colegiados de cada curso de licenciatura que, na época, se reuniram para analisar os editais do Programa e verificar quais eram os requisitos previstos pela Capes. Nesses espaços, as propostas de cada professor interessado em atuar na coordenação de área eram apresentadas e discutidas no coletivo. A coordenação de gestão de processos educacionais, que em 2013 passou a contar com mais dois docentes além de mim, também passou por seleção realizada pela Pró-Reitoria de Ensino, após indicação de nomes por parte de seus institutos.

Para organizar a seleção das escolas participantes e dos supervisores, foram agendadas reuniões da coordenação institucional com a Secretaria Estadual e com a Secretaria Municipal de Educação para celebração de convênios, repasse de orientações sobre o funcionamento do Programa e sobre as normas para participação dos professores das escolas públicas, a partir do lançamento pela UFTM de cada edital para a seleção de participantes, em concordância com as normas dos Editais da Capes.

A equipe gestora do Pibid 2011 – como passou a ser chamado para se diferenciar do anterior que estava em vigor desde 2009 – realizou, ainda, algumas reuniões de esclarecimento para orientações aos diretores de escolas públicas de Uberaba e região, explicando passo a passo as orientações contidas no edital da UFTM para participação do Programa e como seus professores poderiam participar.

Os professores da educação básica interessados em se inscrever para participarem como supervisores bolsistas deveriam comparecer à sede do Programa, localizada nas proximidades do campus central da UFTM, denominada como Casa do Pibid, para preencher uma ficha de inscrição constante do edital de seleção de supervisores do Pibid/UFTM, publicado no site da universidade. Num segundo momento, se apresentaram às bancas de seleção, compostas por um docente participante de subprojeto do Pibid, um docente da área de conhecimento específico que não fosse participante do Programa e um membro da coordenação institucional, que, seguindo as regras constantes do edital da UFTM para seleção de professores da educação básica, se submetiam às etapas de pontuação dos currículos e de realização de entrevistas.

Essa foi a dinâmica que valeu para todos os editais da Capes, a partir dos quais a UFTM também produzia editais que eram divulgados nas escolas para chamar os professores interessados em participar da seleção de participantes do Pibid.

Para selecionar os licenciandos, seguia-se o mesmo procedimento, com preenchimento de ficha de inscrição constante do edital de seleção publicado no site da UFTM e entrevistas realizadas por bancas de seleção compostas de acordo com as mesmas regras das bancas para seleção de supervisores.

Assim, tivemos na UFTM dois Projetos Institucionais atuando em paralelo até a publicação do Edital de 2013, a partir das regras da Portaria MEC/Capes nº 096, de 18 de julho de 2013, que reestruturou o Pibid e estabeleceu que cada instituição tivesse apenas um Projeto Institucional. A Portaria MEC/Capes nº 96 dispôs, também, sobre a necessidade da implantação da CAP para avaliação do trabalho realizado pelas universidades participantes, de acordo com o regulamento do Programa. Diante da necessidade de unificar os Programas implantados em 2009 e em 2011, o Pró--Reitor de Ensino reuniu suas coordenações e propôs que discutíssemos a melhor forma de realizar a junção. Dessa forma, permaneceu na coordenação institucional a Prof<sup>ª</sup>. Marinalva Vieira Barbosa, enquanto que eu e a Prof. Maria Célia Borges nos prontificamos a assumir as tarefas da coordenação de processos educacionais contando com mais outro docente, tendo em vista que pelas regras da Portaria nº 096 de 2013 (Art. 30) nos era permitido ter até 3 docentes nesta função.

Ocorre que a professora Maria Célia não assumiu a coordenação de gestão por ter solicitado mudança de lotação para a UFU Pontal, fato que originou a participação de mais dois docentes: Prof. Dr. Renato Fundão Vieira e Prof. Dr. Marcos Kazuo Matushima, que passaram a dividir comigo as tarefas de acompanhamento das atividades nas escolas e da gestão financeira e administrativa do Programa.

Em 07 de agosto de 2014 foi aprovado o Regimento Interno do Pibid da UFTM, por meio da Resolução nº 14/2014 do Conselho de Ensino<sup>31</sup>, seguindo orientações da Capes, por meio da Portaria 096, de 18 de julho de 2013:

Art. 60. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo: as características do programa na IES; os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes; a composição da equipe gestora do programa na IES; as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid; os instrumentos de acompanhamento dos

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://pibiduftm.com.br/portal/wp-content/uploads/2014/11/regulamento-Pibid-UFTM.pdf>

egressos do Pibid; os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores; a sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid; os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente; a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do Pibid; os motivos de desligamento dos membros do Pibid. (BRASIL, 2013c, Art. 60).

Essa mesma resolução (Resolução nº 14/2014 do Conselho de Ensino da UFTM), aprovou a Comissão de Acompanhamento do Pibid – CAP – a partir das seguintes orientações da Portaria MEC/Capes Nº 096, de 18 de julho de 2013:

Art. 62. A Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno do Pibid. Parágrafo único. O coordenador institucional do Pibid deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do Pibid.

Art. 63. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares e o processo será conduzido pelo coordenador institucional e, quando houver, pelos coordenadores de área de gestão de processos educacionais.

Art. 64. Compete à CAP: I – assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente; II – propor a criação do Regimento Interno do Programa; III – aprovar relatórios internos do Pibid – parciais e finais, antes do encaminhamento à Capes; IV – examinar solicitações dos bolsistas do Pibid; V – aprovar orçamento interno do programa; VI – elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa; VII – contatar a direção das escolas participantes do Pibid, quando necessário; VIII – propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do Pibid nas escolas participantes e nos subprojetos; IX – organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa. X – deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa. (BRASIL, 2013c, art. 62).

Dessa forma, o grupo de professores que se dispuseram a trabalhar com o Pibid, partiu da perspectiva de que a formação inicial deve possibilitar, desde o seu início, uma reflexão sobre a prática e seu campo de conhecimento de forma a produzir uma relação entre teoria e prática.

Sabemos que o êxito dessa perspectiva depende de se formar professores que não assumam a posição de indivíduos passivos ou de meros executores de tarefas e concepções gestadas na universidade. Torna-se urgente preparar profissionais para assumir posições como sujeitos ativos, participantes de um sistema que devem contribuir para transformar, engajando-se ativamente, mobilizando o máximo de competências, saberes e trabalhando em

busca da construção de novas competências. Portanto, a tarefa dos supervisores, na parceria com as instâncias de ensino e pesquisa, passa pela definição dos problemas que afetam a relação de ensino e aprendizagem, buscando construir e explorar possíveis soluções.

Dessa forma, consta no projeto institucional do Pibid/UFTM que, para possibilitar aos professores em formação tal posição ativa, é preciso que a formação inicial não seja calcada na fragmentação dos conteúdos e dissociada da realidade da escola. Coloca, ainda, que o investimento em um programa como o Pibid pode criar oportunidades para que o licenciando possa dimensionar sua prática pedagógica a fim de interagir com demandas educacionais contemporâneas numa ação concreta consubstanciada na realização de ações na escola, sob a orientação de um professor da universidade e supervisão de outro professor em atuação na escola parceira. (UFTM, 2014).

O Pibid/UFTM foi coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Marinalva Vieira Barbosa no período de 07/2011 a 08/2015, na vigência dos Editais nº 01/2011, nº 011 /2012 e nº 061/2013. Com a eleição de novo Reitor, em 2015, foi solicitado seu desligamento, que foi questionado por muitos participantes do Programa, especialmente por licenciandos e coordenadores de área. Sua saída produziu um significativo desligamento de coordenadores de área, sendo que, nesse mesmo período, 21 dos coordenadores se desligaram do Pibid e apenas 8 permaneceram na função.

Para a função foi indicado o Prof. Dr. Carlos Alberto Araújo Campos, que era um dos coordenadores de área do subprojeto de Geografia e que permaneceu na coordenação institucional durante o ano de 2016. A partir do ano de 2017, quando iniciei a etapa de coleta de dados da pesquisa, havia assumido a função de coordenação institucional do Pibid/UFTM o Prof. Dr. Renato Fundação Vieira, que nela permanece atualmente.<sup>32</sup>

Para dar uma ideia do trabalho realizado pelo Pibid/UFTM no período de 2011 a 2013, trazemos dados do Projeto Institucional de 2014<sup>33</sup>, que elencou resultados de pesquisas realizadas junto aos coordenadores de cursos de licenciaturas envolvidos, supervisores, licenciandos e diretores das escolas. Também foram colhidos dados por ocasião dos encontros semestrais da coordenação institucional com os supervisores e diretores de escolas. A partir desses dispositivos são relatados os principais resultados e impactos produzidos pelo Pibid-UFTM no período citado:

- Aumento do interesse dos bolsistas de iniciação à docência pelas disciplinas pedagógicas.

---

<sup>32</sup> Cumpre esclarecer que eu já havia me desligado do Pibid desde junho de 2015 para realização do doutorado.

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto\\_institucional.pdf](http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto_institucional.pdf)

- Reconhecimento de 95% dos diretores das escolas parceiras de que os alunos participantes das atividades do Programa tiveram melhora no desempenho escolar.
- Reconhecimento de 80% dos diretores das escolas parceiras de que os professores supervisores apresentaram mudanças importantes na forma de atuar em sala de aula.
- Aumento do interesse das escolas e órgãos oficiais pelos Programas de formação da UFTM. Cerca de 50 escolas confirmaram interesse em acolher o Pibid a partir de 2014.
- Mudança nas representações sobre a carreira docente, pois cerca de 80% dos licenciandos bolsistas afirmam que, após a experiência no Pibid, passaram a ver docência como uma perspectiva de carreira.

Para tanto, o Pibid UFTM contou com infraestrutura e apoio da reitoria para liberação de transportes, viabilizando os deslocamentos de bolsistas para participarem de eventos fora de Uberaba, assim como da viabilização de condições para realização de eventos do Programa. Dentre eles, destacamos o IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o III Seminário Nacional do Pibid, realizados nos dias 03, 04, 05 e 06 de dezembro de 2013, que trouxeram a Uberaba cerca de 3.000 participantes e mobilizaram toda a infraestrutura da universidade para que fosse possível organizá-lo na cidade.

O Pibid/UFTM foi responsável ainda pela organização do “II Encontro Interinstitucional do Pibid”, em parceria com a UFU, mais 2 Encontros; 1 Seminário de avaliação e 3 Fóruns locais favorecendo a atualização de conhecimentos e socialização de trabalhos científicos dos pibidianos. Foram apresentados trabalhos (banners e comunicações orais) em eventos de todo o Brasil e firmadas parcerias com a UNIUBE e IFTM em Uberaba, além de universidades mineiras, principalmente a UFU, UNIFAL e UEMG, favorecendo o planejamento conjunto, a troca de experiências e a realização de eventos.

Em termos de publicações, resultaram desse período 05 livros sobre as produções do Pibid: com recursos didáticos produzidos no âmbito dos subprojetos, artigos produzidos por licenciandos, artigos produzidos por supervisores e pelas coordenações do Programa. Foram publicados em eventos científicos 412 resumos e 65 artigos sobre os resultados do Programa na UFTM

Uma supervisora do subprojeto de Física figurou entre os professores da Educação Básica que, em 2013, foram à Escola de Física do CERN/Suíça e, somando-se Jogos,

Sequências Didáticas, Roteiros de estudo e experimentos foram produzidos cerca de 523 recursos didáticos, tal como se pode comprovar no Projeto institucional 2014 que os reuniu no item reservado aos impactos do Programa<sup>34</sup>.

Alinhados com a proposta da Capes para o Pibid, os objetivos constantes do projeto institucional apresentado pela UFTM foram, e ainda são, os seguintes:

1) fortalecer a educação básica e valorizar a profissão docente na região do Triângulo Mineiro e no Estado de Minas Gerais; 2) favorecer a articulação entre os objetivos do projeto pedagógico da UFTM e objetivos das políticas oficiais de melhoria da escola básica; 3) permitir que o aluno dos cursos de licenciatura da UFTM aprenda a mobilizar os conhecimentos teóricos para a análise de práticas de ensino e suas transformações; 4) tornar os recursos tecnológicos disponíveis reais parceiros do professor da escola básica; 5) Promover uma aprendizagem por problemas visando a uma consistente articulação entre saberes teóricos e práticos e ainda dar suporte técnico-científico para que aluno aventure-se a conhecer e a produzir novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem a partir de pesquisas desenvolvidas em ambiente de ensino; 6) formar a concepção de que o ensino da leitura e da escrita é um compromisso que deve ser assumido pelos professores de todas as áreas; 7) permitir a construção de novas representações sobre a escola e a prática docente por meio do conhecimento da realidade da escola e pela apropriação de saberes teóricos e/ou metodológicos; 8) mudar a qualidade da participação e da posição dos professores da escola básica em projetos propostos pela universidade, fazendo com que a escola se transforme em parceira efetiva da formação inicial a partir do diálogo entre comunidade acadêmica e escolar envolvidas com o Pibid. (UFTM, 2014, p. 5).

Assim, o conjunto de subprojetos que compuseram a proposta do Pibid/UFTM pretendeu envolver o maior número possível de licenciandos, para oportunizar uma formação que não só os aproximasse da escola, mas que os ajudasse a compreender as complexidades e exigências que marcam o ato de ensinar na contemporaneidade.

De acordo com o Projeto Institucional do Pibid da UFTM enviado à Capes em 2014, é papel do Pibid ajudar a reforçar a constituição de uma identidade dialógica para o docente, já prevista no projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas da universidade, numa atuação interdisciplinar para as diferentes áreas:

[...] uma prática pedagógica que contemple a interdisciplinaridade também é princípio fundamental desta Proposta. Entendemos que o conceito de interdisciplinaridade está de acordo com a visão de conhecimento que se espera no contexto atual, ultrapassando os limites disciplinares para formas mais integradas de saber. [...] para a concretização de um projeto alicerçado

---

<sup>34</sup> Resultados e impactos constantes do Projeto Institucional 2014, página 11, que atendeu ao chamado do Edital 061/2013 – CAPES. Disponível em: [http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto\\_institucional.pdf](http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto_institucional.pdf).

na visão de interdisciplinaridade, novamente surge a necessidade constante de um trabalho de equipe. Nessa perspectiva, apenas o currículo formal é insuficiente para dar “concretude” à Proposta. Para efetivá-lo e transformá-lo no “currículo em ação” é fundamental que os docentes incumbidos de operacionalizá-lo tenham afinidade de intenções e promovam encontros sistemáticos para discussão, acompanhamento, avaliação e planejamento coletivo. Só assim a dimensão interdisciplinar poderá ser desenvolvida conforme proposto. (UFTM, 2014, p. 9).

Portanto, percebemos o Pibid como oportunidade para que a UFTM atue para minimizar as dificuldades referentes à formação do professor, para que esse docente possa desenvolver uma relação com o saber e com a profissão comprometida com a reflexão, processo que não ocorre somente por meio de aulas teóricas e saberes acadêmicos.

O Projeto Institucional 2014, que ainda estava em vigor no ano de 2017, quando realizamos esta pesquisa, destacou o Pibid como uma oportunidade importante de envolver alunos de diferentes áreas de conhecimento em ações docentes cujos princípios e objetivos permitem a experiência de “aprendizagem por problemas”, referenciada em Perrenoud (2000), justificando a possibilidade que essa forma de aprendizagem pode permitir que o licenciando se confronte com os limites de seus recursos teóricos e metodológicos e, a partir daí, se veja obrigado a agir de forma crítica e prática para apresentar respostas aos desafios encontrados:

Conseqüentemente, a escola deixa de ser um lugar árido, com funcionamento próprio, e os aportes teóricos passam a ser recursos para a construção de respostas para os problemas apresentados em cada instância da atuação docente. Os recursos teóricos passam a ser um meio para o professor refletir sobre a relevância dos conteúdos escolares, a sua adequabilidade às reais necessidades sociais e culturais dos alunos. É importante que o professor de língua portuguesa, geografia, história, matemática, química, física e ciências biológicas tenham em vista que o ato de ensinar não é mecânico, burocrático, mas envolve escolhas e reflexões sobre a posição política, social e cultural que se deseja atribuir ao sujeito que aprende. (UFTM, 2014, p. 18).

Acresce-se a isso que a possibilidade de levar o licenciando até a escola durante a formação inicial permite-lhe conhecê-la e integrá-la ao seu horizonte de possibilidades. Não é segredo que nos cursos de licenciatura em geral constata-se certo desânimo dos alunos em relação à carreira docente, fruto da desvalorização salarial e social da profissão, em especial para os anos iniciais de escolarização. Temos ouvido depoimentos de muitos alunos que ingressam em cursos de licenciaturas nutrindo o desejo de serem físicos, químicos, biólogos, matemáticos, geógrafos, historiadores, linguistas, ao invés de professores.

Concordamos que pesa no momento da escolha profissional a violência contra o professor, a falta de recursos e a insuficiência da formação acadêmica. Organizações

governamentais e não governamentais têm divulgado dados preocupantes<sup>35</sup>, nos últimos anos, sobre a diminuição da procura e/ou permanência dos licenciados em sala de aula nas áreas das ciências Humanas, Exatas e Naturais.

O Censo do Ensino Superior realizado pelo MEC em 2016 comprova um preocupante decréscimo da procura pelos cursos de licenciatura no período de 2006 a 2016, se comparados aos bacharelados e tecnológicos nos últimos 10 anos. O número de alunos em cursos de licenciatura cresceu apenas 48,5%, enquanto que, em relação ao número de alunos de bacharelado e nos cursos tecnológicos o aumento foi de quase 150%.

Os cursos de bacharelado correspondem a 69% do total de matrículas. Os de licenciatura representam 18,9% e os tecnológicos, 11,8%. • De 2006 a 2016, as matrículas nos cursos tecnológicos quase triplicaram (190,3% de aumento); • No bacharelado, o crescimento das matrículas foi de 74,9% no mesmo período; • 48,5% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2006 e 2016. (BRASIL, 2016a, p. 07).

Todos os cursos que compõem as propostas dos projetos institucionais da UFTM enviadas à Capes, desde 2009, fazem parte daqueles que, gradativamente, vêm diminuindo tanto em relação à procura como à quantidade de alunos concluintes. Consta do Projeto Institucional do Pibid 2014 que esses cursos têm recebido cada vez mais alunos com uma história de baixo rendimento escolar no domínio de conteúdos básicos e fundamentais, como o cálculo, a leitura e a escrita. (UFTM, 2014, p. 19).

Fragilidade que acaba sendo:

[...] devolvida para a escola na forma de um professor que tem dificuldade de mobilizar as teorias para construir respostas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma fragilidade que impede que o professor passe a refletir sobre sua prática a partir do arcabouço teórico que possui e torne-se pesquisador no interior de sua própria prática. (UFTM, 2014, p. 19).

Dessa forma, confirma-se que não é suficiente atrair alunos para os cursos de licenciaturas, é necessário mantê-los na docência com condições de uma atuação competente, capaz de responder às demandas da sociedade atual, de enfrentar as complexidades postas pela realidade escolar.

Entendendo o Pibid como um projeto que adota uma visão educacional transformadora, por exigir uma postura crítica de todos os seus integrantes de forma a

---

<sup>35</sup> BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio 2007.

promover uma reflexão sobre a prática docente na contemporaneidade, a UFTM, em seu Projeto Institucional, enfatiza a importância de se investir em projetos como esse.

Segundo Geraldi (1995), não é mais possível que a escola reconheça como cultural apenas certas manifestações da humanidade quando o mundo contemporâneo reconhece culturas e saberes que se interpenetram cada vez mais, constituindo um mosaico do mundo em que vivemos e que o futuro professor precisa conhecer para nele interferir e agir. Esse aprendizado somente será possível se a escola fizer parte de todo o processo de formação inicial do licenciando. (UFTM, 2011, 2014).

Na proposta Pibid/UFTM firma-se o compromisso do grupo, enfatizando que coordenadores, supervisores e licenciandos envolvidos com o projeto assumirão a responsabilidade ética de serem sujeitos de mudanças no ambiente escolar, transformando-se em multiplicadores de novas ideias e ações, por partilharem o objetivo de que, por via da iniciação a docência, se estará dando os primeiros passos para superar a perspectiva fragmentada de ensinar e aprender e para mudar a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Considerando a importância da escola como local onde também se aprende a ser professor, priorizamos neste estudo as práticas dos professores que se tornaram coformadores de licenciandos e, para tanto, procuramos analisar sua interação com os alunos e com os bolsistas de ID, a sua forma de abordagem do conteúdo nas aulas, os seus planos e materiais didáticos utilizados. Em busca de encontrar a melhor forma de analisar o trabalho dos supervisores procuramos aprofundar nossos estudos sobre o tema trazendo alguns autores que tratam da importância da escola e da sala de aula como espaços de aprendizagens, considerados importantes e inspiradores para subsidiar nosso trabalho de análise dos dados.

### **3.6. A escola como espaço de ensino-aprendizagem**

A escola como espaço institucional é palco de interações entre diversos sujeitos e na relação entre eles surgem confrontos diários com normas e regras que vão além das relações pessoais e informais, porque pressupõem autoridade e poder – que, num primeiro momento, são representados na figura do professor.

A escola, constituída como espaço coletivo de aprendizagem e de trabalho e a aula, classicamente entendida como o momento temporal em que são trabalhados os conteúdos, previamente definidos pelo professor, para serem ministrados a uma turma de alunos em um estabelecimento de ensino, são consideradas importantes na formação dos professores, como

se pode observar nos inúmeros programas de formação continuada, principalmente aqueles que são organizados para professores de sistemas públicos de ensino. Essa preocupação tem sido estendida à formação inicial, denotando a importância da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente social de formação docente.

A profissionalização do docente é o momento da construção de saberes, oportunidade de realização de aprendizagens relacionadas aos saberes da formação, da disciplina que ensina ou vai ensinar, do currículo e da experiência, nas quais o professor descobre formas de articular os saberes acadêmicos aos sociais e à cultura dos alunos.

Canário (1998) entende a escola como o local no qual se aprende a ser professor, relacionando o desenvolvimento profissional docente ao contexto do trabalho com suas culturas e saberes.

Penin (1997, p. 26) esclarece que:

Em uma dada *cultura*, conhecimentos sistematizados coexistem com saberes, que apresentam níveis variados de elaboração, provenientes da mídia, da política, de regionalismos e de outros lugares. Tais conhecimentos e saberes<sup>36</sup> compõem parte do imaginário ao qual têm acesso as pessoas dessa cultura. É “parte” porque o imaginário pode ultrapassar conhecimentos e saberes, alcançando coisas, objetos ou sensações compartilhadas e até emoções. (Grifos da autora)

Entende-se, dessa forma, que na escola o professor é envolvido não só por essa cultura geral como também passa a participar e compreender o que podemos chamar de cultura escolar<sup>37</sup>, tendo em vista que a escola cria ou produz, ela própria, um saber específico. Esse saber se constitui, segundo a autora, pela confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral com outros que são menos elaborados e provêm da lógica institucional, associada às características da profissão e da vida cotidiana própria de cada escola.

Sendo assim:

---

<sup>36</sup> Cumpre-nos esclarecer que temos como referência a própria autora ao utilizarmos neste trabalho o termo *conhecimento* para nos referirmos “[...] àquelas formulações consideradas válidas pela epistemologia, reservando a denominação *saber* para as demais formas de conhecimento (como os chamados cotidiano, leigo, tradicional ou empírico). Para a epistemologia, os conhecimentos válidos podem ser de dois tipos. Um, referente àqueles formulados com base no método científico, organizando um corpo de conceitos, proposições e teorias bem definidos. O outro tipo de conhecimento válido refere-se a conjunto de saberes que, mesmo não atendendo integralmente os critérios científicos, mas não dispensando os critérios racionais, formulam enunciações contendo “figuras epistemológicas” que os possibilitam ser considerados dentro dos parâmetros da epistemológica.” (PENIN, 1997, p. 23). Grifos da autora.

<sup>37</sup> A propriedade de se falar de uma cultura escolar, distinta da geral, advém de muitos indícios, sejam eles originados dos conhecimentos sistematizados ou dos saberes mais fugazes. (PENIN, 1997, p. 27).

No tocante aos conhecimentos sistematizados, dois tipos são os mais evidentes na constituição da cultura escolar. O primeiro relaciona-se aos diferentes discursos pedagógicos já formulados a respeito da escola, da educação escolar e do ensino, formando o que tem sido chamado ideário educacional. Esse ideário organizado fundamentalmente pela pedagogia é divulgado nos cursos de formação dos profissionais da educação e marca substancialmente o imaginário dos professores. Interligado ao ideário pedagógico organizado pela pedagogia, mas muitas vezes entendido como dele distinto, encontra-se o segundo tipo de conhecimento sistematizado (embora com níveis diferentes de sistematização): o das disciplinas escolares. (PENIN, 1997, p. 27).

Em relação ao saber das disciplinas escolares, a autora coloca que há duas teses: uma percebe-as como saberes simplificados do que está estabelecido no âmbito do saber de referência, enquanto que a outra defende-as como autônomas em relação às ciências ou aos saberes de referência dos quais tratam. Seriam, as disciplinas, dessa forma “[...] o resultado de uma combinação dos saberes de referência com as finalidades educacionais e os métodos pedagógicos.” (PENIN, 1997, p. 27).

Entendida como uma combinação que associa os saberes de referência às finalidades educacionais e aos métodos a pedagogia, o conhecimento das disciplinas escolares deixa de ser um elemento facilitador na transformação do saber erudito para ser ensinado aos alunos e passa a ser elemento constituinte das próprias disciplinas.

Além do ideário pedagógico sistematizado e dos conhecimentos relativos às disciplinas escolares, adentrando o campo mais amplo do saber escolar, constata-se a presença de outros saberes ou discursos que dizem respeito aos fenômenos relativos à escola, à profissão, à política educacional aos diversos aspectos do processo educativo.

Esses saberes ou práticas discursivas<sup>38</sup> podem referir-se: seja a interpretações, reinterpretações e até distorções que grupo ou subgrupos formulam sobre os discursos escolares; seja a práticas e práticas discursivas a respeito de questões profissionais e da carreira, do ambiente profissional, das normas e regulamentações e das finalidades ou objetivos explicitados ou implícitos da instituição; seja a planos, projetos, atividades ou a estratégias adotadas pela escola e/ou pelos colegas no exercício de sua autonomia relativa.” (PENIN, 1997, p. 28).

A cultura geral e cultura escolar contêm ambas, tanto conhecimentos sistematizados quanto saberes com diferentes níveis de elaboração, que podem se referir “[...] a práticas

---

<sup>38</sup> Prática discursiva no sentido que lhes dá Foucault, segundo o qual o discurso é essencialmente histórico e “constituído de acontecimentos reais e sucessivos, e que não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu”, indicando haver diferenças no interior de uma mesma prática discursiva, como se os sujeitos “falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias”. FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 224.

discursivas, mas também a práticas, a estratégia de relações interpessoais ou simplesmente a imagens”. (PENIN, 1997, p. 28)

As pesquisas realizadas nas escolas ou nas salas de aula transparecem a força desses saberes menos elaborados nas representações dos professores, fato que pode ser percebido como uma característica mais ampla do ser humano, principalmente quando se referem às representações afetivas que costumam “[...] unir as pessoas mais do que os saberes relacionados à razão ou à ciência”. (PENIN, 1997, p. 28).

É no cenário complexo da escola que o professor irá desenvolver sua prática, não apenas ensinando conteúdos específicos em sala de aula, como também exercendo atividades que são consideradas como parte de sua prática, tais como a que foram elencadas por Leite (2010, p. 9) e envolvem o comprometimento com os alunos, a participação na gestão democrática e as atividades burocráticas, dentre outras funções, que nem sempre são aprendidas em cursos de formação inicial ou continuada.

Destacamos a escola como importante campo para a formação e desenvolvimento profissional docente, porque é no ambiente de trabalho que emergem situações que propiciarão momentos de reflexão para o repensar a prática e a transformação da condição docente, por isso o Pibid pode se tornar um importante diferencial na formação docente ao propiciar essa oportunidade desde o início da graduação.

Imprescindíveis para os professores é também a participação em outros espaços e tempos que possibilitem outras formas de atuação, reflexão e estudos, tais como a participação em eventos científicos, estudos, leituras diversas, rodas de conversas e cursos, tanto no momento da formação inicial como continuada.

Canário (1998) entende a valorização do contexto do trabalho docente como formativo para o exercício da profissão; por ele perpassam e se confirmam os saberes sobre a prática docente, relacionados ao cotidiano da escola ou adquiridos ao longo da vida profissional do professor, como nos apontam Tardif (2000, 2004, 2011), Gauthier (1998) e Shulman (1986, 2001, 2004, 2005, 2014), entre outros; esses autores apoiaram-nos na elaboração de uma reflexão sobre formação e profissão docente apresentada nesse trabalho.

Dessa forma, a formação inicial docente deveria estar conectada ao contexto escolar, percebido como sendo um dos principais locais da aprendizagem à docência. Para que essa relação seja efetiva, Almeida e Biajone (2007, p. 293) recomendam que:

[...] cursos de formação inicial em parceria com os professores de profissão promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos

de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.

Nesse contexto, adquirem importância os programas de acompanhamento e de iniciação à docência, focalizando os licenciandos e aqueles professores que estão em início de carreira. No caso do Pibid, precisamos nos atentar para a influência da chegada dos licenciandos no contexto escolar, na prática educativa compartilhada e no desenvolvimento profissional dos professores mais experientes, seus supervisores.

De acordo com Nóvoa (1992), a escola, considerada como local importante no desenvolvimento pessoal e profissional docente, precisa oportunizar um espaço no qual seja possível ao professor em formação entender o contexto onde é exercida a profissão, além de ser o lugar onde ele ensina, mas também aprende.

A reflexão partilhada entre os envolvidos no processo educacional poderá promover a atualização de saberes, conhecimentos e novas práticas de ensino resultantes do diálogo que busca encontrar respostas para os problemas educativos que surgem nas escolas. Para tanto, é necessário frisar a importância que aqui assumem as condições materiais, de infraestrutura e de carreira devidamente asseguradas. Afinal, o debate sobre a formação ocorre associado à discussão de políticas de melhoria das escolas e de organização de uma carreira docente digna e prestigiada. Neste sentido, o espaço escolar faz parte da aprendizagem do professor, assim como o fazem as universidades e outros espaços de sua formação que possibilitem seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 1999).

Por fim, entendemos ser relevante para a formação docente o papel da escola que procura atingir o seu objetivo – que são as aprendizagens – por meio de um ensino pautado na produção de saberes e conhecimentos e não apenas em sua reprodução. É nessa relação entre formação docente e a dinâmica do trabalho escolar que procuramos focar o nosso olhar, buscando compreender os aspectos e elementos que a constituem, observando, mais especificamente, o papel do supervisor do Pibid e sua capacidade de criar estratégias e ambientes de aprendizagem, em que as informações possam ser transformadas em saberes e conhecimento para a profissão docente.

O espaço escolar, dessa forma, deixa de ser compreendido como local transmissor de conteúdos para os alunos e passa a se considerar como ambiente de formação de professores no seu sentido mais amplo: como espaço de aprendizagem dos alunos, da formação dos atuais e futuros professores que ali estão, num processo em que o aprender resulta do confronto

entre saber e conhecer, passando por uma relação de diálogo e empatia entre quem aprende e quem ensina.

Não se pode deixar de destacar, ainda, que a relação do professor com a escola, com seus alunos, com os outros professores, com os demais profissionais da educação e com a comunidade escolar, no processo de ensinar, aprender, trocar, interagir e relacionar-se forma um contexto que pode favorecer, ou não, a aprendizagem.

Dessa forma, evidencia-se que sem professor não se faz escola, assim como não se pode fazê-la sem os alunos ou sem a comunidade escolar, porque esses são elementos fundantes do processo de ensino-aprendizagem em constante interação e que constroem-se mutuamente. Para Nóvoa (1992), o professor, com relação a escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado: ao mesmo tempo em que recebe influência do ambiente escolar em relação ao seu modo de ser e de agir profissionalmente, irá influenciar e constituir esse seu ambiente. Ou seja, o professor constrói a cultura da escola na interação com os outros sujeitos no cotidiano escolar e de acordo com o contexto histórico social que o envolve.

São situações que precisamos levar em conta ao discutirmos as formas possíveis do professor lidar com os elementos que envolvem a escola e o universo a ela relativo.

### **3.7. A aula como experiência de ensinar e de aprender**

Sabemos que ensinar não é uma atividade que se faz no vazio, tendo em vista a dependência que há entre o ensino, o conteúdo e outros elementos do processo. Ensinar, portanto, pressupõe adequar procedimentos, dependendo do tipo de conteúdo com que se lida. Pressuposto que leva alguns críticos a dizerem que, desta forma, não poderia existir uma didática geral porque ela seria uma disciplina inútil ou impossível.

Só existiriam didáticas particulares, ligadas a cada matéria do currículo, portanto didáticas, ou como querem os críticos mais radicais, metodologias do ensino de Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa e assim por diante. (CORDEIRO, 2015, p. 33).

Certamente, a atividade de ensino tem ligação intrínseca com o conteúdo que é ensinado, mas o que não se pode deixar de considerar é a existência de problemas e questões comuns que envolvem o ensino e não dependem somente do conteúdo que se ensina.

Trata-se das chamadas *questões de ensino*, que envolvem os *agentes* do ensino e da aprendizagem (professores e alunos), a *relação pedagógica* no

sentido mais amplo, os problemas da *disciplina* e da *indisciplina*, as dificuldades ligadas à *avaliação* dos resultados da aprendizagem. (CORDEIRO, 2015, p. 33).

Como se pode perceber, muitos são os temas e as questões que aparecem em todas as ocasiões de ensino escolar e que não dependem apenas dos conteúdos a serem ensinados. Às metodologias do ensino cabem, dessa forma, a reflexão sobre os melhores meios de ensinar os conteúdos e, por isso, focaremos nosso olhar nas dimensões do ensino que requerem uma abordagem a partir de uma reflexão mais ampla.

Para entender as diversas configurações com que essas questões do ensino aparecem, torna-se necessário concentrarmos nossa atenção no núcleo da atividade da escola: a aula.

É na aula que se concretiza o ensino, trata-se do momento no qual o professor executa os procedimentos que havia planejado e, muito embora não se possa negar a importância de um planejamento bem realizado, ele, por si só, não pode garantir o sucesso e a eficiência do ensino como gerador de aprendizagem.

A nossa experiência de alunos já nos fez perceber que uma aula é uma atividade que se realiza sob risco permanente: um acontecimento imprevisto, uma “gracinha” de alguém, uma pergunta de um aluno – às vezes sincera, às vezes maliciosa – que gera uma mal-entendido com o professor, qualquer acontecimento desses pode fazer uma aula não dar certo. (CORDEIRO, 2015, p. 34).

Cordeiro (2015) explica que, em aula, o professor procura se apoiar em alguns procedimentos que acredita serem confiáveis, a partir de “[...] modelos de aula que ele teve como aluno, modelos de aula que ele já experimentou e que tiveram algum sucesso” ou pode procurar orientação nos “[...] manuais de Pedagogia, desses que ensinam o que fazer e o que não fazer quando dá tudo errado”. (CORDEIRO, 2015, p. 34)

Ocorre que cada aula é uma situação única, uma experiência nova que expressa um momento em circunstâncias muito particulares, por isso os professores sabem que o mesmo plano de aula pode ser aplicado no mesmo dia, em classes diferentes e obter resultados distintos.

Progressivamente, durante a sua carreira, os professores têm a tendência de adotar determinados padrões didáticos, que derivam das mais variadas fontes: das experiências pessoais, das leituras e reflexões, da observação e do diálogo com os colegas ou mesmo de uma espécie de “senso comum pedagógico” que acaba sendo produzido em cada ambiente escolar. (CORDEIRO, 2015, p. 34, grifos do autor).

É assim que se formam os saberes experienciais, conforme a classificação realizada por Tardif (2004) e Gauthier (1998) já apresentadas neste estudo.

Ao procuramos analisar as aulas e os encontros que observamos uma questão nos veio à mente: quais são as características de uma aula? Temos ciência de que há uma divisão do campo pedagógico onde figuram em lados opostos o *ensino renovador*, considerado como “novo, moderno, sintonizado com a mudanças da sociedade e com o progresso” e o ensino que é “chamado pejorativamente de *ensino tradicional*.” (CORDEIRO, 2015, p. 35, grifos do autor).

A crítica radical aos procedimentos ditos tradicionais acabou por produzir uma ideia do que acontecia na maioria das escolas, descritas como promotoras de salas de aula onde se encontram alunos estáticos, mudos e desinteressados diante de um professor preocupado em vencer a matéria que vai cair na prova.

Segundo Cordeiro (2015, p. 35) essa visão produziu uma caricatura que parte de um conjunto de suposições que, muitas vezes, não se sustentam:

- As escolas tradicionais nunca ensinaram nada a ninguém;
- A simples adoção de alguns dos procedimentos “tradicionais”, como a aula expositiva, já iguala o professor à caricatura do opressor;
- Todos os conhecimentos relevantes se prestam a um tratamento experimental, o que exclui a necessidade ou a importância da transmissão oral de conhecimentos;
- Quem passa pelo modelo baseado na exposição oral de conhecimentos necessariamente se torna alguém alienado;
- Todo ensino centrado no aluno é por definição mais interessante, libertador e progressista;
- É muito fácil definir quais são os verdadeiros interesses dos alunos.

Cordeiro (2015) defende que, se realizarmos um exame detalhado das situações realmente vividas nas escolas, teremos clareza de que essas afirmações ou suposições a respeito de um ensino dito *tradicional*, por si só, não se sustentam. Afinal, muitos de nós vivenciamos esse tipo de ensino, conosco muitas outras gerações ao longo de décadas, e com ele fomos capazes de aprender determinados conteúdos; portanto, o dilema entre o novo e o tradicional, da forma que é proposto, não é um problema real.

Cordeiro (2015, p. 35) explica que não pretende negar que alguns dos procedimentos mais costumeiros da escola do passado eram “[...] elitistas, excludentes e centrados num tipo de currículo que valorizava o padrão cultural mais condizente com os grupos dominantes da sociedade”, mas enfatiza que o caminho para se avaliar os resultados do ensino e do trabalho

do professor não deve ocorrer pela adoção desse ou daquele procedimento didático ou pela maior ênfase nos conteúdos acadêmicos.

No sentido do que é necessário para se ensinar, Silva (2008, p. 15) nos esclarece que:

É preciso que o professor reconheça o seu importante papel como agente promotor do processo de aprendizagem do aluno, construtor do conhecimento, e crie condições para que este se sinta desafiado, motivado a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias, planejando suas aulas com o auxílio de novas tecnologias ou não, com clareza em relação à maneira de articular os componentes do processo de ensino – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação -, de maneira a construir uma unidade de sentido e significado que permita que a aula seja realmente um espaço/tempo de ensinar/aprender e de transformar.

Dessa forma, o mais importante na aula seria o estabelecimento de uma troca ou diálogo entre professor e aluno tendo em vista o ensino. Segundo Cordeiro (2015), os estudos da Pedagogia até o momento não conseguiram entender a contento o significado dos conhecimentos proporcionados pelo ensino frente às experiências singulares de cada aluno e às experiências coletivas de todos eles, nem os resultados efetivos do saber e do aprendizado escolar, tanto em termos cognitivos quanto em termos de experiências sociais relevantes.

Muitas foram as mudanças provocadas no modelo escolar tradicional promovidas pelo ingresso das massas populares no ensino fundamental e médio. Mudanças que nos levam a repensar os significados da escolaridade que se alteraram ou se multiplicaram em níveis que antes não podiam ser imaginados.

Se, para alguns setores da classe média, percorrer os vários graus de sistema escolar ainda pode representar esperança de ascensão social, ou pelo menos de manutenção do *status*, os significados da escola para grandes parcelas das classes populares são muito diversos. De um lado, há o sonho reiterado de melhorar a condição, representado pela noção de que é preciso estudar “para ser alguém na vida”. Mas isso se combina, ou às vezes se opõe, à diversidade de situações que se podem encontrar nas escolas destinadas às classes populares, principalmente em países como o Brasil, mas não exclusivamente. Há diversos relatos que mostram situações muito similares mesmo em países como a França ou os Estados Unidos, quando se tomam as escolas destinadas aos pobres. (CORDEIRO, 2015, p. 36, grifos do autor).

Durante a fase de observação de aulas, pudemos constatar esse fato em conversas mantidas entre os alunos da educação básica e os supervisores. Numa das aulas, a professora Renata falava da importância da matemática, do estudo, de prestarem atenção à aula e um dos alunos alegou que, “[...] para o que ele queria da vida já tinha aprendido muito, porque seria caminhoneiro como seu pai”. (NOTA DE CAMPO Nº 07, 27 set. 2017). Outros alunos se

manifestaram no mesmo sentido e o que pudemos verificar é que, para muitos deles, o que aprendem na escola não serve para as suas vidas, na idade em que se encontram têm uma visão utilitarista do ensino.

Por outro lado, percebemos o quanto se interessavam por aulas que, de certa forma, sanavam suas curiosidades sobre assuntos que gostariam de elucidar ou que eram considerados desafios valendo notas. Vimos isso acontecer em diversos conteúdos abordados nas mais diferentes disciplinas, mas duas situações nos chamaram atenção, um deles partiu do professor Rodrigo, de Física, que desafiou os alunos para que, a título de prova final, alimentassem um dispositivo eletrônico com algum vegetal e apresentassem em vídeo cada etapa do processo com sua explicação. (NOTA DE CAMPO Nº 13, 23 out. 2017).

O segundo exemplo foram as aulas sobre sexualidade da professora Helena, de Biologia, para o oitavo ano do ensino fundamental, que foram ministradas por meio de aulas expositivas, com uso de quadro, pincel e transcorreram de forma aberta, alegre e respeitosa, contando com a participação e o envolvimento da maioria dos alunos presentes, tanto nos momentos de explicação como nas atividades propostas para fixação. (NOTA DE CAMPO Nº 16, 20 set. 2017).

Nas aulas da professora Helena foi possível observar interesse de aprender e pesquisar da parte dos alunos, desmistificando a ideia de que nas salas de aula do ensino fundamental vigoram apatia e desinteresse dos estudantes em relação à própria aprendizagem. O fato de serem desafiados pelo professor Rodrigo e verem o resultado de seu esforço recompensado pela nota tornaram as atividades de elaboração e apresentação dos protótipos em momentos interessantes e motivadores que tiveram como resultado participações importantes nas aulas e apresentações de trabalhos criativos e bem elaborados por parte dos alunos de Física, permitindo ao professor acompanhar o processo de raciocínio e aprendizagem dos alunos.

Em busca de entender como ocorrem as práticas de ensino dos supervisores do Pibid, tornou-se fundamental determo-nos de modo mais demorado na aula, buscando perceber o que de fato ali acontece, o que é proposto, como se realiza e as relações interpessoais estabelecidas.

### **3.8. As dimensões da aula.**

Podemos conceituar a aula como forma de comunicação – que envolve sujeitos (professor e alunos) numa instituição educativa que tem como função o ensino e a

aprendizagem, por meio da utilização de métodos, técnicas de ensino, tecnologias educativas e avaliação, num espaço físico - que é comumente a sala de aula -, com a finalidade de perseguir objetivos e finalidades. (ARAUJO, 2008).

Etimologicamente, segundo o dicionário Houaiss, 2001, aula é um termo de origem latina, que significa “pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe”. Trata-se de um termo adaptado do grego, em que tem o sentido de “todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa”.

Araujo (2008, p. 50), a partir da significação enunciada no dicionário Houaiss (2001), nos explica o significado de aula:

Explicitando um melhor entendimento: a significação originária se prende a pátio (de uma casa ou de um palácio) e, para além de seu contexto semântico normal, revela-se a aula como uma significação associada objetivamente à sala de aula, mais por uma relação de proximidade. Mas essa é uma significação contemporânea, posto que, anteriormente, e ainda em referência à língua latina, a *aula* tem o mesmo sentido de *átrio*: “A sala principal, situada logo em seguida à entrada das casas, no antigo mundo romano. Era o lugar do fogo sagrado, dos altares dos deuses-lares e de distribuição dos demais espaços”. (Grifos do autor).

Desta forma, dar aula se associa à ideia de sala de aula, que é o espaço em que se configura a aula e na qual os sujeitos se relacionam de forma sistemática e intencional em busca do conhecimento. Enquanto a sala de aula vincula-se à dimensão física, a aula assume a dimensão de “[...] organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não-convencionais.” (SILVA, 2008, p. 36).

Para melhor compreendermos a aula, vamos procurar explicitá-la em torno de quatro dimensões, que nos serviram de inspiração para a observação na pesquisa: a dimensão técnica, a dimensão política, a dimensão ética e a dimensão estética.

### **3.8.1. Aula como “saber fazer”.**

A aula implica *tecnia*, termo derivado de *téchné*, usado entre os gregos e traduzido por *ars*, ‘arte’, e que é a raiz etimológica de “técnica”, para designar uma habilidade mediante a qual se faz algo. (ARAUJO, 2008, p. 59).

A aula acontece em um espaço e tempo demarcados e se compõe de unidades que demandam uma estruturação entre objetivo, finalidade, conteúdo, método e técnica de ensino, tecnologia e avaliação. São unidades inter-relacionadas que devem apresentar coerência para

consolidar o todo que é a própria aula. Na conjugação das unidades a aula ganha identidade, de forma que isolar ou abandonar uma de suas partes - como, por exemplo, a finalidade - ou sobrelevar alguma delas, significa abandonar a articulação das peças, como foi o caso do tecnicismo, que considerou mais importante a técnica de ensino do que as demais unidades.

Dessa forma, é importante que seus elementos constitutivos se relacionem entre si e guardem relações com a totalidade social, que transcenda o espaço destinado à aula propriamente dita. Assim, na dimensão ligada à *tecnia*, a aula acontece em âmbito do *saber fazer*.

Em relação ao espaço onde se realiza a aula, o mais comum é a sala de aula com mobiliário adequado para que o professor atue ensinando a vários alunos ao mesmo tempo – ensino simultâneo –, mas também há quadras, laboratórios e espaços sem demarcações, ao ar livre, por exemplo. Normalmente, tanto o ambiente da sala de aula como a própria aula em si são diferentes de acordo com a idade escolar dos alunos, atendendo a aspectos que são objetos do estudo da didática e da pedagogia.

O tempo também é um componente da aula, cronometrado, normalmente, em 45 ou 50 minutos. Nesse tempo se realiza a didática planejada e a orientação pedagógica, que precisa ter sentido e significação para os sujeitos que dela compartilham e se desenvolver num processo de continuidade, para ser expressiva.

Afirmar que a aula deva cuidar de ser técnica não significa que ela tenha de ser ou estar atualizada com a última tecnologia educativa. Embora proporcionem aulas diferenciadas, as tecnologias têm suas potencialidades e seus limites, por isso devem ser adequadas aos objetivos propostos e ao contexto onde serão utilizados.

Os métodos de ensino tradicional, intuitivo, ativo e tecnicista entre outros, estão relacionados com as faculdades cognitivas tais como a razão, a memória, a intuição e a imaginação, de forma que:

A aula já estabeleceu convergência em torno da memória, que sobrepuja o raciocínio, ou já privilegiou a concepção de que sem a concorrência da intuição não haveria ensino nem aprendizagem. Ou também que a imaginação deveria ser regradada no ensino, para que não viesse a atropelar a razão. Mas o ensino da literatura trouxe ao palco a imaginação, como objeto e como necessidade da formação. Em suma, tais faculdades cognitivas concorrem e se dialetizam no processo de ensinar e aprender. (ARAÚJO, 2008, p. 64).

Na verdade, os diferentes métodos e técnicas são caminhos a serem explorados, observados e escolhidos de forma variada, para a organização e aplicação da aula, entendida como interlocução de sujeitos.

### 3.8.2. Aula como “saber para quê”.

A aula concebida como *polis* ou mediação cultural escapa do espaço da sala de aula e da intersubjetividade e se torna social ao se projetar no sentido do “saber para quê”, vinculado aos seus objetivos e finalidades.

É importante entender a aula como um fenômeno cultural, tendo em vista que se organiza tendo como objeto a educação que, por sua vez, tem envolvimento com a inserção cultural e com a participação no processo civilizatório. (ARAUJO, 2008, p. 65).

Por isso, a aula é um fenômeno cultural, cuja sociabilidade promovida em seu interior adquire especificidade pelo seu teor intencional, sistemático, organizado e formalizado, que tem como objeto a educação que, por sua vez, envolve-se com a inserção cultural, e pela sua participação do processo civilizatório. Portanto, não é apenas o aspecto institucional a conferir sociabilidade à aula, posto que ela se desenvolve, ou pode se desenvolver, como semente, como se fosse um viveiro em que se cultivasse o desenvolvimento intelectual como planta: esse é, aliás, o sentido do termo *seminário* em latim, vinculado ao termo presente, que se configura como uma técnica de ensino. A aula seria, dessa forma, semeadora de ideias, desde que gerasse o *debate*, a *discussão*, o *diálogo*. (ARAUJO, 2008, p. 66, grifos do autor).

Segundo Araujo (2008), outras técnicas como a *demonstração*, a *dinâmica de grupo*, a utilização de *narrativas* também podem projetar a aula como instância de socialização, assim como a própria *problematização* que se pode edificar com base na *aula*, incluindo a *expositiva* e a *dialógica*.

Embora seja motivo de discussões, debates e polêmicas, é inegável a perspectiva política da aula, tendo em vista que se relaciona com a *polis* (em grego, a cidade) no sentido de envolver uma comunidade que se associa para construir a própria história.

Assim, a intersubjetividade que se constitui, sistemática e organizadamente, por causa e em torno da aula, percorre um caminho definido anteriormente como *tecnia*, o que envolve o *saber fazer*, o *saber conduzir*, o *saber desenvolver* a intersubjetividade sistematicamente planejada e organizada e intencionada. E tal intersubjetividade não se realiza em encontros casuais, espontâneos, eventuais, ocasionais e involuntários. A aula – que realiza o encontro de sujeitos – é o contrário disso tudo. E é porque é intencional, planejada, sistemática, voluntária, que a aula adquire uma amplitude que

resulta em benefício da *polis*. Como instância cultural, edificada particularmente pela cultura ocidental, ela tem o intuito de cimentar, entre outras dimensões, as relações humanas no interior de uma dada sociedade. (ARAÚJO, 2008, p. 68-69, grifos do autor).

Desta forma, para Araújo (2008), a aula pode ser considerada como um exercício de poder pelo professor, que é o representante da cultura ou da geração adulta para atuar sobre as gerações mais jovens; pode ser entendida com a finalidade de remediar os males da sociedade capitalista; ou como um serviço à sociedade capitalista, ao seu progresso, à afirmação do indivíduo; seja como for, é necessário que não se perca de vista o *saber para quê*, que traduz sua finalidade, que é a construção de um projeto para a humanidade que não seja metafísico e que possa enfrentar os obstáculos contemporâneos à interlocução dos sujeitos; nesse sentido, a aula é sempre movimento e co-partícipe do movimento da história presente que visa o futuro da *polis*.

### 3.8.3. A aula como Ética.

Por se tratar de uma prática social complexa realizada entre o professor e os alunos, a ação de ensinar e de aprender deve ocorrer em um processo e envolver uma parceria consciente na construção do conhecimento – que supõe a interação desses sujeitos. Embora alunos e professor possuam diferentes níveis de compreensão da realidade, a aula não pressupõe um caráter hierárquico e sim uma especificidade de papéis que têm a marca da singularidade de sujeitos diferenciados não apenas em termos de sexo, etnia, credo, idade ou experiências vividas, e sim por encarnarem histórias singulares e as trazerem para a interação na sala de aula.

Desta forma, segundo Rios, (2008, p. 75), um professor não *dá* aula, ele *faz* aula em conjunto com seus alunos, tendo em vista que:

[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que os professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.

Ensinar pressupõe que aquilo que for apresentado pelo professor possa ser entendido pelo aluno a partir de sua subjetividade, num movimento que envolve a vivência de experiências, a construção e a reconstrução daquilo que há para se aprender, juntos. Esse movimento de aprender juntos cria uma relação estreita entre professor e os alunos, relação

esta que não deve permitir que se confunda a atuação docente com a de um missionário, um pai, uma tia, um psicólogo ou um amigo do aluno, como se sua função docente não necessitasse de adequada formação inicial e continuada. Discursos dessa natureza alimentam uma ideologia de que os alunos precisam de mais amor do que de ensino e levam a sociedade, e até alguns professores, a imaginarem que a docência pode prescindir de preparação, equacionando dois problemas: o da não-aprendizagem do aluno e o da não-habilitação do professor. (RIOS, 2008).

Na relação professor-aluno o diálogo é uma das palavras-chave, mas não qualquer diálogo, e sim aquele no qual a diferença e a diversidade sejam motivadoras de troca e de partilha, num contexto onde o aluno é diferente do professor e juntos, na igualdade de sujeitos que são, podem construir algo que tem a ver com ambos e que os ultrapassa. Para que esse diálogo se efetive em sala de aula, a ação deve se orientar pelos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que configuram a dimensão ética da aula. O professor, ao ensinar determinada disciplina cria oportunidade do aluno desenvolver a capacidade de dominar as estruturas utilizadas para construir o pensamento e a ação sistematizada.

Estabelecer o diálogo significa levar em conta a alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro. É a alteridade que fundamenta a autoridade, ou o exercício de poder nas relações sociais. O abuso do poder que se configura como autoritarismo deve ser rejeitado, mas a autoridade é fundamental para que seja possível exercer-se o poder democrático, seja na escola ou em qualquer outra instituição social. “É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano das relações.” (RIOS, 2008, p. 85).

Outro ponto importante que nos traz Rios (2008, p. 86), ao tratar da dimensão ética da aula, refere-se à questão da autonomia, ou à presença da liberdade no ensino, quando afirma que “[...] não há possibilidade de a ação docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não é, ela mesma, autônoma”. Pelo motivo de ocorrer na relação com os outros, a autonomia é sempre relativa, portanto, não se deve confundi-la com independência ou com ausência de responsabilidade. Ao contrário, por decorrer de nós mesmos ela pressupõe a responsabilidade de nossas ações.

Para desmistificar as relações autoritárias na aula, constitui-se importante a presença da alegria no trabalho como exigência ética, inclusive. Segundo Rios (2008, p. 88), o riso é um componente dialógico do pensamento que tem sido ignorado e, por vezes até proibido no campo pedagógico, remetendo a um tempo em que para passar uma ideia de seriedade o

professor tinha que ser sisudo. Afinal, respeito e justiça estão presentes no bom humor e na descontração que tornam as pessoas mais próximas e fazem bem ao processo de ensinar e de aprender.

Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. [...] Fazer bem implica ter no horizonte a construção do bem comum, que se mostra sempre como um ideal – algo que se deseja e que é necessário e cuja possibilidade pode ser descoberta ou inventada no real, na existência concreta dos indivíduos e dos grupos em suas inter-relações. (RIOS, 2008, p. 89).

Além de fazermos bem nosso trabalho, há o desafio de realizar um trabalho que nos faça bem, ao tomarmos consciência de que a aula não se resume naquele evento que pode ser medido em minutos e ocorre numa sala de aula, num laboratório, numa quadra de esportes ou numa biblioteca, ela ultrapassa o lugar e se “instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural”. (RIOS, 2008, p. 89).

Para se fazer bem a aula não existem receitas prontas, porque os elementos nela envolvidos são variados e complexos. Dessa forma, é necessário que professores e alunos estejam abertos ao imprevisto e à renovação e evitem a arrogância dos que acreditam ser proprietários do saber que os torna moralistas e especialistas com respostas e soluções. Afinal, é necessário recolocar as perguntas e mobilizar as inquietudes presentes na reflexão permanente que busca um jeito de ensinar que tenha ressonância no aluno, em seu modo de pensar e viver.

#### **3.8.4. A dimensão estética da aula.**

“Haveria algum entrelaçamento entre beleza e educação no mundo contemporâneo, onde vivenciamos a insensibilização da humanidade que tem se mostrado incapaz de se compadecer do que acontece em seu entorno?” Essa pergunta feita pelas autoras Amorim e Castanho (2008, p. 95) ao tratarem sobre o lugar da beleza na educação revelam muito do que se vê na realidade atual com importantes reflexos na escola e na sala de aula. Falar de compaixão requer compreender seu verdadeiro sentido, que se prende ao latim *compassionem*

e significa “sofrimento conjunto”, de forma que “sofrer com alguém que sofre é ter compaixão”. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 96).

Em tempos de individualismo empedernido, fruto da mais perversa fase do capitalismo – a neoliberal –, é sentimento que desaparece das relações sociais. Não é preciso dizer que a ética, preocupada com o transbordamento do indivíduo para fora de si em direção ao outro, individual ou coletivo, ressent-se de modo exponencial num ambiente social que elide a compaixão. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 96).

O campo criado pela incerteza somado ao descrédito diante dos movimentos sociais enfraquecidos é tão aversivo que o indivíduo considera melhor não pensar nele, concentrando-se exclusivamente no agora. Sua autonomia e liberdade vão lhe parecendo cada vez mais limitadas enquanto segue, incerto de seu futuro, pensando a curto prazo e adquirindo grande quantidade de utensílios, que paga em inúmeras prestações para estar de acordo com os ditames da mídia e da moda, que são aliadas das grandes corporações industriais.

Assim, passa a se ver pelos olhos dos outros num processo em que a autoimagem que projeta vale mais do que suas experiências e habilidades adquiridas e a mediação entre si e o mundo toma a proporção de uma necessidade social, com o risco de se sentir inexistente sem ela.

A urgência que nos oprime em torno de nossos afazeres no dia a dia nos desfoca e nos imuniza contra as agruras, mas também contra as alegrias e conquistas de nosso cotidiano, por isso é necessário focalizar alguns fatos e eventos, suspender o automatismo da ação, a opinião e aprender a lentidão, a paciência. Neste sentido, a arte pode nos proporcionar essa oportunidade na qual as coisas do mundo ficam suspensas, dando tempo e espaço para a apreciação das coisas que acontecem em nosso próprio mundo.

O alcance das palavras e da atitude do professor se sustenta em sua possibilidade de pôr magia e encanto nos olhos de seus alunos, de ensinar-lhes a olhar o que não foi visto ainda, ou a olhar o mesmo, como se novo fosse. De que maneira, com que artifícios e estratégias, com que ajudas e auxílios o professor poderia instigar esse olhar novo, essa alegria no ver? Como penetrar nos mundos tão distintos de cada aluno, como chegar-lhes naquele lugar em que somente a palavra cabe e consegue alcançar? Como convidar o aluno a experimentar o mundo, naquele momento da aula? Eis que se levanta uma sugestão! Nem proposta a ser seguida, nem receita a ser anotada. Chamar a dimensão estética do aluno a participar da aula, a aparecer na sala (para depois avançar porta a fora, pela vida adentro) [...] trazer a arte em sua possibilidade de sensibilização humana: fruição de obras e discussões reflexivas. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 107-108).

Neste caso, teremos uma formação que atravessa ao mesmo tempo o professor e os alunos, imersos numa mesma dimensão que toca a esfera subjetiva e o sensível humano, tendo em vista ser a arte provocadora de sentimentos quando as experiências estéticas não são meramente proporcionadas, e sim trazem consigo um enfoque reflexivo e uma discussão pertinente e profunda capaz de aproximar o aluno do universo sensível.

A dimensão estética da aula, assim vivenciada, poderá permitir ao aluno ver-se como autor de sua própria história, entendendo sua maneira peculiar de olhar o mundo, mais consciente de seu lugar em sua construção.

Resumindo, transformar o tempo e o espaço de aula significa que o professor e alunos devem compreendê-los como possibilidade de construção do trabalho pedagógico numa lógica de trabalho colaborativo, sem perder de vista que a aula deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada e não um mero evento espontâneo e improvisado (SILVA, 2008, p. 39).

É preciso incorporar à aula momentos de criação que evoluam no sentido de cada vez mais se tornar tempo-espaço criativo e menos ativista. Comprometer-se com a vivência do tempo criativo representa acreditar na força de aprender como central no trabalho pedagógico e na possibilidade de criar um espaço dentro do tempo, espaço que não pode ser definido externamente, mas intuído, sentido, voltado para a construção de um projeto emancipatório de educação que rompa com a concepção de espaço compartimentalizado, controlado e rígido presente na escola (SILVA, 2008, p. 40).

Nessa perspectiva, a ação docente de selecionar teorias, objetivos, conteúdos, métodos, estratégias avaliativas, enfim, de definir intencionalidades, planejar, desenvolver e avaliar a aula são ressignificadas. Alunos e professores passam a interagir, interferindo nas escolhas, transformando o trabalho pedagógico num exercício contínuo de “busca da participação, do aprender, da ética e da qualidade, fundamentais para a construção da cidadania” (SILVA, 2008, p. 40).

#### 4. O TRABALHO EDUCATIVO DOS PROFESSORES SUPERVISORES

“Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas [...], as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

Marcelo Garcia

Neste capítulo apresentamos os resultados do presente estudo, tendo como instrumentos a observação das aulas e reuniões realizadas pelos supervisores participantes da pesquisa e as entrevistas com esses sujeitos. Também nos valemos aqui das anotações constantes do Diário de Campo, construído por nós no decorrer do trabalho de campo.

Os resultados e as discussões de nosso estudo foram organizados em três tópicos, que tratam dos seguintes temas: 4.1. Caracterização das escolas onde realizamos a pesquisa; 4.2. Os professores participantes da pesquisa e 4.3. Síntese das análises.

A análise e a interpretação dos dados foram produzidas fundamentalmente a partir da observação das aulas e reuniões realizadas pelos supervisores e dos seus discursos na condição de sujeitos que vivenciaram a experiência de serem bolsistas de ID na graduação e vivenciam, atualmente, a função de coformadores dos licenciandos sob sua supervisão no âmbito do Pibid. Focamos, portanto, nossa atenção nos dados qualitativos da investigação compostos pelas respostas das entrevistas com esses indivíduos e das anotações constantes do nosso Diário de Campo da pesquisa.

## **2.1 Caracterização das escolas onde realizamos a pesquisa**

Tendo em vista a importância de cada escola para nossos estudos, passamos a detalhar as características de cada uma delas de acordo com nossa convivência nesses espaços. Utilizamos para descrevê-las alguns dados do último Censo Escolar (2016) e as impressões anotadas em nossos Diários de Campo:

### **2.1.1 Escola Estadual Belo Horizonte**

Está localizada na periferia da cidade de Uberaba MG e atende a uma comunidade bastante carente. Seu prédio possui dois andares com 16 salas de aula, todas em funcionamento no ano de 2017, quando realizamos a pesquisa. A escola atende a 1.132 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 109 funcionários.

**Quadro 11: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Belo Horizonte**

<b>Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	294
<b>Anos finais (6° ao 9° ano)</b>	315
<b>Ensino Médio</b>	428
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	95
<b>TOTAL:</b>	1.132

Fonte: Matrículas segundo Censo Escolar 2016.

A E. E. Belo Horizonte foi a escola que mais frequentamos, tendo em vista termos duas supervisoras nela atuando. Nesta escola acompanhamos 7 aulas da **professora Helena**, que atua como supervisora no subprojeto de **Ciências Biológicas** e 5 da **professora Renata**, que atua como supervisora do subprojeto da **Matemática**. Também acompanhamos 1 aula ministrada pelos bolsistas de ID no horário do contraturno de cada subprojeto. Participamos de 1 reunião de cada uma das supervisoras com os licenciandos e realizamos as entrevistas com as duas supervisoras, perfazendo, aproximadamente, 36 horas de trabalho de pesquisa.

No Diário de Campo anotamos nossas impressões sobre a escola:

As salas de aula são bastante cheias e as janelas acanhadas, o que gera um certo calor e dificulta a luminosidade adequada. A escola é toda cercada por telas e grades e os muros que dão acesso à rua são protegidos por uma concertina, transmitindo a sensação de um ambiente um tanto opressor. Não possui área verde para utilização dos alunos, apenas canteiros na entrada lateral. A sala dos professores é um espaço pequeno, mas agradável, ocupado com uma mesa grande com forro colorido e um vaso de flores (girassóis). Nessa sala tem lugar de destaque um mural com recados da equipe dirigente e espaço para pequenas reuniões, por exemplo, aniversários de professores e funcionários. Também há salas para secretaria, coordenação pedagógica e direção. Observei três murais contendo trabalhos dos alunos: um próximo à Biblioteca, outro no pátio e o último no hall do segundo andar. O refeitório não tem o tamanho suficiente para que todos os alunos se sentem de uma vez só, sendo assim, eles ficam no pátio coberto ou nos bancos posicionados no entorno da escola para poderem se alimentar. Percebi que, por esse motivo, apoiam os pratos no colo ou nas mãos – muitos dos quais precisam ser recolhidos pelo pessoal da limpeza após o intervalo. A escola possui uma pequena Biblioteca, na qual preponderam livros didáticos. Embora possua Laboratório de Informática, a rede local ainda não suporta conexão para acesso à Internet banda larga - que estava prevista para ser instalada em 2018 e era aguardada com alegria pela supervisora e pela direção. Os estudantes da escola são considerados difíceis e desafiam os professores em relação à disciplina e à motivação em sala de aula. A participação das famílias ainda é um grande desafio a ser enfrentado nessa escola, mas tem crescido nos últimos anos, segundo me informou a diretora. Feiras, dias escolares e festividades acontecem na quadra coberta,

que é um espaço muito bem utilizado na escola. Observei que a escola, de forma geral, necessita de uma pintura nas paredes e de pequenas reformas. A diretora é dinâmica, bastante participativa e tem procurado vencer os obstáculos impostos pela realidade da escola, que atende a uma população bastante carente de recursos materiais e direitos sociais. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 jun. 2017).

### 2.1.2 Escola Estadual Manaus

A E.E. Manaus localiza-se num bairro mais central da cidade e atende adultos e jovens carentes que abandonaram os estudos para se dedicar ao trabalho na adolescência, em sua maioria. A escola atende, nos turnos matutino, vespertino e noturno, a alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – para cursarem a segunda etapa do ensino fundamental, o ensino médio e faz parte do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC.

Segundo pesquisa realizada na página *online* do Estado de Minas Gerais:

Os Cesecs são centros de educação semipresencial, que fazem parte da rede estadual de ensino, com características específicas, que prestam serviços aos jovens que necessitam de certificação de conclusão do ensino fundamental e médio, em tempo mais curto, por meio de bancas examinadoras. [...] Estes cursos são desenvolvidos mediante regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais. [...] A frequência diária do estudante não é obrigatória, entretanto, ele deverá cumprir a carga horária de 16h por componente curricular, possuindo flexibilidade quanto ao tempo para estudos e liberdade para fazer sua própria organização curricular. Sendo assim, o tempo de conclusão é determinado pelo próprio aluno. (MINAS GERAIS, 2018)

Os estudantes podem se matricular durante todo o ano letivo e o tempo de estudo varia com sua disponibilidade e necessidade. A aprovação do aluno depende de seu aproveitamento avaliado por uma Banca Permanente de Avaliação, formada por professores das disciplinas para a qual se inscreveu afim de nelas concluir seus estudos.

A escola tem 2.415 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 57 funcionários.

**Quadro 12: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Manaus**

Educação de Jovens e Adultos (segunda fase do ensino fundamental e ensino médio)	2.415
<b>TOTAL</b>	<b>2.415</b>

Fonte: Matrículas segundo o Censo Escolar 2016

Nessa escola, acompanhamos dois períodos completos (8 horas) de aulas do **professor Eduardo**, que atua como supervisor no subprojeto de **Língua Portuguesa**. Também acompanhamos 1 reunião com bolsistas de ID na escola e outra reunião na UFTM, que envolveu todos os participantes do Pibid de Língua Portuguesa da UFTM. Foi na escola que realizamos as entrevistas com o supervisor e tivemos oportunidade de conversar sobre o Pibid e sobre assuntos relativos à realidade vivenciada pelos educadores na atualidade com os bolsistas de ID, professores, supervisora pedagógica e diretora da escola, perfazendo, aproximadamente, 16 horas de trabalho de pesquisa. Nossas impressões sobre a escola foram anotadas no Diário de Campo da seguinte forma:

A estrutura física da E.E. Manaus me surpreendeu positivamente. Seu prédio de dois andares é bonito e bem cuidado. À entrada há um guichê onde uma funcionária recebe os visitantes, anota seus nomes, lhes dá as boas vindas e encaminha, pessoalmente, até o local onde desejam ir. Logo que o portão foi acionado me deparei com dois pátios, um aberto e outro coberto - que é grande e arejado. No pátio coberto há mesas para estudos, que estavam ocupadas por alunos discutindo em grupos ou estudando individualmente; anexo a esse pátio pude avistar a cozinha e o refeitório da escola - onde há mesas e bancos de alvenaria, dispostos em semicírculo, para refeições dos alunos. Os murais de informação são muito bonitos, mas não trazem trabalhos dos alunos e sim, recados e datas comemorativas. O andar térreo do prédio comporta algumas salas de aula, quadra coberta, biblioteca, laboratório de informática com internet banda larga, salas para secretaria, coordenação pedagógica, direção e sala de professores, todas muito claras e arejadas. A sala de Língua Portuguesa, onde o professor Eduardo trabalha, fica no segundo andar; no caminho até lá observei que as salas de aula são grandes, bem iluminadas e organizadas por disciplina. Cada professor permanece em sua sala de aula que possui, além da lousa e pincel, alguns materiais didáticos e livros da disciplina que leciona. A diretora conversou comigo sobre a escola, da qual tem muito orgulho, e elogiou a atuação do Pibid que, segundo ela, trouxe muitos ganhos à instituição e aos alunos que têm poucas oportunidades de socialização e gostam de participar das atividades propostas pela escola em parceria com o Programa. Tive duas oportunidades de me encontrar com os profissionais da escola, na sala dos professores, no horário do intervalo de aulas. Juntos comemos bolo de chocolate e conversamos um pouco sobre a educação de forma geral. Todos se disseram muito descontentes com o descaso do governo mineiro com a educação e com os atrasos e parcelamentos dos salários. Aproveitei para conhecer melhor a realidade da escola e a opinião de cada um dos professores presentes sobre seu trabalho. Eles alegaram gostar muito de seu

trabalho, de poderem dar uma oportunidade àqueles que não tiveram condições de concluir seus estudos em idade prevista. Disseram ter notícias de ex-alunos cursando faculdade, inclusive de Medicina, que voltam à escola para agradecer-los ou publicam agradecimentos no *facebook* da escola. Como principal desafio a enfrentar, a diretora alegou ser a falta do convívio cotidiano mais próximo dos alunos com a escola. Como forma de minimizar esse ponto, a escola tem proposto atividades aos sábados, para as quais solicita que os alunos compareçam com pais, mães, esposas ou maridos e filhos. Nesse ponto a participação do Pibid tem colaborado muito ajudando na organização de palestras, passeios e apresentações culturais. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 out. 2017).

Trata-se de uma escola que possui ótima estrutura física, embora seja semipresencial, enquanto que a E.E. Belo Horizonte, que atende diariamente milhares de alunos, vive uma situação de precariedade nesse sentido; para nós esse fato demonstra que muitas vezes as prioridades estão invertidas quando se trata de educação no Brasil.

### 2.1.3 Escola Estadual Porto Alegre

A E.E. Porto Alegre situa-se num bairro um pouco mais central da cidade de Uberaba MG e atende a uma população com muitas necessidades materiais e sociais. Seu prédio é térreo, está bastante comprometido em termos de infraestrutura física e possui 15 salas de aula, dentre as quais 12 estavam em funcionamento no ano de 2017 e as demais permaneciam fechadas, sendo utilizadas para atividades extras, tais como ensaios para apresentações culturais ou feiras. A escola atende a 1.120 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 77 funcionários.

**Quadro 13: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Porto Alegre**

<b>Anos finais (6° ao 9° ano)</b>	182
<b>Ensino Médio</b>	938
<b>TOTAL</b>	1.120

Fonte: Matrículas segundo Censo Escolar 2016

Nessa escola, acompanhamos o trabalho da professora **Marina**, que atua como supervisora no subprojeto de **Química**, participando de 5 aulas, 2 reuniões com bolsistas de ID, 1 reunião com a supervisora pedagógica, 1 reunião com a diretora e realizando 2

entrevistas com a supervisora, perfazendo, aproximadamente, 16 horas de pesquisa. Anotamos desta forma as nossas impressões sobre a escola em nosso Diário de Campo:

A E.E. Porto Alegre fica num prédio térreo que precisa urgentemente de reparos e pintura. Há duas entradas, uma lateral utilizada pelos profissionais, que podem entrar e guardar seu carro dentro da escola e outra, principal, que fica numa das avenidas mais movimentadas da cidade e é utilizada por visitantes e alunos. Os visitantes precisam se identificar no interfone a um funcionário da secretaria, que aciona o portão eletrônico para permitir a entrada às dependências escola. Logo que o portão se abre há uma passarela coberta que dá acesso ao prédio principal; caminhando por ela avistamos à direita a quadra coberta e à esquerda um pequeno jardim e o estacionamento para funcionários. Na entrada há uma porta de ferro e vidro bastante antiga e danificada pelo tempo, atravessando há um hall com cadeiras e muitos murais nas paredes, mais à frente está a secretaria, que é bastante ampla. Observei que os profissionais da secretaria estavam muito assoberbados de trabalho e foi necessário ter um pouco de paciência até que eu fosse atendida e orientada sobre a localização da professora Marina, fato que se repetiu nas outras visitas que fizemos à escola. Fui orientada a seguir pelo corredor à esquerda e me dirigir ao prédio anexo, onde funcionam as salas do 2º e 3º anos do ensino médio. Trata-se de um prédio totalmente diferente do principal, que é mais antigo, suas salas de aula são mais baixas e menores. Observei que do outro lado do prédio de salas de aula do ensino médio há outro prédio parecido, denotando que a escola precisou ser ampliada há algum tempo e a construção foi realizada de forma bem mais simples e barata. Além das salas de aula, pequenas e um pouco abafadas, há uma biblioteca, onde preponderam livros didáticos e não de literatura ou de pesquisa, um laboratório de informática e um laboratório adaptado para ciências, que foi montado pelo Pibid da UFTM e que possui pouco material. Não há pátio, os alunos se enfileiram diante de uma janela grande instalada na pequena cozinha e procuram lugar para se acomodar a fim de se alimentarem no horário do intervalo. Há uma sala de professores com escaninho e mesa de médio porte, sala para direção e coordenação pedagógica, todas bastante acanhadas em relação à necessidade da escola. Os corredores são pouco iluminados, pintados, da metade para baixo, com tinta esmalte azul bem escuro e tem alguns murais para divulgação de recados e trabalhos dos alunos. Talvez, pela sensação de haver pouco espaço e luminosidade, há muito barulho vindo de todos os lados, o que agita os alunos e profissionais que ali trabalham, principalmente, no prédio principal em que funcionam salas de aula para o ensino fundamental. Nas salas de aula as paredes são pintadas de azul claro com um barrado cinza e precisam muito de reparos e de pintura. Manter a disciplina e motivação dos alunos é um desafio constante enfrentado no dia a dia pelos profissionais da escola. A direção tem procurado chamar a atenção dos alunos, incentivando atividades diferenciadas e procurando trazer a comunidade para participar de atividades aos sábados. Considera o Pibid um grande parceiro nesse objetivo e procura dar apoio às atividades inovadoras que ele pode proporcionar aos alunos, que, atualmente, têm se mostrado desmotivados e sem perspectivas. A diretora me deu as boas-vindas com alegria e se dispôs a colaborar com o que eu precisasse para a pesquisa, o mesmo ocorreu com as duas pedagogas que atuam na coordenação pedagógica da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 set. 17).

Nessa escola percebemos o quanto o espaço físico influencia nas relações humanas. Para nós o fato de a escola não possuir um pátio ou espaços de convivência arejados e claros oprime e irrita tanto os alunos como os profissionais da escola, deixando mais cansativo o trabalho dos professores.

#### 2.1.4 Escola Estadual Natal

A E.E. Natal situa-se num bairro central da cidade de Uberaba MG e atende crianças e jovens de baixa e média renda. Seu prédio é composto por dois andares e possui 15 salas de aula, dentre as quais 13 estavam em funcionamento no ano de 2017 e 2 permaneceram fechadas. A escola atende a 800 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 78 funcionários.

**Quadro 14: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Natal**

<b>Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	119
<b>Anos finais (6° ao 9° ano)</b>	448
<b>Ensino Médio</b>	233
<b>TOTAL:</b>	<b>800</b>

Fonte: Matrículas segundo Censo Escolar 2016

Foi na E.E. Natal que acompanhamos o trabalho da professora **Natália**, supervisora do subprojeto de **Espanhol**, participando de 4 aulas, de 50 minutos, ministradas pela professora, em parceria com os bolsistas de ID, de 2 reuniões da supervisora com os bolsistas de ID e realizando 2 entrevistas com a supervisora, perfazendo, aproximadamente, 8 horas de pesquisa.

Desde nosso primeiro contato, a supervisora se revelou muito contrariada pela forma como a disciplina Língua Espanhola estava sendo oferecida nas escolas mineiras em 2017, no contraturno ou sexto horário, como era o caso da E. E. Natal. Segundo nos afirmou a supervisora, em Uberaba, só as 4 escolas conveniadas ao subprojeto de Espanhol do Pibid/UFTM é que estavam oferecendo a disciplina e o faziam porque os supervisores e bolsistas de ID se dispuseram a ir às escolas e realizarem o levantamento dos alunos interessados em cursá-la no contraturno.

Cumpre-nos, assim, esclarecer estas dificuldades que nos foram relatadas, as quais tivemos oportunidade de acompanhar durante a pesquisa. A oferta obrigatória do espanhol no

ensino médio nas escolas do Brasil foi determinada pela Lei nº 11.161/2005, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo Barros *et al.* (2016), a promulgação da lei ocorreu como resultado do espaço adquirido pela língua espanhola, considerada como segunda língua internacional por ocasião da integração regional da América Latina, pelo Mercosul<sup>39</sup>.

Em seu Art. 1º, tal lei afirma que o ensino de espanhol será implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, sendo de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. O prazo para a implantação foi de cinco anos, ou seja, o prazo limite para implantação da disciplina foi agosto de 2010. Em seu artigo segundo, a mesma lei determina que a oferta de língua espanhola pelas redes públicas de ensino seja feita no horário regular de aula dos alunos.

A partir desta lei, algumas ações do Governo Federal foram consideradas positivas para a implantação do espanhol nas escolas públicas:

Como exemplo dessas ações, podemos citar: a) a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), primeiro documento do Ministério da Educação com um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino de língua espanhola; b) a inclusão das línguas estrangeiras (espanhol e inglês) nos editais dos programas do livro didático, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático - para o Ensino Fundamental, (Edital PNLD 2011) e para o Ensino Médio (Edital PNLD 2012); c) a inclusão das línguas estrangeiras também no Programa Nacional Biblioteca da Escola (Edital PNBE 2011), a partir do qual várias escolas são beneficiadas com obras de caráter teórico-metodológico para os professores de espanhol (e de inglês). (AMARAL, 2010, p. 313).

Mas, no caso específico do espanhol, é necessário colocar em relevo o fato da Lei 11.161/2005 ter determinado, em seu Art. 5º, que os Conselhos Estaduais de Educação “[...] emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”. (BRASIL, 2005).

---

<sup>39</sup> Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80. Os membros fundadores do MERCOSUL são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. A Venezuela aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por violação da Cláusula Democrática do Bloco. Todos os demais países sul-americanos estão vinculados ao MERCOSUL como Estados Associados. A Bolívia, por sua vez, tem o “status” de Estado Associado em processo de adesão. O Tratado de Assunção, instrumento fundacional do MERCOSUL, estabeleceu um modelo de integração profunda, com os objetivos centrais de conformação de um mercado comum - com livre circulação interna de bens, serviços e fatores produtivos - o estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC) no comércio com terceiros países e a adoção de uma política comercial comum. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol>. Acesso em 21 set. 2018.

Dessa forma, cada estado brasileiro fez sua leitura sobre a lei e decidiu como deveria se dar a inclusão do espanhol no ensino médio. Ao determinar que a oferta seria obrigatória pela escola e que a matrícula seria facultativa para o aluno, o art. 5º, que tinha como finalidade garantir que fosse contemplada a diversidade de situações escolares no momento de determinar a inclusão de um novo componente curricular, acabou deixando a inserção da língua espanhola no currículo do ensino médio ao sabor dos interesses – ou do desinteresse – de Secretarias Estaduais de Educação.

No caso do governo de Minas Gerais, a legislação não favoreceu a implantação do espanhol nas escolas. O Parecer nº 1.125/2009 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) - em resposta ao Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP) sobre a obrigatoriedade do oferecimento da língua espanhola em todas as séries do ensino médio - responde negativamente a tal consulta. A exigência foi de que conste a língua espanhola no currículo da escola e o momento em que comparecerá no ensino médio será determinado pela proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino (MINAS GERAIS, 2009).

Essa posição do CEE/MG exerceu efeito negativo quanto à implementação da lei, possibilitando uma oferta da língua espanhola praticamente de fachada por algumas escolas públicas e o retrocesso da oferta da disciplina na rede privada “[...] uma vez que muitas escolas retiraram a disciplina das séries finais do ensino médio, ofertando-a no contraturno, fator que muitas vezes provoca a desmotivação do estudante para cursá-la.” (CARVALHO, 2017, p. 547).

Duas outras regulamentações educacionais foram publicadas pelo governo de Minas Gerais e afetaram diretamente o ensino da língua espanhola: a Resolução SEE, nº 2486, de 20 de dezembro de 2013 e a Resolução SEE nº 2742, de 22 de janeiro de 2015.

A Resolução SEE nº 2.486/2013 dispõe sobre a universalização do programa Reinventando o Ensino Médio nas escolas públicas de Minas Gerais, que promoveu uma mudança curricular nesse nível de ensino. No Art. 6º, determina-se a oferta obrigatória de duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma delas o espanhol. Quanto às opções de escolha dos estudantes, essas se dariam entre duas aulas semanais da língua obrigatória para todos e uma aula semanal optativa, a partir do segundo ano do ensino médio. (ALMEIDA *et al.*, 2016, p. 393).

A Resolução SEE, nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013, abriu maior possibilidade para cumprimento da Lei nº 11.161/2005, gerando uma ampliação da matrícula em língua

espanhola no ensino médio e o aumento das vagas para professores, configurando o período mais propício à implantação da disciplina no estado de Minas Gerais.

Ocorre que, em 2015, houve a troca de governo e as mudanças políticas decorrentes trouxeram duras perspectivas para o ensino do espanhol. Foi publicada a Resolução SEE nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015, que revogou a Resolução anterior e determinou que a língua espanhola seria ofertada somente em contraturno, com duas aulas semanais:

Além disso, impede-se que se ofereça a disciplina no sexto horário, que, até 2014, era o horário destinado às turmas de espanhol como disciplina optativa que se formavam nas escolas. O que ocorreu no início de 2015 foi praticamente a eliminação do espanhol da estrutura curricular das escolas que já o haviam implantado em 2014, com o conseqüente impedimento de que os alunos dessem continuidade a seus estudos. Assim, a lei deixa de ser cumprida novamente, tanto no que se refere à opção de escolha do estudante pela língua obrigatória e pela optativa, quanto no que se refere a que línguas devem ser estudadas. (ALMEIDA *et al.*, 2016, p. 393).

Atesta-se, desta forma o total descumprimento da Lei nº 11.161/2005, gerando prejuízo aos alunos que foram prejudicados com a ausência do espanhol, principalmente aqueles que o cursaram em 2014, denotando claro descaso com seu processo de aprendizagem.

Segundo nos informou a supervisora Natália, o espanhol é a quarta língua mais falada no planeta e tem sido a língua estrangeira escolhida pela maioria dos alunos no momento de realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em relação aos desafios para oferecer a disciplina nas escolas estaduais da cidade, a supervisora relatou como tendo sido fundamental a parceria com o Pibid:

A escola tem a obrigatoriedade de oferecer, mas o aluno não é obrigado a fazer, porém as escolas não oferecem. Na verdade, todas as escolas que nós fomos só ofereceram porque o Pibid foi atrás e buscou os alunos passando de sala em sala, fizemos esse trabalho em várias escolas de Uberaba. Passamos de sala em sala, recolhemos assinaturas e, mesmo assim, houve aqueles diretores que, apesar de ter uma lista pronta, aquela quantidade de alunos que queriam fazer, que optaram por fazer, não deram andamento. Foi o caso do Colégio X<sup>40</sup>, nós estivemos lá, eu com minha equipe, montamos uma lista com mais de 180 alunos interessados em fazer e aí, foi bem no momento de [deflagração da] greve<sup>41</sup>, houve a greve e depois que terminou não aconteceu

<sup>40</sup> O anonimato desse Colégio foi preservado.

<sup>41</sup> A greve citada pela supervisora ocorreu no período 15 de março a 17 de abril de 2017 e foi motivada pelo descontentamento dos professores do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais com a PEC da reforma da Previdência apresentada pelo governo Michel Temer. A mobilização também visou a pressionar o governo estadual a definir como seria o pagamento dos valores do piso salarial, retroativos a janeiro de 2017. Disponível em:

nada. A direção não deu mais abertura para a gente e ficou por isso mesmo! (NATÁLIA, 2017, acréscimos nossos).

Durante a pesquisa, pudemos acompanhar os desafios impostos aos professores de espanhol em Minas Gerais, que dependem da definição da direção das escolas para terem turmas para trabalhar; essa situação muito nos sensibilizou e também nos fez refletir sobre as condições do ensino na atualidade, tendo em vista que, de acordo com a Lei 11.161/2005, as escolas deveriam consultar suas comunidades sobre qual disciplina estrangeira disponibilizar, o que claramente não tem sido feito!

Em relação à E.E. Natal, trazemos nossas impressões, que foram anotadas no Diário de Campo da pesquisa:

A E.E. Natal está edificada num prédio contendo três pavilhões, sendo o principal composto de dois andares. Foi construída mais afastada no amplo terreno, que ocupa praticamente todo o quarteirão. Possui uma bela área arborizada e prédio principal fica elevado em relação ao nível da rua, oportunizando a visualização dos gramados ou do jardim de qualquer uma das janelas que se observe - um detalhe que transmite uma sensação de abertura e amplitude. Para ter acesso à área interna foi necessário me identificar a um funcionário da secretaria da escola pelo interfone. À entrada pude observar uma larga escadaria que dá acesso ao prédio principal, cercada por amplos gramados - que se encontram bem aparados e cuidados. Subindo a escadaria encontrei um *hall* com um mural para recados e bebedouros de onde avistei o jardim e, do outro lado da passarela coberta, a cozinha e o pátio coberto. No andar térreo do prédio principal temos, à direita, as salas destinadas à secretaria, direção, sala de professores e biblioteca e à esquerda, os banheiros masculino e feminino destinados aos alunos, além do laboratório de informática. O prédio onde a professora Natália trabalha com os alunos de espanhol parece ser de construção mais recente, é bem mais simples e fica anexo ao prédio principal, à esquerda de quem entra na escola. As salas destinadas à secretaria, aos professores e à equipe dirigente são pequenas, mas bem arejadas e iluminadas, graças às enormes janelas que ocupam a maior parte de uma das paredes e descortinam o gramado. A biblioteca é pequena e observei que possui mais livros didáticos do que de literatura ou pesquisa, nela a supervisora se reúne com os bolsistas de ID para planejamentos, avaliações do trabalho e montagem de murais para divulgar o Pibid na escola. Logo após o pátio há uma quadra coberta e o estacionamento para professores e funcionários. Há, ainda, ao fundo, de frente para a quadra, um pátio aberto que fica debaixo de uma árvore frondosa com banquinhos que os alunos aproveitam bastante durante o intervalo. O andar de cima foi reservado exclusivamente para a maioria das salas de aula da escola, com janelas enormes que dão vista para o gramado que fica na frente da escola. O jardim central não é cercado e possui roseiras, que os alunos respeitam, não pisando no gramado ou destruindo suas plantas. As paredes estão preservadas e limpas, embora

demandem nova pintura. O clima, de forma geral é agradável e passa uma sensação de organização e cuidado. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 jun. 2017).

Diante do respeito dos alunos pelo jardim e pelo ambiente da escola pudemos confirmar a importância de que o espaço também eduque nas instituições educacionais.

### 2.1.5 Escola Estadual São Paulo

A E. E. São Paulo situa-se num bairro mais distanciado do centro da cidade de Uberaba e atende a crianças e jovens de baixa renda, seu prédio é térreo e possui 11 salas de aula e todas estavam em funcionamento no ano de 2017. A escola atende 681 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 65 funcionários.

**Quadro 15: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual São Paulo**

<b>Anos finais (6° ao 9° ano)</b>	206
<b>Ensino Médio</b>	426
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	49
<b>TOTAL</b>	681

Fonte: Matrículas segundo o Censo Escolar 2016

Nesta escola acompanhamos o trabalho do professor **Rodrigo**, que atua como supervisor no subprojeto de **Física**. Participamos de 4 aulas do professor, de 2 reuniões com os bolsistas de ID e realizamos 2 entrevistas com o supervisor, perfazendo, aproximadamente, 16 horas de pesquisa.

As nossas impressões sobre a escola foram anotadas da seguinte forma no Diário de Campo da pesquisa:

O prédio da E. E. São Paulo é térreo e possui três pavilhões que são separados por área verde com jardins, uma pequena horta e algumas árvores mais frondosas ao fundo do terreno. O acesso ao interior do prédio ocorreu após minha identificação à funcionária da secretaria, que acionou o portão eletrônico liberando a entrada. Do portão pude observar que a escola foi construída abaixo do nível da rua, por isso é necessário descer uma rampa estreita que possui, à direita um pequeno jardim com poucas plantas e, ao final, uma grande janela que dá acesso à secretaria da escola. O prédio foi construído com tijolinhos aparentes pintados na cor marrom claro, com

exceção da própria secretaria que me pareceu ter sido construída mais recentemente por ter as paredes lisas e pintadas de bege, diferentemente do prédio principal da escola. O acesso às salas de aula e demais dependências da escola depende do acionamento de um segundo portão eletrônico, realizado pela secretária, que orienta para onde cada visitante deve se dirigir. Esse segundo portão eletrônico se abre para um corredor largo, contendo plantas e um mural para recados gerais. Adentrando à escola temos, à direita algumas salas de aula e, à frente, o segundo pavilhão, separado do primeiro por um pátio aberto. Neste segundo pavilhão temos a cozinha, um pequeno pátio coberto e as salas destinadas à equipe dirigente, uma pequena biblioteca, sala de professores e o laboratório de informática, que é bastante espaçoso e contém, além das bancadas para os computadores, algumas mesas para estudos em grupos. A biblioteca, embora seja pequena, é bem organizada e possui livros e jogos, preponderando livros didáticos aos de pesquisa ou literatura. A sala dos professores é bastante ampla e arejada, contendo escaninhos, uma mesa grande e mural para recados. As salas de aula são espaçosas e as turmas não são muito numerosas, o que as torna mais arejadas e traz uma atmosfera de tranquilidade à escola. Descendo uma outra rampa mais larga, que dá acesso ao terceiro pavilhão, temos à esquerda, uma pequena horta e a quadra coberta, e à direita um jardim com plantas e árvores frutíferas bastante frondosas - debaixo das quais há mesas e bancos de madeira que são bastante utilizados pelos alunos no intervalo entre as aulas. Neste último pavilhão, que pareceu ter sido construído posteriormente por possuir paredes lisas e claras ao invés dos tijolinhos utilizados no prédio principal, há duas salas de aula e o laboratório de ciências da escola. Este laboratório possui equipamentos sofisticados para o ensino da física, que são utilizados pelo supervisor e pelos bolsistas de ID com entusiasmo nas aulas práticas para motivar e ensinar os alunos. Os murais são bem feitos e mostram trabalhos dos próprios alunos. As plantas, que podem ser avistadas pelas janelas e ou estão diante da porta das salas, trazem certo frescor e tornam o ambiente agradável. De forma geral, a convivência dos alunos com os professores é saudável e a escola nos passou a sensação de organização e tranquilidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 ago. 2017)

### **2.1.6 Escola Estadual Fortaleza**

A E. E. Fortaleza foi construída recentemente e situa-se num bairro periférico, bastante afastado do centro da cidade de Uberaba e atende crianças e jovens cujas famílias adquiriram suas casas através do Programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> O Programa Minha Casa Minha Vida é um Programa do Governo Federal, criado em 2009, que se propõe a subsidiar a aquisição da casa própria e para participar as famílias deverão estar enquadradas nas faixas de renda previstas: Faixa 1 - Famílias com renda mensal bruta de até R\$ 1.600,00. Faixa 2 - Famílias com renda mensal bruta de até R\$ 3.275,00. Faixa 3 - Famílias com renda mensal bruta acima de R\$ 3.275,00 até R\$ 5.000,00. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/infraestrutura/2014/04/entenda-como-funciona-o-minha-casa-minha-vida>

se enquadrando na faixa de renda mensal bruta de R\$ 1.600,00 (Faixa 1 do Programa). Seu prédio é composto por dois andares e possui 16 salas de aula que estiveram todas em funcionamento no ano de 2017. A escola atende 735 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui 67 funcionários.

**Quadro 16: Modalidades de ensino e número de alunos da Escola Estadual Fortaleza**

<b>Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	26
<b>Anos finais (6° ao 9° ano)</b>	214
<b>Ensino Médio</b>	392
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	103
<b>TOTAL</b>	735

Fonte: Matrículas segundo o Censo Escolar 2016

Nesta escola acompanhamos o trabalho da professora **Sirlene**, que atua como supervisora no subprojeto de **Física**. Participamos de 4 aulas da professora, de 1 reunião com os bolsistas e realizamos 2 entrevistas com a supervisora, perfazendo, aproximadamente, 16 horas de pesquisa.

Rever a E.E. Fortaleza, por ocasião da pesquisa, foi, para nós, motivo de grande satisfação, tendo em vista termos acompanhado sua longa espera pela sonhada sede própria quando exercemos a coordenação de gestão do Pibid da UFTM no período de 2011 a 2015. Ocorre que a escola funcionou precariamente instalada, de forma improvisada, no segundo andar de um prédio comercial a poucos metros de um posto de combustíveis às margens da BR-262, por quatro anos, de janeiro de 2012 a abril de 2016.

Esse fato gerava preocupação aos pais e grande desconforto aos alunos e profissionais da escola, que se viam obrigados a improvisar espaços e formas de atendimento aos alunos. Por não haver local adequado e espaço suficiente para se preparar ou servir a merenda, os alunos se serviam e retornavam às salas de aula para se alimentarem; as salas de aula eram, na verdade, lojas do prédio comercial, portanto, muito pequenas para que ali trabalhassem adequadamente alunos e professores.

Outro problema foram as aulas de educação física, que precisavam ser ministradas do outro lado da escola, numa das ruas laterais, em quadra coberta alugada para este fim. A locomoção dos alunos para irem à quadra preocupava pais, professores e a direção da escola, visto que os alunos precisavam descer ao térreo, sair do prédio e caminhar pelo posto de

combustíveis, sendo necessário, ainda, atravessarem a rua para chegar à quadra. Em dias chuvosos esta empreitada era impossível e obrigava professores e alunos a permanecerem em sala de aula no horário que deveria ser de educação física.

A biblioteca era improvisada numa pequena sala no andar térreo e apenas professores lá compareciam para buscar livros didáticos ou de literatura, sendo impossível a realização de trabalhos em grupos e até mesmo a frequência dos alunos que quisessem realizar leituras individuais. À época, nos impressionava a dedicação dos profissionais da escola que, mesmo em situação tão adversa, trabalhavam com motivação e compromisso. A escola, nessa época, chegou a ter três professores participando como supervisores do Pibid nos subprojetos de Química, Geografia e Física, tendo sido tais professores selecionados pelo currículo e por bancas de professores na universidade. Os alunos, mesmo espremidos nesse espaço inadequado, eram ativos e não apresentavam problemas de disciplina.

Os supervisores comentavam que a direção da escola dava grande apoio aos professores, procurando realizar uma gestão participativa, sendo também muito rigorosa com o horário e a disciplina dos alunos, cobrando bastante a participação dos pais. A avaliação escolar era processual, levada muito a sério e acompanhada com cuidado pela coordenação pedagógica a fim de evitar que os alunos tivessem a impressão de que poderiam fazer inúmeras atividades e provas para se recuperarem, caso não se saíssem bem nas provas regulares. O horário de chegada e entrada em sala de aula era cobrado também dos professores, assim como se cobrava também seu compromisso com o planejamento das aulas.

Sua nova sede foi inaugurada no dia 05 de abril de 2016, num espaçoso prédio de dois andares, totalmente adequado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e capacidade para 1.500 alunos. A escola possui, atualmente, além das salas de aulas, toda a estrutura para a prática de esporte, vestiário, laboratório de informática e cozinha adaptada.

No Diário de Campo registramos nossa impressão sobre a escola:

A E.E. Fortaleza está linda! Finalmente a comunidade tem a tão esperada escola! Trata-se de um prédio de dois andares no qual se nota preocupação com acessibilidade para pessoas com deficiência. Observei que há duas entradas, uma para a população e alunos de forma geral e outra, por meio de um grande portão lateral, que dá acesso aos professores que chegam de carro e querem guardá-lo dentro da escola. Cheguei no início da manhã e pude observar a entrada dos alunos, que ocorreu de forma organizada e alegre, tendo sido saudados no portão pela coordenadora pedagógica, acompanhada de uma funcionária do quadro administrativo. Observei que todos os alunos estavam uniformizados. Toquei o interfone e fui atendida por uma funcionária da secretaria, que acionou o portão eletrônico liberando-me para acesso ao interior do prédio. Logo à entrada me identifiquei num guichê na

secretaria da escola e a funcionária me orientou sobre onde poderia encontrar a professora Sirlene e sua turma. Segui pelo corredor e pude ver as salas destinadas à equipe dirigente e a dos professores - espaçosa, com escaninhos, mesa grande, cortinas nas janelas e mural para informações. Logo depois estão a biblioteca, o laboratório de informática e o laboratório de ciências, todos em funcionamento. A biblioteca possui alguns jogos e livros, dentre os quais preponderam os didáticos.

Virando à esquerda visualizei a passarela que dá acesso ao segundo andar, o pátio coberto amplo, a cozinha e a escada, que subi para ter acesso à sala onde estava a professora Sirlene com seus alunos e os bolsistas de ID. Ao pé da escada, no andar de cima, visualizei os banheiros masculino e feminino e as outras salas de aula no corredor, tanto do lado direito como do esquerdo. Me aproximando da beirada pude ver, lá embaixo, a quadra coberta e o espaçoso pátio descoberto. Notei que os muros da escola estão sendo decorados com pinturas feitas pelos alunos, num trabalho bem realizado. Há bastante área disponível para ser plantada, contando, por enquanto, somente com árvores pequenas, arbustos e grama. As salas de aula são espaçosas e arejadas, contendo grandes janelas que dão para o pátio central, de onde se pode ver as demais salas de aula do outro pavilhão e a rampa de acessibilidade. A escola possui *internet* banda larga liberada em todos os seus recintos. O ambiente me pareceu alegre e organizado! (DIÁRIO DE CAMPO, 20 jun. 2017).

Mesmo quando a escola funcionava em prédio adaptado era possível perceber-se seriedade e compromisso da equipe dirigente e dos professores com a aprendizagem e com o bem-estar dos alunos, o que, em nossa opinião, faz toda a diferença e cria um ambiente propício para o desenvolvimento de relações humanas saudáveis e produtivas.

Tendo caracterizado as escolas, procuraremos apresentar, a seguir, os posicionamentos dos professores supervisores, que possuem lugar central neste estudo. Para tanto, pretendemos tecer uma trama que possibilite entrelaçar nossas observações em sala de aula, com as entrevistas realizadas, o material recolhido em sala de aula e os nossos relatos do Diário de Campo.

## **2.2 A professora Helena: o Pibid e a oportunidade de reflexão sobre a prática**

Helena é graduada em Ciências Biológicas pela UFTM, tendo concluído o curso de licenciatura em abril de 2013, foi bolsista de ID do subprojeto de Biologia durante os últimos 6 meses do curso. Especializou-se em Educação Profissional e Tecnológica aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), em 2017; defendeu em seu trabalho de conclusão desse curso um dos temas que mais a instigam: o uso das TIC's em sala de aula e atualmente comemora sua recente aprovação para o tão sonhado Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Helena foi nomeada como professora efetiva no estado de Minas Gerais em março de 2013, para o cargo de professora de educação básica de ciências dos anos finais do ensino fundamental e biologia do ensino médio, atuando, desde então, na Escola Estadual Belo Horizonte. Em 2017, ministrava aulas para as turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, no período matutino, e atuava no período vespertino ministrando aulas de computação para as turmas de alunas da Oficina de tempo integral da escola. Quando a entrevistamos pela primeira vez, em abril de 2017, Helena tinha 3 anos e 9 meses de experiência na função como supervisora do Pibid e atuava há 4 anos e 1 mês na Escola Estadual Belo Horizonte.

Helena é casada, tem uma filha de 3 anos, de quem não se cansa de contar maravilhosas histórias. Um novo bebê está a caminho e chega em meados de 2019!

Ama a profissão docente, sua mãe é professora e foi sempre seu modelo e grande incentivadora de seus estudos na área. Sobre a docência, declara não ter vivenciado o famoso “choque de realidade” por ter, segundo ela mesma afirmou, praticamente “nascido dentro de uma escola”, acompanhando a mãe. Sua expectativa ao se inscrever para participar como supervisora do Pibid foi ter a oportunidade de aprimorar a própria prática e se manter em contato com a universidade, tendo em vista que, desde a graduação, como bolsista de ID, vislumbrou nesse Programa oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Helena esclareceu que, no início, não tinha a consciência de seu papel como coformadora dos licenciandos e que hoje adquiriu segurança com a experiência. Enxerga sua tarefa como supervisora como uma oportunidade de amadurecer junto com os licenciandos num processo de troca no qual ela aprende e ensina a todo momento.

As palavras vêm rápidas e são enfáticas ao explicar a diferença que o Pibid faz em seu cotidiano profissional:

Eu falo que o Pibid foi o que mais me possibilitou essa prática reflexiva porque às vezes, na sala de aula, a gente leva as coisas muito no automático. Vem, dá aula os cinco horários, passou, acabou, ufa! Vamos começar a próxima semana e assim vai ao longo dos dias, semanas, terminou o bimestre, vem o próximo e tal. Então, assim, o Pibid me proporcionou essa reflexão, tanto a minha postura em relação aos meus alunos, quanto à minha postura em relação aos meus licenciandos – que a gente coordena e supervisiona e em relação ao crescimento profissional mesmo. Observo que hoje eu consigo “gerir pessoas”, acaba que é uma gestão de pessoas que você faz com eles ali, então, ao meu ver me propiciou um crescimento profissional nesse sentido também. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista<sup>43</sup>).

---

<sup>43</sup> A íntegra das entrevistas, notas de campo, bem como outros materiais utilizados nesta pesquisa podem ser acessados em uma pasta *online*. Disponível em: [bit.ly/tesefernanda](http://bit.ly/tesefernanda)

Observamos, em seu depoimento, tratar-se de uma profissional inconformada com a situação de alguns professores que, com o passar dos anos se perdem na cansativa e solitária rotina da docência e deixam de buscar novos conhecimentos ou práticas. Ficou evidenciada sua ânsia de professora que está sempre atenta e em busca de se aprimorar. Sua forma de planejar as aulas e as atividades de supervisão também revelam a necessidade de refletir e replanejar sempre que necessário. Além do planejamento anual, que é entregue para a coordenação pedagógica da escola no início do ano, Helena faz planejamentos bimestrais, a partir dos resultados das avaliações e planejamentos semanais, para adequar o conteúdo à rotina da escola e ao andamento de cada turma:

Então, a gente aplica o simulado diagnóstico no primeiro bimestre, com questões variadas do conteúdo daquele ano, e aí a gente vê: até onde eu fui ano passado, até onde posso ir? [...]. Eu faço pra mim - isso eu não mostro para a supervisão porque não é uma exigência - o meu planejamento semanal, então, no final de semana eu sento e planejo as minhas aulas da semana, as vezes a gente tem que mudar o planejamento por alguma questão, como prova, atividade da escola que estava para outro dia e trocou, acho que essa questão de não conseguir executar é normal! [...] faço as atividades, já imprimo o que tenho que trazer para as aulas, já faço os *slides* que tem que fazer, já mando os vídeos para os meninos quando é aula de vídeo, então eu já planejo tudo isso. As vezes os alunos falam: “meu celular apitou no domingo, pode saber que é a professora mandando vídeo”. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

No papel de supervisora, Helena atua procurando dar autonomia aos bolsistas, as atividades são discutidas pelo grupo antes e depois de serem realizadas com a turma, formada pelos seus alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental, que permanecem no horário extraturno para participar do Pibid. A supervisora participa e orienta as atividades de planejamento, que contam com a participação de todos os bolsistas de ID, a partir do conteúdo proposto no Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais. Sobre essa dinâmica, a professora nos esclareceu como ocorre:

[...] todo ano a gente começa estudando o CBC<sup>44</sup>, a gente faz uma análise das habilidades que estão lá descritas, quais são os eixos temáticos, o que está descrito no CBC e eu deixo eles elaborarem os planos deles. Um quer trabalhar com animais invertebrados e ou o outro da frente quer trabalhar com grupos sanguíneos, cada oficina é uma matéria aleatória que eles escolhem de acordo com o CBC do sétimo e do oitavo ano, que são os

---

<sup>44</sup> Currículo Básico Comum de Minas Gerais para o ensino fundamental, anos finais, que pode ser visualizado em: <https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-ciencias.pdf>.

meninos [bolsistas] que trabalham e eu não atrelo ao meu conteúdo, até porque são duas salas diferentes, dois anos diferentes: tem alunos do sétimo e oitavo ano fazendo parte do Pibid esse ano, então eu não atrelo ao meu conteúdo. Já trabalhei atrelado, eram turmas diferentes, hoje eu tenho uma turma só, mas já teve realidade de eu ter três turmas, uma do sexto, uma de sétimo e uma de oitavo aqui na escola e aí eu dividia os licenciandos em duplas e cada dupla trabalhava com uma turma de alunos diferente e aí o conteúdo era atrelado ao da sala de aula. A gente discutia aquele conteúdo e aí os meninos iam trabalhando mais atividades práticas, coisas relacionadas ao que eu estava trabalhando, então cada ano vai mudando a realidade e a gente vai adaptando as nossas práticas de acordo com a realidade que nós temos. [...] O responsável pela aula da semana faz o plano de aula, com objetivos, metodologia, os conteúdos que vão ser ministrados, como vai ser a avaliação, quais são as referências. Uma semana antes nós discutimos aquele plano em grupo na nossa reunião e na semana seguinte é a execução, quando temos a oficina das 11:25 que é a hora que os meninos saem, até as 14:30. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

Tivemos a oportunidade de participar de uma reunião da professora Helena com o seu grupo de bolsistas de ID e observamos que trabalham com autonomia e responsabilidade. A cada seis semanas, um dos bolsistas é responsável por uma oficina a ser ministrada aos alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental. Essa responsabilidade envolve a vivência de todo o processo de ação e raciocínio pedagógicos proposto por Shulman (2014, p. 216) que nos serve de inspiração ao analisarmos as aulas neste trabalho e está dividido em seis passos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

Dessa forma, sob a orientação da supervisora Helena e contando com a colaboração dos colegas bolsistas de ID, cada um dos bolsistas, num primeiro momento, necessitará compreender os propósitos e estruturas do conteúdo para conseguir seguir para o próximo passo que envolve a transformação dessa compreensão. Num segundo momento, a transformação demandará: preparar seu ensino, interpretando criticamente textos como forma de desenvolver um repertório curricular; representar esse conteúdo, utilizando analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações; selecionar, no repertório instrucional, modos que julgar mais adequados ao processo de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar esse conteúdo a ser ensinado; adaptar e ajustá-lo às características dos alunos.

No terceiro momento realizará a instrução, gerenciando os aspectos do ensino observáveis em sala de aula que envolvem apresentações, interações, trabalhos em grupo, humor e questionamentos, dentre outros, presentes no ensino ativo. Durante o processo de ensino deverá estar atento a um quarto momento: a avaliação, que envolve verificar o entendimento do aluno enquanto ocorre o ensino interativo e testá-lo, durante e ao final das aulas, por meio de perguntas e atividades orais e escritas.

Outra etapa da avaliação envolve analisar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências; para este momento, o licenciando terá a colaboração da supervisora e dos seus colegas bolsistas de ID. O mesmo ocorre em relação aos dois últimos passos; a reflexão e as novas compreensões, nos quais se abre a possibilidade de revisão e reconstrução do próprio desempenho por meio de uma reconstituição de seus passos, seguida de uma análise crítica que lhe permitirá ampliar a compreensão dos propósitos da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo para consolidação dos novos entendimentos e novas aprendizagens da experiência.

Um recorte retirado de nosso Diário de Campo denota essa oportunidade vivenciada pelos bolsistas envolvidos no subprojeto com a supervisão da professora Helena:

O grupo deu continuidade ao planejamento das atividades que vêm trabalhando e que envolvem a Gincana do Meio Ambiente a ser desenvolvida na escola. Utilizando os computadores da escola, apresentaram e discutiram o documentário e as charges que deverão ilustrar a apresentação do tema aos alunos. Todos opinaram na escolha e deram ideias sobre como deve ser feita a sensibilização dos alunos para o tema. Os bolsistas me explicaram que o grupo trabalha com oficinas extracurriculares, com duração de 3 horas cada uma, nas quais procuram associar momentos de prática e teóricos sobre os temas em estudo. A turma [do 7º e 8º anos do ensino fundamental] é composta por 20 alunos e atualmente tem 12 frequentes que gostam muito das atividades, a ponto de ser considerado como castigo proibi-los de frequentar as aulas no extra turno. As oficinas têm como tema o conteúdo em estudo pela turma, mas não precisam obedecer a ordem em que acontecem na sala de aula regular. Os licenciandos escolhem o tema com o qual desejam trabalhar, planejam as atividades que pretendem aplicar e apresentam na reunião para a professora supervisora e os colegas, que têm liberdade para opinar, discutir e acrescentar ideias. A próxima oficina ficará a cargo da licencianda Gabriela, [nome fictício] que escolheu o tema Vertebrados para seu trabalho. Gabriela apresentou seu Plano que foi discutido por todos os presentes e pela professora supervisora, que a orientou sobre a entrega do Plano no dia da aula, a reserva do Datashow com antecedência e preparação do material prático para a aula. Todos se dispuseram a ajudar na organização do material e na condução das atividades. Achei o grupo muito responsável e unido. A professora supervisora é muito admirada e respeitada por todos e consegue uma relação que envolve autonomia e responsabilidade dos bolsistas. (DIÁRIO DE CAMPO, reunião da supervisora Helena com bolsistas em 24 ago. 2017, acréscimos nossos).

Preocupou-nos o fato de atuarem no contraturno. Num primeiro momento, entendemos que seria importante a convivência dos bolsistas de ID na sala de aula onde a supervisora ensina, para terem conhecimento da realidade e do cotidiano da escola. A esse questionamento Helena nos respondeu afirmando que considera importante que os bolsistas tenham essa oportunidade de acompanhar a realidade e, por isso, os trouxe para sua sala de

aula no início do ano para uma dinâmica interessante por meio da qual eles convidaram os alunos a participarem do Pibid: “[...] sempre que eu tinha uma oportunidade de trazer os licenciandos para a sala de aula por algum motivo eu os colocava para realmente terem essa vivência de sala de aula”. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista.).

Sobre o projeto acontecer no contraturno, Helena explicou que seu objetivo vai além da simples observação e participação dos bolsistas de ID em suas salas de aula:

Eu não acho que seja essencial [o trabalho dos bolsistas de ID acontecer no turno das aulas]. Eu acredito que quando o projeto acontece no turno ele tem uma maior adesão porque aquela atividade é direcionada a todos os alunos, quando é extra turno ele tem uma menor adesão, mas é mais eficiente porque aí vem quem quer, vem quem está interessado, quem realmente quer participar, sem obrigatoriedade de nota, sem obrigatoriedade de presença. Então eu não acho que estar ali em sala de aula o tempo todo com o supervisor seja de extrema importância, eu analiso porque a minha experiência de supervisão todinha foi extraturno e eu fazia, desde o começo, algumas atividades nas minhas aulas e vejo que as atividades são mais eficientes quando ocorrem com um grupo que realmente quer participar. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Como se denota pela justificativa da supervisora Helena, seu trabalho como supervisora ocorreu de forma parecida com o que vivenciou como bolsista de ID, mas acreditamos não ter sido porque copia o formato como modelo e sim porque o objetivo principal do subprojeto de por ela conduzido junto aos licenciandos tem como foco a aprendizagem dos saberes experienciais (TARDIF, 2004) ou da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), ou seja, aqueles que se originam na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade docente e que, muitas vezes, ficam restritos, como se fossem uma espécie de segredo dividido só entre profissionais do ensino.

O trabalho da supervisora também se alinha às ideias de Shulman (2014, p. 216) ao considerar muito importante “[...] o aprendizado do conteúdo da disciplina, como um veículo quase universal para instrução, qualquer que seja a meta final”. Dessa forma, pretende que todos os bolsistas de ID vivenciem as etapas de elaboração e realização de atividades em sala de aula, deixando para segundo plano a convivência deles nas salas de aula em que ela leciona e a sua observação. Helena se preocupa em favorecer a realização de atividades de ensino junto aos licenciandos.

Diante de nosso questionamento sobre a importância de que os bolsistas de ID conheçam a realidade concreta e aprendam a gerir uma sala de aula onde não estejam apenas os alunos que ali tenham escolhido estar, Helena explicou que, mesmo entre aqueles que se

inscreveram para participar no contraturno existe o desafio de manter a motivação, o interesse e a disciplina durante as atividades:

Hoje em dia eles [bolsistas de ID] comentam comigo que os meninos não querem fazer alguma atividade, que estão com preguiça, e eu coloco que eles estão vivendo a realidade do ideal, eu vivo o real, porque são 15 alunos meus [que são] participativos, interessados, que querem estar ali, que valorizam e ficam “doentes” o dia que não podem vir ao Pibid. Por isso eu tento trazê-los para mostrar a realidade já que por nosso projeto ser extraturno eles vivem a realidade do ideal. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Embora não esteja previsto no subprojeto, Helena, percebendo a importância da convivência dos bolsistas com a realidade das salas de aula lotadas e com a dificuldade de lidar com a disciplina dos alunos, os tem incentivado a estar com ela no período matutino e planeja para o próximo ano propor esta inserção como ação no subprojeto de ciências biológicas:

Igual eu te falei, esporadicamente eu tenho trazido, só que aí entra a questão da carga horária, eles têm que cumprir uma carga horária certinha, então, sempre que alguém falta e tem que cumprir uma atividade de reposição eu trago para sala de aula e coloco para ministrar aulas comigo. Então, é também uma possibilidade. No caso de uma continuação do Pibid eu poderia trazê-los mais para sala de aula. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

Helena nos explicou como se adaptaram à realidade da escola para permitir a atuação dos bolsistas, tendo em vista que não havia, em 2017, uma sala de aula onde pudessem realizar as oficinas semanais com os alunos da educação básica.

[...] temos a oficina das 11:25, que é a hora que os meninos saem, até as 14:30. Dentro desse período os meninos almoçam, termina o almoço eles sobem para uma sala, e aqui é bem dinâmico porque o Pibid não tem um lugar aqui na escola onde ficar, então a gente fica rodando de sala em sala. [...] até meio dia e quarenta a gente fica numa sala onde os bolsistas podem usar *Datashow*, filmes, slides - o que eles quiserem fazer com o *Datashow*. Depois das 13:40 até às 14:00 eles ficam no refeitório, onde podem usar mesas, ficar sentados, fazer alguma leitura, alguma coisa e nos minutos finais nós temos que sair do refeitório por causa do lanche. Aí das 14:00 às 14:30 eles ficam na quadra, no pátio ou algum outro ambiente da escola com uma atividade mais dinâmica. A gente tenta trabalhar os nossos planos sempre com esses horários e locais que a escola definiu esse ano. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

Ela não encara o fato de terem que buscar espaços para realizarem as atividades como um fator limitador, e sim um desafio que os tira da zona de conforto, os leva a planejar atividades diferenciadas e correr atrás de tudo o que precisam junto à direção e à coordenação

pedagógica da escola, afinal, a realidade na escola é repleta de desafios e Helena acredita que dessa forma está preparando os licenciandos para enfrentá-los.

Mas eu comento com os licenciandos que até gosto de a gente não ter sala porque eles têm que “se virar nos 30”, às vezes vão usar o *Datashow* não tem caixinha de som, aí têm que correr atrás, então assim eles já têm que ir se virando e ir vivendo o que é real, o que a gente vive mesmo. Eu gosto dessa questão dos locais da escola por conta daquela velha ideia de que o aluno tem que ficar dentro da sala de aula e em fila para dar certo a aula, então assim eu gosto dessa rotatividade nossa nesse sentido, porque sai de um lugar vai para outro, depois para outro, fica dinâmico, fica leve, fica tranquilo de se trabalhar. Então, assim, hoje é isso, terminou a oficina com os meninos duas e meia a gente faz reunião para discutir, para avaliar como que foi, para conversar como foi a oficina do dia e já discutir o plano da próxima. O próximo licenciando vai e expõe o plano dele, mostra como funciona e aí na outra semana começa tudo de novo. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

Em atuação na sala de aula, Helena se mostra alegre, dinâmica e bastante exigente com a disciplina, a professora não entra em sala de aula se os alunos não estiverem todos sentados, a sala limpa e bem organizada. Na parede de cada sala de aula há uma folha impressa com o mapeamento da sala, mostrando onde cada aluno deverá se sentar. Esse mapeamento foi sugerido por um dos professores para evitar a formação de “panelinhas” e separar os alunos mais agitados uns dos outros, é realizado na primeira reunião do ano e elaborado pelo professor responsável pela turma a partir de sugestões dos colegas. Nem todos os professores exigem seu cumprimento, mas Helena procura seguir o mapeamento e, antes de entrar em sala, solicita aos alunos que saíram do que está estipulado para que retornem ao lugar marcado.

Durante a aula, Helena permanece o tempo todo atenta àqueles alunos que se dispersam facilmente, chamando-os pelo nome e solicitando atenção ou fazendo-lhes perguntas sobre o tema que está sendo discutido. Quando percebe que alguns alunos estão conversando ou atrapalhando a aula, a professora não grita ou perde a paciência, ao contrário, abaixa mais a voz e pergunta se foi assim que combinaram. Se a conversa sai do que está sendo discutido, Helena costuma parar a aula e perguntar: “- Então é assim? É essa a atenção que mereço?” Essa foi uma de suas frases que se tornou marcante para nós que a estávamos acompanhando em sala de aula. O interessante é que os alunos não gostam de decepcioná-la e se desculpam ao se dispersarem durante a discussão ou ao demorarem para terminar alguma atividade e serem por ela alertados, dizendo algo como: “- Oh, professora, foi mal aí!”.

Manter a turma atenta e participativa era um enorme desafio que durava a aula toda. Helena, mais do que utilizar de recursos tecnológicos variados como estratégias de ensino,

procurava conversar muito com seus alunos sobre o que já conheciam do tema em estudo, como aprenderam sobre ele, sobre a importância de se aprender ciências e de sempre estarem curiosos, descobrindo coisas e comprometidos com a própria aprendizagem. Mesmo estando conscientes e gostando da aula, os alunos, que estão na faixa etária de 12 e 13 anos, eram muito falantes e agitados, exigindo que a professora estivesse atenta e parasse a aula diversas vezes para pedir sua atenção de forma enfática, porém, jamais agressiva!

Participei de 7 aulas da professora Helena, 6 foram na escola com suas turmas de 7º e 8º anos e não contaram com a presença dos bolsistas de ID, somente a última, que aconteceu num dos laboratórios de Biologia da UFTM, contou com a participação dos licenciandos, além do coordenador de área do subprojeto e da supervisora.

Desde o primeiro encontro, no dia 13 de junho de 2017, surpreendi-me com a vitalidade e o dinamismo da professora, que utilizou os celulares dos alunos para apoiar o trabalho realizado em sala de aula. Ela havia formado grupos de *WhatsApp* com os alunos da educação básica e se comunicava por ali com eles, enviando vídeos e sugestões de reportagens ou leituras interessantes sobre o tema que estavam estudando. Nesse dia o tema da aula era Características dos Seres Vivos; tratava-se de uma atividade a ser realizada em 8 grupos de 4 alunos, para a qual eles utilizariam: anotações no caderno, livro didático e celular conectado à Internet. Assim registramos a aula em nosso Diário de Campo:

Num primeiro momento, a professora encaminhou vídeos para cada aluno que trouxe o celular, de forma que todos os grupos tivessem dois vídeos para assistirem em duplas. Enquanto passava nos grupos encaminhando os vídeos, pediu a um aluno de cada grupo que fizesse a leitura do que haviam anotado nos cadernos sobre o tema. Após a leitura solicitou que os alunos explicassem o que entenderam com suas próprias palavras e dessem exemplos.

Num segundo momento, as duplas assistiram ao vídeo nos celulares demonstrando entusiasmo, porque era divertido, além de instrutivo.

Só uma aluna permaneceu a maior parte da aula desanimada, deitada na carteira.

A professora manteve a disciplina exigindo concentração e chamando pelo nome os alunos que conversavam ou se dispersavam.

A turma me recebeu com tranquilidade e um dos alunos, inclusive, fez questão de me mostrar o vídeo e comentar o que achou.

Depois de assistirem ao vídeo deveriam anotar características principais dos seres vivos e o que mais lhes chamou atenção.

A professora percorria os grupos orientando e mantendo a organização da turma para a realização da atividade, de forma cordial.

Percebi que os alunos tinham dificuldade em discutir o assunto, se dispersaram na conversa e a professora precisava trazê-los de volta para a atividade proposta. De forma geral, realizaram a atividade e anotaram suas impressões sobre o vídeo.

Em média são 32 alunos na turma, que trabalharam reunidos em 8 grupos de 4 alunos.

Enquanto os alunos viam o vídeo, a professora sentou-se ao meu lado e explicou que trabalha muitas atividades em grupos. Disse que a turma gosta muito de aulas de leitura, quando vão lendo tópicos do livro todos juntos e comentando sobre o tema. Conseguem se concentrar bastante nessa atividade.

Num terceiro momento, um representante de cada grupo comentou o que mais gostou no vídeo explicando o tema com suas próprias palavras. Um dos temas surgiu em todos os grupos e foi o que mais despertou a atenção da turma: formas de classificação dos seres vivos por cores e formas. Uma flor, por exemplo, pode ser classificada tendo como critério a cor e o formato das pétalas.

Nesse momento a professora jogou uma pergunta para a turma: o que são critérios?

Alguns tentaram responder procurando no livro e a professora explicou que não encontrariam, queria que dissessem o que acham que é. Os alunos começaram a dar suas respostas, muitas que se aproximaram do conceito. Depois disso a professora conversou com eles explicando que nós, seres humanos, somos da espécie “*homo sapiens sapiens*” porque temos consciência que sabemos as coisas e temos curiosidade em descobrir cada vez mais, enquanto os outros animais não possuem essa consciência; à medida que fomos descobrindo as coisas foi necessário separá-las de alguma forma, ou seja, classificá-las para estudar e entender suas características.

Atualmente podem ser feitas modernas análises moleculares, mas, durante muito tempo a classificação ocorria por comparações e as espécies eram agrupadas e classificadas por semelhanças, esse era um critério.

Um aluno, Gabriel, quis saber como os pesquisadores fazem para não matar uma planta ao cortá-la para levar ao laboratório a fim de estudá-la. A professora explicou que há formas de se estudar as plantas no próprio ambiente e também técnicas de corte e conservação em laboratório que as ajudam a sobreviver por mais tempo.

As discussões ainda aconteceram por mais algum tempo, enquanto houve interesse pelo tema.

Ao final a professora solicitou como tarefa para casa que realizassem a atividade sobre o tema no livro didático, na página 110, itens 1 ao 4, sem necessidade de copiarem as perguntas, apenas enumerando e colocando suas respostas. A turma reclamou de ter que fazer tarefas.

Nos últimos cinco minutos Heleno pediu para que os alunos reorganizassem as carteiras para a próxima aula, evitando arrastá-las. Os alunos reorganizaram a sala, mas não conseguiram fazê-lo sem gerar bastante barulho. (NOTA DE CAMPO Nº 15, Aula 1, Professora Helena, 13 jun. 2017).

Fica clara a postura da professora de promover discussões com a turma por meio do diálogo, buscando que fizessem associação de ideias entre o que haviam anotado no caderno na aula anterior, o que assistiram no vídeo e a realidade já conhecida por eles, tirando suas próprias conclusões. A aula despertou a curiosidade dos alunos que tiveram espaço para comentários e sanar dúvidas, além de contar com o atrativo da tecnologia (celular) e do

humor, já que riram juntos porque o vídeo era cômico, fato que não impediu que o tema fosse tratado com seriedade e atenção, tanto pela professora como pela turma.

A preocupação em partir daquilo que os alunos já sabiam e avançar era uma constante nas aulas da professora Helena, como pude constatar nas outras 5 aulas das quais participei. A maioria das aulas foi expositiva, mas sempre dialogada e problematizadora, como se pode observar no recorte que apresento a seguir, retirado do Diário de Campo, registrado na segunda aula que assisti, no dia 20 de setembro de 2017, na sala do 8º ano do ensino fundamental:

O tema da aula era o Sistema Reprodutor Humano e a professora iniciou a aula utilizando a dinâmica da Tempestade Cerebral, solicitando aos alunos que dissessem palavras que lhes viessem à mente sobre o assunto, seu objetivo era ter uma ideia do que os alunos traziam como informação prévia sobre o tema. Enquanto isso, ela anotava na lousa as palavras que apareciam. [...] Logo após a professora solicitou aos alunos que elaborassem um pequeno texto sobre o assunto, utilizando as informações de que dispunham. Esse texto seria analisado pela professora e pelos próprios alunos ao final dos estudos para perceberem o quanto avançaram no conhecimento. Percebi nos adolescentes enorme agitação e interesse pelo tema e que, ao mesmo tempo, gerava-lhes um certo constrangimento, tanto que, num certo momento, me pediram para não olhar para a lousa onde a professora escrevia as palavras que diziam. A professora riu e explicou que a sexualidade é natural e importante para qualquer ser vivo, não apenas no que diz respeito à reprodução, mas também como fonte de prazer, carinho e satisfação pessoal. (NOTA DE CAMPO Nº 16, Aula 2, Professora Helena, 20 set. 2017).

Considerei interessante a forma de avaliação da aprendizagem proposta a partir da escrita de um primeiro texto que seria recolhido para ser comparado, pelos próprios alunos, com um outro, escrito ao final dos estudos sobre o tema, a fim de perceberem o quanto aprenderam no processo.

Nas outras 4 aulas que participei com a turma do 8º ano do ensino fundamental, Helena continuou a trabalhar com o assunto dos órgãos reprodutores humanos, tema que trouxe à tona a questão da sexualidade e que exigiu da professora uma postura tranquila, tendo em vista a curiosidade que despertou nos alunos, ávidos por informações sobre o tema. A última aula da professora Helena que assisti ocorreu num dos laboratórios da universidade, com a turma composta por alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental, contando também com a participação dos bolsistas de ID e do coordenador de área do subprojeto, conforme registro em nosso Diário de Campo:

No dia 16 de novembro de 2017 participei de uma aula ministrada pelo coordenador de área do subprojeto de Biologia do Pibid da UFTM, num dos

laboratórios da universidade em parceria com a professora supervisora Helena e os bolsistas de ID para 14 alunos do ensino fundamental da E.E. Belo Horizonte.

Os alunos se dirigiram ao campus no ônibus da universidade onde assistiram, numa das salas de aula, uma aula teórica sobre verminose ministrada pelo coordenador de área do subprojeto de Biologia.

Num segundo momento, se dirigiram ao laboratório de Biologia para observarem e identificarem diferentes tipos de verminoses vistas ao microscópio. Folhas contendo imagens e descrições de diversos tipos de vermes estavam coladas ao lado dos microscópios e os alunos tinham que descobrir na lâmina de que verme se tratava a partir dessas imagens e definições.

Era visível o interesse dos alunos da escola, eles participaram da aula demonstrando motivação e alegria, felizes por estarem tendo essa oportunidade e por aprenderem na prática o que só tinham oportunidade de ver em figuras nos livros de ciências.

Todos se comportaram com seriedade e interesse e alguns comentaram que gostariam muito de cursar Biologia e que antes de participarem do Pibid e terem acesso à universidade não cogitavam essa ideia. Pareciam encantados por estarem no campus e por verem os alunos da universidade circulando por ali, chamou sua atenção a cantina, o restaurante universitário, os laboratórios, as salas equipadas com *Datashow*. Não queriam perder nenhum detalhe e alertavam os colegas para que também observassem o que viam.

Muitos tiraram fotos dos *slides*, das lâminas e do campus utilizando o celular. Percebi o quanto admiram a professora Helena porque o tempo todo a procuravam para trocar ideia sobre tudo o que viam com alegria e genuíno interesse. (NOTA DE CAMPO Nº 21, Aula 7, Professora Helena, 16 nov. 2017).

Revendo as aulas, tendo agora como inspiração o *modelo de ação e raciocínios pedagógicos*, proposto por Shulman (2015, p. 216), ficam claras as etapas do processo de preparação, instrução e avaliação nas aulas da professora Helena. Percebe-se que ela compreendeu os propósitos e estruturas do conteúdo para transformar e preparar seu ensino. Ao representar o conteúdo, utilizou analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações para facilitar a compreensão por parte dos alunos, selecionou os modos que julgou mais adequados ao processo de ensinar e organizar o conteúdo e o adaptou, ajustando-o às características dos alunos.

Ao realizar a instrução, que é o aspecto do ensino que pudemos observar em sala de aula, utilizou de apresentações orais, escritas e visuais do conteúdo por meio de interação, trabalhos em grupo, humor e questionamentos. A avaliação ocorreu durante o ensino interativo e serviu para testar o nível de conhecimento inicial dos alunos e acompanhá-los no processo de aprendizagem, por meio de perguntas e atividades orais e escritas.

Quando a professora afirma que, aos finais de semana, senta-se para analisar o andamento das aulas e programar a próxima semana revela uma outra etapa da avaliação que envolve refletir

sobre o próprio desempenho e ajustá-los às experiências, levando aos próximos passos que envolvem a reflexão e as novas compreensões ao revisar e reconstruir o seu próprio desempenho, fazendo uma análise crítica que propicia a ampliação da compreensão dos propósitos da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesma, num processo que consolida novos entendimentos e aprendizagens na experiência.

Na escola onde atua foi adotado o sistema de aplicação de simulados contendo 6 questões de cada disciplina, as questões são fechadas e possuem um gabarito. Segundo Helena, todas as questões são contextualizadas e procuram simular as avaliações externas, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Helena revelou que não concorda com o fato da nota ser casada, ou seja, a nota do simulado é uma média de todas as questões que envolvem outras disciplinas, sendo assim, não reflete o aproveitamento do aluno em cada disciplina.

Então, no final do ano, se o aluno foi péssimo em Ciências, mas foi um excelente aluno em todas as matérias ele passa em Ciências, tranquilo, porque é tudo casado. Todo bimestre tem uma apresentação ou trabalho, ou feira ou alguma coisa que tem uma nota de apresentação, então a gente recebe uma planilha, aí tem lá a coluna de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências, todas as matérias e todo professor lança sua nota e no final faz uma média dessa nota e depois dessa média fazem outra média com a nota do bimestre de apresentação. Então eu tenho de 0 a 12 [pontos] dentro da matéria de Ciências que eu lanço em todas as turmas que dou aula e depois, lá no final, tem de 0 a 12 do trabalho que eles fizeram. Se eles fizeram documentário, fizeram paródia, esses tipos de trabalho valem outros 12 pontos, que também é feito média, então, por exemplo, se o aluno foi mal com todo mundo no bimestre e no final a média dele é 2 e ele tira 12 no trabalho faz outra média e aí soma 12 com 2 e divide por 2, ele ao invés de ir com 2 vai com 7. Então, assim, é tudo na base da média e a nota final do trabalho é igual para todas as matérias. (HELENA. 14 dez. 2017. Entrevista).

A forma que a professora Helena encontrou para avaliar seus alunos e conhecer seus percursos de aprendizagem a fim de adequar o conteúdo foi promover o constante diálogo com eles durante as aulas e acompanhar, atenta e criteriosamente, as atividades de sala e as que marca para casa, afinal, a média não é a melhor forma de se avaliar o processo de aprendizagem, principalmente se for feita combinada com outras disciplinas.

Percebe-se a presença das dimensões técnicas, políticas e éticas em suas aulas. A *tecnia* se mostra clara quando a professora utiliza espaços variados para ensinar; rearranja as aulas utilizando novas técnicas de ensino e tecnologias educativas; procura desenvolver as aulas num processo de continuidade, mas improvisando quando necessário; varia os métodos de ensino buscando utilizar a razão, a intuição, a memória e a imaginação dos alunos, mesmo havendo preponderância da aula expositiva; utiliza-se, da melhor forma possível, do tempo

da aula de forma planejada e busca que o conteúdo tenha significado para os alunos que dela compartilham.

O fato de buscar significado às aulas nos remete à aula como mediação cultural, ou *polis*, no sentido de se vincular ao “saber para quê” e de ser geradora do debate, da discussão e do diálogo que parte da realidade dos alunos, que está vinculada à sua faixa etária e permeada por seu contexto cultural. A dimensão ética da aula que pressupõe um caráter hierárquico no diálogo entre professor e alunos, mas se orienta pelos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, está presente nas aulas da professora Helena quando ela procura dar liberdade para que os alunos se expressem, autonomia para que resolvam as situações, no bom humor com que trata os assuntos em estudo e conta para os alunos suas próprias experiências de vida. Embora não se utilize da arte propriamente dita, a dimensão estética se mostra presente quando a professora sensibiliza os alunos para a natureza, para o cuidado com o próprio corpo e com aquilo que pensam ou falam e com a vida, por exemplo quando discutiu aspectos da sexualidade humana de forma responsável e amorosa.

Confessamos que foi com pesar que nos despedimos dessa professora e de suas turmas; profissional que mesmo trabalhando em dois turnos numa escola de periferia, encarando todas as limitações de espaço, de infraestrutura, de tempo e as dificuldades dos alunos não desanimou, ao contrário, sente-se importante por estar ali e ter a oportunidade de ensinar neste contexto. Esperamos que se mantenha motivada e que, mesmo depois de encerrar o mestrado, permaneça na escola fazendo com competência o trabalho para o qual tem se preparado com afincado e enorme dedicação!

É importante acrescentar que Helena impressionou também a direção escolar que a convidou para coordenar, em 2018, o período integral na escola; segundo ela, a diretora a observou em atuação no Pibid e percebeu que ela conseguia se relacionar com pessoas e atividades com responsabilidade e eficiência. Sem dúvida, demonstrou dedicação à escola, aos alunos e ao Pibid, assim como foi notável sua preocupação em planejar aulas que permitissem a participação de todos os envolvidos e aguçassem a curiosidade, gerando conhecimento significativo para seus alunos.

Para os bolsistas de ID, certamente, trata-se de uma rica oportunidade o fato de estarem atuando em uma escola da periferia ao lado de uma supervisora que lhes incentiva a pensar e agir com autonomia e responsabilidade. Helena os desafia, não faz por eles, coloca-os para pensar, estudar e encontrar soluções, fazer aulas interessantes, lidar com as dificuldades do manejo da turma e da falta de espaço e de infraestrutura da escola. Por esse

motivo, foi importante quando ela nos disse que, caso o Pibid se mantivesse, pretendia inserir os bolsistas de ID mais vezes em sua sala de aula.

Quanto aos alunos da educação básica, tivemos a oportunidade de ouvir deles próprios que o fato de terem convivido com os bolsistas de ID, que, como eles, foram estudantes de escolas públicas e agora estavam na universidade – conhecendo tanta coisa importante –, os motivava a cogitar cursar uma universidade no futuro como possibilidade real e não como um sonho inatingível.

### **2.3 A professora Renata: o Pibid e a docência em contextos diversificados**

A professora Renata concluiu o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no ano de 2017, apresentando os resultados de sua pesquisa onde realiza um estudo didático sobre a abordagem dos conteúdos matemáticos que utilizam estatística e cálculo de probabilidade na educação básica do Brasil. Graduou-se em Matemática pela UFTM, em 2014, tendo pesquisado para seu trabalho de conclusão de curso o tema: “Análise de publicações da ANPED: Dificuldades de Aprendizagem Relacionadas com a Matemática da EJA e algumas propostas”.

Foi supervisora do Pibid do subprojeto Matemática da Universidade de Uberaba (UNIUBE) no período de 2014 a 2016 e depois da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), desde março de 2017 até o momento da presente pesquisa.

Atua como professora designada de Matemática dos ensinos fundamental e médio tendo trabalhado, de 2011 a 2017, cada ano em uma escola diferente, totalizando 7 escolas no período, sendo 6 da rede pública de ensino e 1 da rede privada. Em 2017, por ocasião de nossa pesquisa, ministrava aulas para as turmas do 8º ano do ensino fundamental, no turno matutino, na Escola Estadual Belo Horizonte, onde também exercia a função de supervisora do Pibid da UFTM há 4 meses.

Renata está na faixa dos 35 anos, é afetuosa e muito lutadora! É casada, tem dois filhos, um com três anos de idade e outro já adolescente, dos quais fala sempre com enorme alegria e orgulho. Começou a lecionar em 2011, ainda no início da graduação, nessa época conseguia contratos para poucas aulas e por curto período de tempo, somente depois de formada conseguiu contratos para todo o ano, como foi o caso da E.E. Belo Horizonte. O fato de ainda não possuir um cargo efetivo a deixa numa situação de constante instabilidade, sem saber se conseguirá uma colocação no próximo ano e em qual escola ou com quais turmas trabalhará. Segundo nos relatou, essa situação de trocar de turma e de escola em todos os anos

acabou enriquecendo sua prática docente, trazendo-lhe oportunidades de vivenciar inúmeras e diferenciadas experiências.

Renata já lecionou para diferentes turmas de todas as etapas do ensino fundamental e médio; segundo ela, teve alunos de diferentes classes econômicas, moradores de comunidades periféricas e do centro da cidade, alguns bastante violentos e outros extremamente sensíveis e emotivos. Ensinou adolescentes com necessidades especiais e outros com múltiplas habilidades, todos eles lhe ensinaram a ter responsabilidade, a preparar bem e a adequar suas aulas, a procurar conhecer todos os alunos em vários aspectos que incluem: suas facilidades, dificuldades, anseios, desejos, condições socioeconômicas, família e lugar onde vivem. Aprendeu, ainda, que precisa se aproximar dos alunos e não afastá-los de si, que o domínio dos conteúdos e da turma se complementam para a realização de uma boa aula e que é importante dinamizar as aulas com recursos interessantes, tais como filmes, jogos, práticas de laboratório, *slides* no *Datashow* e gincanas, dentre outros.

Segundo ela, sua inspiração para a prática docente veio de um professor de Matemática que teve no ensino médio, que a fez pensar na possibilidade de seguir a carreira docente e se tornou seu modelo profissional. Sua motivação para se inscrever como supervisora do Pibid da UFTM foi muito além do fato de haver uma bolsa, seu interesse maior era o de se manter em contato com a universidade para continuar pesquisando, tendo pesado, ainda, o fato de querer realizar um trabalho diferenciado com seus alunos na escola.

Renata já tinha tido a oportunidade de ser supervisora do Pibid por outra universidade, durante mais de um ano, e considerou a experiência enriquecedora para todos que dela têm oportunidade de usufruir. Enfatizou que o que a motivou a tentar novamente foi, principalmente, a percepção de que a parceria com os bolsistas de ID em sala de aula oferece a possibilidades de reflexão sobre a prática docente para aperfeiçoá-la, o que nem sempre ocorre na correria do dia a dia, como podemos constatar em suas próprias palavras:

[...] eu vi que [a prática] foi melhorando com a vinda dos pibidianos para a sala de aula, a gente aprendeu com os erros. Os alunos têm dificuldades e quando a gente foi trabalhar essas dificuldades deles a gente falhou em algumas partes. E nessas partes é onde a gente foi procurando melhorar, a gente aprende demais e cresce muito vendo que não deveria ter feito isso, devia ter melhorado aquilo, sabe? Esse tempo para refletir ajuda demais da conta! (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Renata explicou que sua participação no Pibid como bolsista de ID também foi muito enriquecedora, porque lhe permitiu constatar, ainda na graduação, que ensinar não é tão simples assim, que é necessário saber lidar com o aluno, enxergá-lo em suas potencialidades e

dificuldades, procurando trabalhar de maneira diferenciada para oportunizar a aprendizagem. Segundo essa professora nos explicou, lidar com alunos com dificuldades e, em alguns casos, até com alguns possíveis transtornos de aprendizagem é um dos desafios que tem enfrentado na E. E. Belo Horizonte, onde encontrou muitos alunos nessa situação:

Como não sou da área da psicologia e nem médica, não sei falar qual é o problema, mas dá pra ver que algum problema cognitivo, alguns deles têm! Então, a gente tem que trabalhar de maneira diferenciada com esse aluno. Tentar a inclusão. Não excluí-lo, e isso eu aprendi a enxergar. [...] eu me sensibilizei e estou procurando aprender mais sobre o tema para por a mão na massa. O tempo é curto, né? (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista).

O tema do trabalho de conclusão de curso da professora confirma que ela foi adiante e procurou estudar formas de lidar com as dificuldades dos alunos em Matemática, fato que demonstra o importante papel do Pibid em desvelar aos bolsistas de ID os desafios que docência impõe, incentivá-los a refletir sobre eles desde a graduação e se preparar para enfrentá-los.

Para Renata, seu papel como supervisora do Pibid é justamente o de incentivar os bolsistas de ID a pensarem as melhores formas de ensinar os alunos diante do contexto real de uma sala de aula, procurando valorizar “a troca recíproca de experiências”, conforme ela mesma nos revelou:

Incentivo a pensarem, criarem atividades, mas vou auxiliando, principalmente na prática. Por exemplo, a diretora nos solicitou um trabalho com as crianças menores, do quarto e quinto ano. Ao planejarmos o que faríamos eles já queriam vir aplicando atividades, eu expliquei que não, que não é assim, que não podemos chegar já aplicando uma atividade. Precisávamos fazer uma aula introdutória, falar um pouco da história da multiplicação, fazer uma coisa que chame atenção das crianças, porque são crianças, precisam sentir gosto por aquilo! Sugeri fazermos uma dinâmica, para depois começar com a atividade para elas não ficarem espantadas. Então, sempre antes de aplicar eu vejo se vai dar certo ou não, eu tenho que ter esse olhar. Eles mesmos repensaram e disseram: “- Isso é verdade, a gente não pode chegar assim, não!” (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

A professora explicou que se reunia com os bolsistas semanalmente e que, além de planejarem as sequências didáticas a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, preparavam a escrita de artigos para publicações e participações em eventos. Esclareceu que as atividades em sala de aula, no ano de 2017, ocuparam um espaço relativo a cinco meses de prática docente, tendo em vista o tempo que demandaram os estudos e planejamentos. Renata considerou que foi pouco tempo, gostaria que os bolsistas de ID tivessem tido mais tempo

para atividades práticas em sala de aula, embora tenha ciência do impacto positivo que todas as reflexões e estudos realizados, antes e depois dos momentos de docência, tiveram na formação inicial dos licenciandos e em sua própria formação continuada.

Sobre as contribuições de sua atuação como supervisora em sua prática docente, Renata nos relatou que percebeu um grande impacto a partir do momento em que conseguiu espaço e interlocutores com quem dialogar e refletir a respeito da própria prática, tanto nos momentos de planejamento e avaliação com os bolsistas de ID, como nos encontros com outros supervisores e coordenadores de área na universidade, conforme nos esclareceu:

De forma gradativa, estou refletindo mais para mudar minha prática. Eu vejo que tenho que melhorar muita coisa, tanto na forma de falar, de ensinar como a prática. Então, estou refletindo demais![...]. Por isso quero manter o contato com a universidade. Não é só artigo para publicar e para participar de eventos, mas para a minha prática pedagógica em sala de aula. Quando a gente ouve relatos de experiências lá na UFTM a gente aprende. (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista).

Tivemos a oportunidade de acompanhar, na sala do Laboratório de Matemática – LABMAT – da UFTM, uma reunião na qual Renata e os bolsistas de ID planejavam os últimos detalhes das oficinas em que trabalhariam as bases da Matemática com os alunos do 4º e 5º anos no período vespertino. Renata e os bolsistas de ID estavam se reunindo, semanalmente, nos últimos dois meses para pesquisar e preparar as atividades, que envolviam jogos e material concreto para realização das três oficinas, conforme relatamos, a partir de anotações no Diário de Campo:

A pedido da professora/supervisora os bolsistas me apresentaram alguns dos materiais que estão confeccionando, dentre eles o Jogo das Quatro Operações, o Bingo da Multiplicação e a atividade da Tabuada Ilustrada.

[...] Nesta tarde, enquanto os outros quatro bolsistas deram andamento à confecção e ao planejamento da aplicação dos jogos, a professora Renata e uma das licenciandas trabalharam criando categorias para analisar que tipo de raciocínio cada atividade exigirá dos alunos para poderem avaliar sua participação nas Oficinas.

Num primeiro momento, contarão aos alunos a História da Matemática utilizando o *Datashow* para apresentarem um documentário ilustrativo, num segundo momento trabalharão os jogos e por último a atividade avaliativa individual em folha.

[...] Percebi que os bolsistas são muito comprometidos com seu trabalho e têm muita liberdade para sugerir e criar atividades e estratégias. Demonstraram conhecer bem os alunos das turmas da professora e confessaram estar sendo um grande desafio preparar oficinas para as crianças do vespertino. Esclareceram que a professora precisou ajudá-los muito para que entendessem a fase na qual os alunos estão e a necessidade de não pular etapas ao trabalhar com eles. Explicaram que já queriam começar com atividades em folha e a professora explicou a necessidade de

contextualizar a Matemática e sua importância através da História da Matemática, para depois trabalhar com jogos e, finalmente a atividade escrita. Consideram que essa experiência será muito positiva para eles porque sabem que encontrarão em sua vida profissional alunos com dificuldades, que demandarão muito trabalho com jogos e material concreto para facilitar o entendimento e desenvolver o raciocínio lógico. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 06 out. 2017).

Foi interessante percebermos de que forma os bolsistas de ID encararam o desafio e como procuraram aprender com ele, sabendo que seria importante para sua vida profissional desenvolver a capacidade de criar estratégias para atender necessidades diversificadas e defasagens de aprendizagem em sala de aula numa perspectiva lúdica, inclusive para o 4º e 5º ano do ensino fundamental, etapas para as quais o curso de Matemática não se atenta.

Participamos dessa oficina com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental, que aconteceu na Biblioteca da escola, no dia 23 de novembro de 2017, às 13:30 e contou com a presença da supervisora e dos bolsistas de ID, nossas impressões foram assim registradas no Diário de Campo:

Os bolsistas explicaram o procedimento do jogo [Dominó da Multiplicação], onde os alunos [da educação básica] deveriam associar a operação ao seu resultado. Cada um de nós passava pelos grupos verificando como conduziam o raciocínio para combinar as peças corretamente. Ficou claro que os alunos já haviam entendido o processo da operação, pois, contando nos dedos ou fazendo desenhos num papel, eles conseguiam chegar ao resultado. Percebemos que a dificuldade de realizar operações estava ligada ao fato de não terem ainda memorizado os resultados ou a tabuada.

As crianças comemoravam muito cada acerto e queriam saber qual prêmio receberiam por terem terminado o desafio e associado todas as peças. Aos poucos todos os grupos foram terminando o desafio e recebiam balas ou pirulitos que faziam a sua felicidade! Depois de algumas rodadas com combinações diferentes, das quais os alunos participaram com entusiasmo e interesse, os bolsistas comunicaram que a próxima atividade seria individual e que eles deveriam acompanhar a professora Renata até a sala 10. Imediatamente os alunos demonstraram sua insatisfação em sair da biblioteca e da atividade de jogo e acompanharam a professora a contragosto.

Em sala de aula percebi que o comportamento dos alunos mudou totalmente, chegaram agitados, falando alto e tiveram dificuldades em se concentrar para resolver as atividades que foram distribuídas em folha e constavam de operações matemáticas contendo desenhos com o objetivo de demonstrar o fato da multiplicação ser a soma de números iguais.

[...] Ficou claro nessa aula a diferença da participação e interesse num jogo e numa atividade escrita, nem parecia a mesma turma. No jogo se concentraram muito, dando opiniões uns aos outros e se sentindo desafiados. Na atividade escrita e individual agiram com certo desinteresse, tinham preguiça de tentar resolver, chamavam a gente o tempo todo e assim que terminaram queriam sair de sala. (NOTA DE CAMPO Nº 10, Aula 4, 23 nov. 2017, acréscimos nossos).

Consideramos muito interessante a participação dos bolsistas de ID nessa atividade porque puderam perceber como o lúdico é importante para o ensino da Matemática e o quanto o desenvolvimento do raciocínio lógico não pode prescindir da atuação do aluno com material concreto. O fato de a turma ter se desinteressado totalmente da atividade escrita, que é rotineira em sala de aula, mostrou-nos o quanto o ensino da Matemática precisa ser revisto e a importância de se oferecer aos alunos as ferramentas para que possam compreender os processos das operações, dar-lhes autonomia de pensamento e desafiá-los. Ao final da atividade, percebemos que os bolsistas de ID procuraram a professora, demonstrando cansaço e uma certa frustração, tendo em vista que a atividade que prepararam para ser avaliativa se revelou inócua para esse fim, já que, durante o jogo os alunos demonstravam ter entendido o processo da multiplicação e no papel esse raciocínio não se concretizou em abstração.

Participamos de 4 aulas da professora Renata, para os alunos do 8º ano do ensino fundamental, que estranharam o fato de uma professora da universidade ainda estudar e estar pesquisando para o doutorado na sala de aula onde estudavam. Explicamos a eles que nenhum profissional deveria parar de estudar e se aperfeiçoar, mas eles pareceram desanimados com essa perspectiva, alguns comentaram que serão caminhoneiros, como seus pais e tios, para não precisar mais estudar.

Desde nossa primeira participação nas aulas, em 27 de setembro de 2017, percebemos que a turma do 8º ano era bastante falante e agitada, exigindo constante atenção da professora. Observamos, também, que não se interessavam em fazer as tarefas de casa, alegando esquecimento e, mesmo após a explicação da professora sobre a importância de fazerem a tarefa para perceberem se ficou alguma dúvida da matéria ensinada em aula, não pareciam se sensibilizar com a solicitação. Renata procurava seguir o mapeamento da turma que ficava colado no mural da sala de aula e, assim que terminou de verificar as tarefas, solicitou que se organizassem seguindo o mapa de lugar dos alunos na escola. Os alunos reclamaram, mas passaram a se reorganizar como a professora solicitara, o que levou quase cinco minutos até que estivessem sentados e mais sossegados.

Nessa aula Renata trabalhou “Distâncias e Perímetros”, anotando algumas figuras, conceitos e atividades no quadro para que os alunos copiassem e resolvessem. Antes de os alunos realizarem a atividade no caderno Renata convidou três deles a se posicionarem entre as carteiras simbolizando os pontos A, B e C que a figura desenhada no quadro representava, de forma que pudessem visualizar a situação e tentar responder às questões colocadas. A

professora também solicitou a um dos alunos que desenhasse no quadro a figura de um barco, visto de cima com as margens do rio acima e abaixo da figura, o desenho foi realizado com capricho, recebendo muitos palpites da parte dos colegas e servindo de base para Renata trabalhar com eles a noção de que a menor distância entre dois pontos é sempre uma linha reta.

Na segunda aula que participamos, Renata deu continuidade ao tema anterior, agora trabalhando um jogo que causou verdadeiro *frisson* na turma, conforme nossas impressões registradas no Diário de Campo:

O desafio era ligar os 4 pontos desenhados dentro de cada quadrado por meio de um a seis segmentos, formando o maior número de figuras diferentes. Os alunos se mostraram muito interessados e participaram com interesse, permaneceram nos grupos e nos chamavam quando estavam em dúvida sobre os segmentos que desenhavam nos quadrados. Muito animados discutiam entre si e um ajudava o outro a encontrar mais possibilidades. Nessa aula a professora não precisou chamar a atenção dos alunos a respeito da conversa paralela ou porque não permanecessem em seus lugares. A aula transcorreu muito rapidamente e todos os grupos venceram o desafio, cada um no seu ritmo.

Próximo ao final da aula, ao perceberem que conseguiram vencer o desafio, os alunos comemoraram entusiasmados e foi nesse momento que a coordenadora pedagógica da escola entrou na sala de forma abrupta, perguntando à professora o que estava se passando e chamando a atenção dos alunos por causa do “barulho”. A professora Renata pareceu desconcertada e explicou que eles estavam entusiasmados porque haviam participado de um jogo e vencido o desafio. Mesmo assim, a coordenadora pediu aos alunos que não fizessem barulho para não atrapalhar as outras aulas.

Eu e a professora Renata nos entreolhamos depois da saída da coordenadora da sala de aula, as duas demonstrando incredulidade com aquela interferência num momento tão frutífero de aprendizagem e entusiasmo por parte dos alunos. Fiquei pensando como é difícil a tarefa do professor que, diante de aulas expositivas tem como resposta o desinteresse dos alunos e numa aula diferente, que gera o entusiasmo dos alunos, é advertida - na frente deles - pelo barulho que fazem. Até quando irá imperar a escola onde o bom aluno é quieto e calado? Fui para casa pensando nisso e torcendo para que a professora não se desestimulasse frente a essa dificuldade! (NOTA DE CAMPO Nº 8, Aula 2, 28 set. 2017).

Nosso desabafo no Diário de Campo, por si só, demonstra como sentimos naquele momento as dificuldades que o sistema escolar impõe aos professores em relação à disciplina dos alunos. No caso, justamente quando a turma participou ativamente da atividade proposta, raciocinando e procurando vencer o desafio proposto, a professora foi advertida a respeito do barulho da turma, o que é pior, diante dos alunos, sequer houve a preocupação de preservá-la. Certamente, a escola precisa aprender a diferenciar o barulho saudável e feliz de quem se

entusiasmo com o que aprendeu da algazarra sem sentido causada pela indisciplina, que se torna um desrespeito quando impede professores e alunos de ensinarem e aprenderem juntos.

Esse fato demonstra a importância de toda a escola estar envolvida por valores comuns, daí pensar como seria interessante se o Pibid pudesse se estender a todos os profissionais da escola que quisessem participar.

Felizmente, a professora não se deu por vencida e retornou na próxima aula com formas geométricas confeccionadas em acrílico, que tomou emprestadas do Pibid da UFTM, para que os alunos calculassem o valor da base e da altura de cada figura com o auxílio de uma régua. No Diário de Campo, anotamos as reações dos alunos e os resultados da atividade proposta:

Após as explicações, a professora Renata solicitou aos alunos que se organizassem em grupo de 5 para as atividades de medição da base e altura de algumas formas geométricas confeccionadas em acrílico. A turma estava bastante agitada e foi com bastante algazarra que se organizaram, demorando a se concentrar para que a professora pudesse distribuir as formas e explicar o desafio do dia.

Cada grupo recebeu 2 formas geométricas em acrílico e sua tarefa seria identificar e anotar no caderno o valor da base e da altura de cada figura. Logo após todos terem feito a medição, cada grupo apresentaria aos outros grupos seu sólido e explicaria como fez a medição e o valor encontrado.

Os alunos tiveram muita curiosidade em relação às formas geométricas, primeiramente todos quiseram pegar, olhar, brincar um pouco com elas antes que pudessem se concentrar no que a professora pedira. Por sua vez, a professora permitiu essa exploração e dedicou um tempo da aula para que brincassem com os objetos, pedindo as formas dos outros grupos para ver e montar figuras, rindo e falando sem parar. (NOTA DE CAMPO Nº 9, Aula 3, 04 out. 2017).

Enquanto os grupos trabalhavam, nos revezávamos, eu e a professora, observando o raciocínio e as discussões dos alunos na solução da tarefa e, a partir do momento em que desenhavam as figuras no caderno para ilustrar como haviam resolvido a atividade, tivemos um tempinho para conversar sobre seu sistema de avaliação. A professora Renata nos explicou que avalia as atividades de sala de aula e também aquelas que envia para casa, momento em que procura solicitar atividades mais contextualizadas, como, por exemplo, o mapa do bairro para que calculem distância e perímetro.

Explicou que essa turma não consolidou o conteúdo do último bimestre e que das suas 6 turmas, 4 consolidaram, por isso ela continua colocando questões do bimestre passado nas atividades avaliativas, embora não haja tempo disponível para rever com os alunos o conteúdo do bimestre anterior antes das provas.

Na entrevista tivemos oportunidade de conversar sobre o sistema de avaliação da escola e ouvir a opinião da professora:

Não! Não estou satisfeita! Aqui é um sistema casado, é simulado [com 5 questões de cada disciplina]. [...] O professor prepara as questões de sua disciplina que vão constar do simulado e o gabarito, manda para a supervisão, ela junta e faz um cadernão. No dia do simulado ficam dois professores responsáveis pela aplicação, quando todos os alunos entregarem eles são responsáveis por corrigir. A gente corrige ali na hora a partir do gabarito. [...] Facilitou para a gente no sentido de corrigir, porque a gente não leva prova para casa para corrigir e nem tem aquela trabalhadeira. Tem trabalho separado, mas o professor tem doze pontos apenas para distribuir. Você dá o trabalho que você quiser. Só que na hora da nota vai ser a mesma para todos. [...] E, assim, por exemplo, se o aluno tem dificuldade em português e matemática é isso que tem que ser trabalhado com ele e não tudo! Às vezes história e geografia ele gosta e tem mais afinidade vai ter que fazer de novo, fazer o provão com tudo de novo. [...] São 25 pontos por bimestre. 10 pontos para o simulado, 12 de trabalho e 3 de atitudinal onde eles mesmo fazem uma autoavaliação. Todo bimestre tem. (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista).

Segundo Renata, após a correção do gabarito, o serviço de supervisão da escola produzia um gráfico, por disciplina, que era enviado a cada um dos professores, para que analisassem quais os descritores dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC foram ou não consolidados. Aquele descritor que foi consolidado não precisava ser repetido nos simulados posteriores, já os que não foram consolidados ou estavam num nível intermediário precisavam ser trabalhados e apareciam em vermelho no gráfico. Ocorre que não havia tempo hábil para a revisão desses conteúdos paralelamente às aulas, de forma que a professora acabava se sentindo frustrada e incapaz de acudir os alunos em suas necessidades.

A respeito da aplicação de um simulado contendo questões de todas as disciplinas, concordamos com a desaprovação da professora, tendo em vista que essa forma de avaliação gera uma média que é calculada a partir do que o aluno acertou ou errou na prova como um todo. Na verdade, teremos uma nota que não reflete o percurso do aluno em cada disciplina, já que nele constam apenas questões objetivas que serão corrigidas por um único professor a partir de um gabarito. Consideramos que essa forma de avaliação confunde pais e alunos, além de não permitir ao professor realizar uma avaliação formativa, cumulativa e processual, como prevê a LDB 9394/96 em seu Art. 24.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos em sua disciplina, a professora Renata dá nota nas atividades do caderno e solicita trabalhos em grupos ou individuais, até alcançar os 12 pontos a eles destinados, como ela nos esclareceu:

Dou ponto para as atividades no caderno, carimbo, faço bilhetinho para os pais; mas os pais não são participativos nesse sentido de olhar caderno, não. Os alunos mais aplicados, que têm o caderno em dia são os que os pais olham. Aqueles que os pais não estão muito a fim de acompanhar, o próprio filho não tem interesse: “- Ah, meu pai não olha!” Eu procuro incentivar, uso carimbo, coloco parabéns, eles gostam de ser bem tratados, gostam de ver que estamos dando atenção a eles, então eu carimbo, coloco a data, escrevo se está completo. (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista).

Percebemos no desabafo da professora a dura realidade que os professores enfrentam para ensinar, muitas vezes não têm apoio ou acompanhamento suficiente dos pais e são descontentes com o sistema que lhes é imposto pela escola e que vão tentando, de certa forma, alterar e apropriar-se criativamente da maneira que conseguem.

Em relação ao planejamento das aulas, Renata revelou ter autonomia; segundo nos informou os professores precisavam entregar ao serviço de supervisão da escola o Plano Anual, que ela reorganizava de forma a ter em mente o que deveria trabalhar a cada bimestre. Em suas palavras revelou como tem organizado o conteúdo a ser trabalhado: “Eu tenho conseguido. Inclusive, tenho ido até além. Não é necessário seguir à risca, às vezes eu altero a ordem um pouco, aí está dando certo”. (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista.)

Analisando as aulas da professora Renata, tendo por inspiração o *modelo de ação e raciocínio pedagógicos* elaborado por Shulman (2015, p. 216), verificamos que tanto ela quanto os bolsistas de ID, ao prepararem as aulas e sequências didáticas, precisaram desenvolver a compreensão dos propósitos e estruturas do conteúdo para que fosse possível organizá-lo de forma compreensível para si próprios e para depois ser ensinado aos alunos. Ocorre, desta forma, a transformação desses conteúdos, passando pela etapa de preparação, quando o professor interpreta criticamente e analisa o repertório curricular com o conhecimento de seus propósitos; pela etapa de representação, quando o professor pensa quais analogias, exemplos e demonstrações poderão ser utilizados na tarefa de ensinar; pela etapa de seleção, que envolve a escolha dos modos que irá utilizar para ensinar, organizar e gerenciar o conteúdo e pela etapa de adaptação, quando o professor considera as características dos alunos, seus interesses e aptidões em relação ao que precisa ensinar.

O momento da instrução ocorre quando o ensino efetivamente acontece em sala de aula, nele o professor desenvolve as interações entre os alunos, em grupos ou no coletivo, procurando levar em conta os questionamentos, a disciplina e o humor da turma, que são as formas observáveis do ensino. Este é um ponto no qual a professora Renata gostaria de ter oportunizado maior vivência aos bolsistas de ID e, embora eles tenham tido a oportunidade de

gerir turmas de alunos, ela considera que poderiam ter tido um pouco mais dessa experiência, talvez pelo fato de ela própria ter aprendido muito trocando sempre de escola e encarando turmas de diferentes níveis de escolaridade, por atuar como professora designada.

O momento da avaliação ocorre quando o professor verifica o entendimento que o aluno revela sobre o tema em estudo durante um ensino interativo. Pode ocorrer pelo diálogo em sala de aula ou por testes e atividades ao final das aulas ou unidades que também permitirão que o professor avalie o desempenho dos alunos e o próprio desempenho, para ajustá-lo às experiências. No caso da professora Renata, há um prejuízo no momento de aplicar testes para avaliar o ensino, tendo em vista o fato de a escola adotar o sistema de aplicação de simulados que ela não considera eficaz para realizar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, de forma que ela precisa estar atenta às interações dos os alunos a partir das dinâmicas e dos questionamentos que propõe em sala de aula, assim como aos cadernos por onde procura acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos em estudo.

A reflexão se revela um momento importante na proposta de Shulman (2015), ela permite ao professor rever o próprio desempenho e o da turma para analisá-lo criticamente, buscando evidências que levem ao aprimoramento da aula. No caso da professora Renata, conforme relatos dela própria, a presença dos bolsistas de ID na sala de aula, embora tenham ocorrido menos do que ela considerava necessário, contribuiu para que esse momento ocorresse, eles se tornaram seus interlocutores privilegiados, com quem conseguia dialogar e analisar o que foi positivo nas aulas e o que poderia ter gerado melhores resultados em termos de aprendizagem e de motivação nos alunos.

Graças à etapa de reflexão, será possível consolidar novos entendimentos e aprendizagens da experiência, gerando novas compreensões de propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmos. Essa etapa, certamente, se reverte em rico momento de aprendizagem para os bolsistas de ID e para a professora que se percebe, desta forma, sempre aprendendo e se aprimorando.

As aulas das quais participamos junto à professora Renata revelaram a presença da dimensão técnica, ou *tecnia*, por serem planejadas a partir de objetivos, finalidades, conteúdos, métodos, técnicas de ensino e avaliação que, embora tenham sido traçados no início do ano por ocasião da elaboração do Plano Anual, são revisados bimestralmente e reorganizados no cotidiano para se adequar à realidade da turma e às exigências que se impõem. Rearranjar a aula se revelou uma preocupação da professora que busca superar as

dificuldades e atender às peculiaridades da turma, que é bastante agitada e exige diversificação constante na metodologia e nos recursos de ensino.

Quando a aula é semeadora de ideias e se projeta para fora da sala de aula, no sentido de levar em conta o “saber para quê”, ela é entendida como mediação cultural, que configura sua dimensão política. Dessa forma, uma aula expositiva dialógica que valorize a vivência dos alunos ou uma aula na qual os alunos participem de jogos, desafios em grupos e problematização lhes permitirá tornarem-se pesquisadores, interligando o conhecimento prévio com o conteúdo novo abordado nas aulas, caminhando, assim, para o entendimento crítico e científico desse conteúdo. As aulas de Matemática ministradas pela professora Renata tiveram essas características, seus alunos dispuseram-se a vencer os desafios que ela lançava. Sabemos que nem todos os alunos do ensino fundamental têm a clara percepção do significado da aprendizagem e do conhecimento matemático para suas vidas, estão numa fase da adolescência em que o grupo é muito chamativo e os jovens querem agitar-se muito, percebendo isso a professora procurou trazer atividades diferenciadas para que trabalhassem em grupos e se sentissem motivados a participar do trabalho educativo.

A dimensão ética da aula se revela na interação de seus participantes a partir da disposição para o diálogo que se oriente pelos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. O professor ensina com seu gesto e sua autoridade precisa decorrer da especificidade de seu papel e não de uma atitude autoritária ou prepotente. Percebemos que a professora Renata buscou estabelecer o diálogo com seus alunos, procurando saber o que pensavam a respeito dos temas em estudo e também em relação às suas vidas e responsabilidades. O bom humor e a descontração estiveram presentes, mesmo a turma exigindo constantes intervenções da professora por ser muito agitada e falante.

Tornar o ser humano sensível a si próprio e ao outro é a tarefa que se mostra visível na dimensão estética da aula, que permite a cada um de seus participantes afirmar sua subjetividade. Para tanto, o professor, a partir de suas palavras e atitudes, pode despertar nos alunos sentimentos e sensações com os quais pouco convivem em sua vida cotidiana, quando lhes ensina a ver as coisas triviais com outros olhos, ou se aprofundar para perceber o que ainda não tinham visto. Dessa forma, a aula que desperte nos alunos a sensibilidade para as possibilidades da beleza estará impregnada de dimensão estética que avança pela porta afóra e se manifesta na vida. Renata buscou trazer a seus alunos a magia da Matemática, propondo dramatizações, jogos e situações desafiadoras procurando sensibilizá-los não só para a aprendizagem, mas para que tenham novas expectativas e esperanças no difícil contexto de

suas vidas. Tarefa nem sempre fácil num sistema onde o bom aluno é sujeito quieto e sossegado.

#### **2.4 O professor Eduardo: o Pibid e as especificidades do ensino na EJA**

Eduardo é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo concluído sua pesquisa no ano de 2017. A especialização em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira realizou no Centro Universitário Internacional (UNINTER) em 2015. Iniciou seu curso de licenciatura em Letras (Português-Inglês) na Universidade de Uberaba – UNIUBE e no segundo ano do curso conseguiu transferir-se para a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), instituição pela qual foi bolsista de ID do Pibid durante praticamente todo o período da graduação, de 2010 a 2013, perfazendo um total de 3 anos e 6 meses. Sua experiência como supervisor do Pibid iniciou-se em julho de 2016, tendo completado 9 meses nessa função em abril de 2017, época da nossa primeira entrevista para a pesquisa.

Atualmente é docente da Universidade de Uberaba (UNIUBE) na função de Professor Auxiliar de Ensino Superior do curso de Letras (EaD), nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Atua também na educação básica, como professor designado desde maio de 2016, ministrando aulas de Língua Portuguesa para alunos do ensino médio da EJA, na Escola Estadual Manaus, no período vespertino e noturno.

Eduardo está na faixa dos 30 anos, é solteiro e possui um bom humor e um dinamismo contagiantes. Participamos de dois intervalos de aulas na sala dos professores e observamos que ele é muito popular na escola, sua opinião é ouvida com atenção pela direção e pelos colegas, que admiram suas ideias inovadoras e sua criatividade.

Eduardo é estudioso, muito observador e teve como modelo de docência alguns de seus professores do ensino fundamental, dos quais utiliza, ainda hoje, algumas estratégias que o marcaram enquanto ainda era aluno. O professor nos relatou que sua expectativa ao se inscrever para supervisor do Pibid ainda permanece viva: estar envolvido com a universidade porque gosta do clima acadêmico e de contribuir com outras pessoas a partir daquilo que aprendeu.

O supervisor nos relatou ter tido um grande estranhamento ao se ver diante do desafio de ensinar alunos da EJA, que são muito sensíveis e têm problemas de autoestima, por não terem concluído seus estudos no ensino regular. Cada um deles tem uma história de luta e superação muito grande, que deve ser respeitada e levada em conta durante o processo de

ensino. Segundo Eduardo, a universidade não o preparou para lidar com a especificidade desse aluno e com esse tipo de ensino, por isso viveu um choque de realidade como nos relatou:

[O estranhamento] Foi bastante, principalmente com a linguagem, o tratamento, com o próprio conteúdo em si de uma forma não muito teórica como a gente tem na universidade, aquela teorização sem aplicabilidade às vezes. Porque o professor chega - alguns professores, não são maioria - simplesmente passam o conteúdo e a gente não consegue fazer a relação entre teoria e prática. Isso mexeu comigo porque eu tive que retomar os meus estudos e trabalhar um pouco mais em cima daquilo que era exigido aqui, mas de uma forma mais reflexiva, igual comentei com você outras vezes, que o aluno consiga observar a oportunidade, o significado daquilo que ele aprende para a vida dele, senão vai passar por mais uma escola, vai passar por mais uma etapa e não vai fazer diferença alguma! O diploma vai ser mais um então! (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Eduardo alegou que esse choque de realidade que viveu só não foi maior graças à experiência como bolsista de ID que lhe permitiu adquirir vivências que o prepararam melhor para a realidade da sala de aula no ensino regular. Eduardo se inscreveu e foi aprovado como bolsista de ID do Pibid já no primeiro edital (2009), tendo permanecido até outubro de 2013, quando colou grau na universidade.

A docência iniciou muito jovem, aos 18 anos, ainda no terceiro período da graduação e se sentiu um pouco frustrado por ter idealizado turmas de alunos quietinhos, enfileirados e obedientes. Foi ali que percebeu que precisava mudar sua postura e procurar aprender mais sobre a prática docente, então se inscreveu para o Pibid e nos relata os resultados que alcançou:

No começo foi meio frustrante porque você fica meio assustado, quando eu comecei ainda não estava no Pibid, foi bem assustador, mas depois entrei no Pibid conheci melhor o que era ser um professor, como era o ritmo, aí depois eu já voltei para a sala de aula, peguei algumas aulas de novo como substituto. Agora com outra cabeça, tanto que quando foi meu último dia de contrato a diretora chegou para mim e falou assim: como você mudou! Eu respondi: não mudei, eu cresci! Porque você já sabe como funciona, já tem uma ideia do que esperar dos alunos, então, assim você já pode direcionar suas atividades exatamente voltadas para aquele público e a gente só aprende quando a gente for lá. Fazendo! Alguns conteúdos você não vai saber, porque ninguém sabe tudo, mas é necessário você buscar e aprender. Isso é importante, acredito nisso! (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Em sua atuação como professor do ensino médio numa escola voltada exclusivamente para a EJA, observamos que Eduardo se preocupava muito em não dar respostas prontas, em

fazer os alunos buscá-las, em instigá-los, dando pistas e incentivos para que analisassem a situação e tentassem responder como entenderam, porque, segundo ele

[...] o aluno sabe, muitos chegam na minha sala e falam: eu não sei Português! Eu digo: claro que sabe, é sua língua materna, você tem ela internalizada, você precisa desenvolver, você precisa ler, estudar, praticá-la porque só assim a gente aprende. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

No Diário de Campo, anotamos nossas impressões sobre a forma como o professor conduz seu trabalho em sala de aula:

Uma das alunas solicitou ajuda do professor Eduardo na reescrita da redação que elaborou na Unidade 8. Iam lendo juntos e o professor a instigava a acrescentar termos que valorizassem a escrita, ela pensava um pouco e sugeria uma ou outra palavra, com o tempo já conseguia organizar frases bem mais complexas e parecia feliz com o próprio texto. O professor, ao final da leitura conjunta, perguntou se ela havia encerrado abruptamente a redação e ela disse que sim, porque não tinha mais ideias. O professor a incentivou a escrever um final para a história, ela se sentou e escreveu, em seguida entregou ao professor, que leu com ela e lhe deu parabéns pela visível melhoria da escrita. A aluna se despediu do professor alegando estar muito satisfeita por ter concluído a última unidade da disciplina de Língua Portuguesa e agradecendo por ter aprendido bastante.

Outra aluna corrigiu com o professor um trabalho [da apostila] referente à Unidade 3, na qual estudam artigo, numerais, pronomes, preposição, conjunção e interjeição, a partir de textos que remetem ao Romantismo. Alegou ter tido dificuldade inicial no entendimento dos textos, mas que relendo outras vezes conseguiu entender o sentido e o uso da gramática.

Uma outra aluna fez prova da Unidade 2 e, logo após a entrega e correção, aproveitou para tirar dúvidas sobre substantivos e sua utilização. Houve outra aluna que tentou fazer a prova, mas não conseguiu, nesse caso, segundo explicou o professor, fazem um trabalho e retornam para fazer outra prova da mesma Unidade de estudo. Eduardo solicitou que ela se sentasse ao lado dele e deu orientações sobre a utilização de sujeito e predicado nas frases. Explicou sua utilização a partir de questionamentos que a aluna ia tentando responder até compreender seu significado. (DIÁRIO DE CAMPO, Aula 2, 26 out. 2017, acréscimos nossos).

O diálogo com os alunos é muito importante para o professor, por intermédio dele procura entender o que o aluno compreendeu e vai desafiando-o a ir mais longe. Observamos que não há pressa, os questionamentos vão acontecendo e o aluno vai emitindo sua opinião, no início timidamente e à medida que recebe *feedback* vai se entusiasmando e se sentindo mais seguro para responder e se expressar. Uma das preocupações do professor é utilizar textos literários como base para o aprendizado da língua, evitando atividades de gramática e ortografia descontextualizadas. Suas conversas com os alunos sempre começam com uma pergunta do tipo: “- E o que você entendeu disso?”, quando os alunos dão a resposta na forma

de conceitos decorados, ele pede que expliquem com suas palavras e deem exemplos, dessa forma vai permitindo que os alunos entendam o conceito de sujeito, predicado, adjetivo ou advérbio ao invés de apenas memorizá-lo. A mesma atitude tem diante da leitura de um texto, procurando conversar com cada aluno para perceber como ele entendeu o que leu.

Como supervisor do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid da UFTM, um de seus objetivos se vinculava ao uso da tecnologia no ensino, como é o caso do *podcast*<sup>45</sup> utilizado como estratégia de ensino. Desta forma ele orientava os bolsistas de ID para que pesquisassem temas interessantes - contendo curiosidades ou reflexões sobre o uso da linguagem, da ortografia, da gramática ou da literatura - e escrevessem em forma de pequenos textos para que, juntos, os gravassem a fim de serem disponibilizados aos alunos e à comunidade em geral por meio do *site* ou do *facebook* da escola. Fomos entrevistadas e gravamos um *podcast*, sobre nossa pesquisa, nele também esclarecemos algumas dúvidas sobre as principais diferenças entre o formato do Pibid e da Residência Pedagógica, tema que estava sendo muito comentado na época e preocupava os bolsistas do Pibid e as escolas parceiras de forma geral.

Além dos *podcasts*, os bolsistas de ID trabalhavam na preparação de apostilas de Língua Portuguesa que são disponibilizadas em formato digital no *site* da escola. Segundo o supervisor, isso facilita a vida de seus alunos, que podem acessar o conteúdo no celular, onde estiverem, sem a necessidade de irem à escola ou de carregarem muito volume em papel.

Eduardo e os bolsistas de ID têm trabalhado na reorganização dessas apostilas com o objetivo de adequar a linguagem e as atividades para os alunos da EJA, já que, segundo ele, o livro didático disponível é o mesmo utilizado no ensino regular e traz atividades descontextualizadas, que são muito voltadas ao ensino da ortografia e da gramática normativa.

Com entusiasmo ele nos explicou esse trabalho e sua importância para incentivar a reflexão sobre o ensino por parte dos bolsistas de ID do Pibid:

A apostila traz os conteúdos em sequência, tem o índice e uma linguagem mais tranquila. [...] estamos terminando de elaborar a de Literatura, a parte específica eu pedi que eles [bolsistas de ID] produzissem, sempre pensando nesse aluno [da licenciatura], que mostrasse uma prática, uma análise de um poema, do trecho de um livro, alguma coisa para que eles também

---

<sup>45</sup> Assim como a TV, o rádio e o jornal, o *podcast* é uma mídia de transmissão de informações, porém a origem da mídia *podcast* é muito recente e ainda está em seu processo de crescimento, principalmente no Brasil, onde atinge poucas pessoas. O *podcast* é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>. Acesso em 08 set. 2018.

exercitassem a escrita e tentassem aliar àquilo que eles estavam estudando na universidade. Então, eu também tento me preocupar com isso, será que aquilo que eles estão aprendendo lá eles podem aplicar aqui? Não. Geralmente vão ter que adaptar e muito. É o que uma das pibidianas sempre fala: “- Nossa, estou estudando formação de palavras, mas tem umas palavras aqui que nem eu entendo, vou chegar lá para dar aula e aí?”. Mas eu tento sempre sentar, discutir, conversar. Nas reuniões a gente mais discute às vezes do que propõe atividades em si. Porque precisa, eu vejo que precisa disso é o que eu fui adquirindo com o Pibid. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Observamos que o supervisor se mostrou preocupado em organizar um cronograma das atividades no Pibid e, quando o inquirimos sobre isso, ele explicou que, em sua vivência como bolsista de ID, sentiu na pele a dificuldade de, às vezes, ter que preparar material de última hora, assim, ele e os bolsistas sentam e discutem as atividades e os materiais que precisam organizar, sempre com antecedência:

Alguns supervisores, quando eu era pibidiano, me frustravam um pouco porque a gente não tinha planejamento, às vezes pediam atividades de um dia para o outro, de uma semana para outra. Então, era um pouco frustrante porque além das coisas da faculdade ou trabalhar eu tinha que desenvolver as atividades sem um planejamento prévio. Foi uma das coisas que eu criei para mim, sempre, todos os meses eu faço um cronograma estabelecendo atividades por dia, então, dia 12 de dezembro vocês vão fazer isso, dia 13 vão dar continuidade - porque eu faço um cálculo de mais ou menos quanto tempo vai ser gasto em cada atividade. O aluno sabe que naquele dia, naquela semana ele tem aquilo para fazer, a gente vai fazendo adaptações. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Uma preocupação do professor Eduardo, em relação ao trabalho que desenvolve com os bolsistas, é a de trazer artigos interessantes sobre Língua Portuguesa e didática, que são lidos, resumidos e discutidos em termos de sua aplicabilidade em sala de aula.

Eu procuro trazer sempre textos teóricos para a gente poder discutir, eles fazerem alguma resenha e discutir realmente se aquilo que está no artigo é viável e se a gente consegue aplicar na nossa realidade, então eles têm essa obrigatoriedade. Coloco data de entrega de resenha, coloco data de atividades, isso aí eu falei: “- Oh, vocês se programem!” Igual, nós tivemos o Luau na escola: “- O luau vai ser tal dia, então vocês se programem para estarem aqui na escola, nesse dia e nesse horário.” (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Tivemos a oportunidade de participar de uma reunião organizada pelas duas coordenadoras de área dos subprojetos de Língua Portuguesa do Pibid da UFTM, no dia 21 de agosto de 2017, numa das salas de aula da universidade. Dessa reunião participaram todos os supervisores, incluindo o Eduardo, e os bolsistas de ID, que prepararam apresentações

contendo fotos e vídeos explicando como aplicaram sequências didáticas nas escolas durante o primeiro semestre, a partir de textos indicados pelas próprias coordenadoras.

No Diário de Campo anotamos os nomes dos textos lidos para preparação das atividades:

Os grupos 1 e 4 leram o texto Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

O grupo 2, do qual participou o supervisor Eduardo e seus bolsistas de ID, leu: Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

O grupo 3 leu: O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª Edição. Porto Alegre, 2012, p. 67-87. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 21 ago. 2017).

São textos que trazem orientações sobre como organizar sequências didáticas no campo da linguagem oral e escrita, da leitura e da produção textual. Consideramos importante esse momento de socialização das atividades que cada grupo de supervisores e bolsistas de ID realizou em sua escola e percebemos a riqueza com que foram desenvolvidas e apresentadas as atividades.

Para mim essa tarde foi bastante produtiva porque pude conhecer o trabalho que os grupos do Pibid de língua Portuguesa estão realizando. Achei muito interessante a preocupação da coordenação de área com a leitura de livros sobre a proposta da sequência didática para o ensino de línguas e como, liderados pelos supervisores, os bolsistas planejaram e foram organizando atividades de forma criativa, crítica e lúdica, que levaram em conta o contexto cultural e social da escola e enriqueceram seus conhecimentos. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas, 21 ago. 2017).

Participamos de duas aulas do professor Eduardo, uma delas, no vespertino, contou com a presença dos bolsistas de ID que acompanhavam o seu trabalho e também orientavam os alunos que vinham até a escola para fazer provas ou solicitar explicações sobre o conteúdo.

A respeito de como a escola funciona, anotamos a seguinte observação no Diário de Campo:

Por se tratar de uma escola que trabalha na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, os alunos podem cumprir as disciplinas se matriculando aos poucos, dando ênfase a algum conteúdo específico primeiro. Há alunos que se matriculam num conteúdo de cada vez e só quando terminam o estudo desse é que passam para outro, escolhendo a partir daquilo que sentem necessidade ou interesse. Há também os que optam por cursar várias disciplinas ao mesmo tempo e vão eliminando a

partir do momento em que fazem a prova e vencem uma a uma as unidades planejadas. O horário do professor é organizado de forma a estar na escola algumas tardes e noites à disposição dos alunos.

Sendo assim, não encontrei uma sala normal com alunos sentados e o professor dando aula. O professor e os bolsistas de ID aguardam em sala de aula e os alunos que estão com dúvida no conteúdo ou que querem fazer a prova para avançar de unidade comparecem à sala de aula da disciplina.

O professor Eduardo me esclareceu que os alunos da EJA, para terminar o Ensino Médio, fazem prova e passam por uma banca composta por professores das disciplinas que cursaram, podem também optar por cursar e fazer prova apenas de uma disciplina, dispensando a banca. As disciplinas são organizadas em unidades a partir das áreas constantes do CBC (Conteúdos Básicos Comuns) do Ensino Médio: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (NOTA DE CAMPO Nº 5, Aula 1, 25 out. 2017).

Analisando o que os bolsistas de ID têm tido oportunidade de aprender em termos de práticas docentes ao participarem do subprojeto de Língua Portuguesa sob a supervisão do professor Eduardo, constatamos que, considerando o *processo de ação e raciocínio pedagógicos*, proposto por Shulman (2014, p. 216), existe a etapa da compreensão dos propósitos e estruturas do conteúdo para transformá-la, adequando-a ao ensino dos alunos da EJA. Ao elaborarem as atividades para as apostilas a serem utilizadas pelos alunos da EJA, os bolsistas de ID vivenciam a etapa de representar o conteúdo, utilizando analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações; selecionam o repertório instrucional para adequá-lo ao processo que julgarem mais adequado para o ensino e o adaptam às características dos alunos, numa tarefa bastante desafiadora, por se tratar de alunos com faixas etárias muito diferenciadas e com referências de vida e escolares muito diversas.

A etapa da instrução, na qual passariam a gerir a sala de aula e as interações humanas que lhe são pertinentes, por meio de seminários, trabalhos em grupos ou aulas dialogadas que são próprias do ensino ativo numa sala de aula do ensino regular não ocorre na forma padrão das escolas. Aqui, numa escola voltada para o estudo semipresencial, essa oportunidade existe de forma diferenciada e nos foi permitido observá-la participando das aulas do professor Eduardo. Percebemos que os bolsistas de ID aprendem a suscitar a curiosidade e o raciocínio dos alunos, questionando-os pessoalmente ou ao elaborar atividades escritas que envolvam analogias, comparações e leituras, mas, como atendem alunos individualmente, não existe a oportunidade de vivenciarem a gestão da sala de aula e seus desafios relacionados à disciplina e ao tempo da aula.

Esse fato nos intrigou desde o início, quando soubemos que o subprojeto estava sendo desenvolvido nessa escola, por isso conversamos a esse respeito com o professor Eduardo que nos deu sua visão:

O desafio que eu tenho visto aqui é justamente por ser semipresencial e esse fluxo ser muito contínuo, isso atrapalha de certa forma, mas eu vejo que é uma vantagem porque os alunos do Pibid não ficam fechados somente em uma sala. Porque a escola é da comunidade, ela atinge, ela deveria atingir a maioria das pessoas [...] não é me gabando – mas vejo que nós produzimos mais que professores ou outros grupos que estão numa escola [regular], exatamente pela nossa preocupação. Como aqui nunca teve nada diferente, entre aspas, os alunos não estão acostumados com essa cultura, ainda. É tudo muito novo para eles também e esse é o nosso desafio, atingir aquele que está fechado, ainda. Nós fomos a Ribeirão Preto [com os alunos da escola], num museu, nós fizemos uma roda para declamar poesias, discutimos um pouco de poesia [...] atingiu funcionários e professores que não tinham essa oportunidade também. A relação dos pibidianos com eles é muito gostosa, muito legal para eles se verem bem aceitos na escola, pela direção, pelos professores, pelos funcionários. [...] um pouquinho antes [da aula], eles participam [do intervalo cultural], estão no pátio, sentam [...] teve música, os meninos tocaram, uma das pibidianas tem uma banda e tocou aqui. Porque as vezes ele [aluno da EJA] trabalhou das 7 [da manhã] às 7 [da noite], então, antes de fazer uma prova que já deixa a gente tenso, vamos relaxar, descansar um pouco, não ter aquela coisa de só vir à escola fazer prova, sempre, sempre. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Dois aspectos nos marcaram ao ouvirmos o professor Eduardo e ao participarmos de suas aulas e reuniões com os bolsistas de ID, uma delas é que as licenciaturas precisam conhecer a realidade diferenciada das escolas, como é o caso do atendimento aos alunos da EJA, são sujeitos que vivem as dificuldades de boa parcela do povo brasileiro, que precisa trabalhar muito cedo e deixa de ver sentido prático nos estudos. Outro aspecto é que, embora a sala de aula não esteja lotada de alunos, ainda é um enorme desafio o processo de ensino-aprendizado, nessa escola é necessário acolher pessoas em suas singularidades, encontrar as melhores palavras, os melhores exemplos, a melhor maneira de tocá-los, oportunizar que saiam daquela timidez que ergueram para se proteger das dificuldades da vida e da vergonha de se sentirem sem saber.

O professor Eduardo consegue mostrar essa realidade aos bolsistas de ID, consegue sensibilizá-los para o atendimento às necessidades do “outro”. Em seu trabalho em sala e com os bolsistas de ID estão presentes as 4 dimensões da aula: a *tecnia* no uso de tecnologias educativas onde incentiva atividades variadas, a partir de textos escritos e audiovisuais, da arte, da literatura e da escrita bem orientada; a *polis*, que talvez seja uma de suas maiores preocupações, sempre se questionando sobre o “saber para quê”, partindo da realidade dos alunos e sensível a ela; a ética que permeia seu trabalho quando dialoga com os alunos, dando liberdade para que se expressem e valorizando a autonomia para que resolvam as situações-problema surgidas nas atividades propostas e quando os orienta ou lhes dá *feedback* após uma atividade de fixação ou prova; a dimensão estética, que desponta claramente, seja na apostila

que possui figuras, ilustrações, charges e pinturas, seja nos *podcasts* que trazem oportunidade de brincarem com a informação de um jeito criativo e bem humorado, seja na visita ao museu, onde declamaram poesias ou no intervalo cultural, novidade que ele e os bolsistas de ID trouxeram para a escola e que promove a sensibilização para o belo através da musica de qualidade.

Eduardo considera uma grande oportunidade de troca e aprendizado sua vivência como supervisor do Pibid, como se pode observar em suas próprias palavras ao tratar do processo de reflexão que tem vivenciado no Programa:

[...] foi tão natural que eu só fui percebendo agora, no final do ano, que o grupo estava mais maduro, que eu acompanhei dois desde o início e vi o crescimento deles, o Eustáquio<sup>46</sup> é uma pessoa mais tímida, agora está se soltando, expõe opiniões a gente discute algumas coisas, então eu aprendo muito com ele porque começou uma graduação e é uma pessoa mais velha. A Patrícia<sup>47</sup> é mais velha que eu, então, assim eles têm algumas vivências que eu também não tive. Por isso é uma troca. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Acreditamos que para os bolsistas de ID também tem sido uma rica convivência de troca e aprendizado mútuo, consideramos importante que os demais bolsistas adquiram essa vivência e que aqueles que trabalham com o professor Eduardo não permaneçam nessa escola todo o tempo em que participarem do Pibid, para que também possam adquirir habilidades de gestão de turma na escola regular.

O trabalho realizado por Eduardo na escola e no Pibid é sério e importante, sua visão do papel da escola e sua forma de ensinar desafiando e motivando os alunos me impressionou e me fez refletir sobre a diferença que um professor com essa visão e atitude pode fazer na vida de seus alunos.

## **2.5 A professora Marina: o Pibid e a reinvenção da prática docente**

Marina se graduou em Biomedicina da Universidade de Uberaba (UNIUBE) no ano de 2006 e em Química no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em 2012, instituição pela qual foi bolsista de ID do Pibid, durante o período de agosto de 2011 a julho de 2012. Especializou-se em Microbiologia, pela UNIUBE, em 2009 e cursa, desde agosto de 2017, o Mestrado em Química na UFTM.

---

<sup>46</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos licenciandos bolsistas.

<sup>47</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos licenciandos bolsistas.

É professora efetiva e ministra aulas de Química, na Escola Estadual Porto Alegre, desde fevereiro de 2015, para as turmas do ensino médio nos turnos, matutino, vespertino e noturno. Seu trabalho como supervisora do Pibid da UFTM se iniciou no final de 2016 de forma que, quando a entrevistamos pela primeira vez, em abril de 2017, ela tinha 5 meses de experiência nessa função.

Marina está na faixa dos 35 anos e sua aparência é serena e afetuosa, com um sorriso constante e receptivo. Segundo ela, sua inspiração para a prática docente veio de alguns dos professores que teve no ensino médio. Marina valoriza muito a formação continuada e alega que sua participação como supervisora do Pibid tem sido muito importante nesse sentido.

Segundo nos relatou:

[...] o fato de ser supervisora do Pibid lhe proporcionou a oportunidade de escrever e publicar artigos, assim como de apresentar trabalhos em eventos, o que foi fundamental no enriquecimento de seu currículo e de suas experiências, dando-lhe condições de entrar no Mestrado [em Química na UFTM]. Esclareceu que estar em contato com a universidade é muito importante para ela porque se mantém atualizada e motivada a aprender cada vez mais. Se ficasse apenas restrita à escola acredita que poderia se desmotivar e isso afetaria sua prática docente. Estar vinculada à universidade se torna um desafio necessário a quem deseja conhecer mais, se atualizar sempre e ter oportunidade de escrever e participar de eventos científicos. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 19 out. 2017, acréscimos nossos).

Além da oportunidade de formação continuada, Marina viu no Pibid uma grande chance de proporcionar momentos dinâmicos de prática, de interdisciplinaridade e de contextualização em sua sala de aula. Momentos que, segundo ela, a presença dos licenciandos e a participação da universidade têm conseguido proporcionar.

Em relação ao impacto de sua atuação como bolsista de ID em suas funções como professora, Marina diz que o maior mérito do Pibid foi lhe proporcionar a oportunidade de estar em sala de aula participando do trabalho com o supervisor e analisando sua prática, extraindo dela pontos positivos e também pontos negativos que ela, por meio da constante reflexão sobre a própria prática, procura não reproduzir em sua atividade como professora hoje.

Segundo Marina, foi como bolsista de ID que aprendeu a fazer planejamentos e associar o que havia visto na formação com a prática de sala de aula, tendo em vista que sua formação foi muito teórica, com pouco espaço para as disciplinas pedagógicas, como nos explicou: “[...] na minha formação eu tive muito conteúdo químico, muito conteúdo

específico, mas ficou a desejar no quesito pedagógico, no quesito didático”. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista.)

Outro ponto positivo que o Pibid lhe proporcionou e que ela que julga ser muito relevante, especialmente para professores de química, foi a oportunidade que teve, como bolsista de ID, de estar num laboratório, vivenciando a realidade de uma aula prática com o supervisor e seus alunos. O desafio de selecionar o conteúdo, planejar todas as etapas e aplicá-lo, em parceria com o professor, numa aula dessa natureza - com tudo o que ela demanda em termos de organização, avaliação e resultados na aprendizagem - foi muito importante para sua aprendizagem da prática docente; a esse respeito ela enfatiza: “A maneira como eu realizo as aulas práticas teve uma influência muito grande das práticas que nós realizávamos na escola enquanto bolsistas do Pibid.” (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista.)

Em suas atividades como supervisora do Pibid, ela procura proporcionar aos bolsistas de ID momentos de participação e de docência compartilhada em sua sala de aula, alternando com outros momentos nos quais eles atuam com monitorias, aulas práticas no laboratório, montagens de murais na escola para divulgação do trabalho, oficinas e organização das Mostras de Conhecimento - que ocorrem duas vezes ao ano, aos sábados, envolvendo as famílias dos alunos e contando, também, com a participação de alguns coordenadores de área do Pibid da UFTM.

No relacionamento com os bolsistas, Marina é tranquila, cordial e procura dar-lhes bastante autonomia, como se pode perceber em suas próprias palavras:

Eu tento ter um relacionamento bem próximo aos alunos, com muito diálogo, muita orientação, mas de maneira que essa orientação não faça com que eles se acomodem com relação às ações das atividades. Eu oriento, mas na hora de produzir são eles que colocam a mão na massa, são eles que correm atrás, são eles que procuram fazer atividades diversificadas. Eu acho que isso faz diferença. Eles saem para pesquisar aquilo. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista).

Marina se reúne semanalmente com os bolsistas de ID, seu planejamento anual foi socializado com eles e seus objetivos e conteúdos são a base para planejarem as atividades de docência que compartilham com ela em sala de aula, assim como as atividades práticas e de reforço de aprendizagem para os alunos que se inscrevem para participar no sexto horário. Acompanhando suas aulas e suas reuniões com os licenciandos, percebemos que essa postura tem sido bem recebida pelos alunos da escola e é muito benéfica aos bolsistas de ID que

enfrentam a realidade docente numa escola pública, com muitos desafios e vivenciam a experiência de planejar e aplicar aulas com o apoio da supervisora.

Um trecho do nosso Diário de Campo demonstra essa situação:

A aula se iniciou com a professora situando os alunos a respeito do que foi estudado na última aula, envolvendo interações químicas. Explicou aos alunos que o bolsista de ID, Luís Carlos,<sup>48</sup> ministraria a aula de hoje com seu apoio e dos demais bolsistas. Luís Carlos agradeceu, deu as boas vindas a todos e disse que ao final da aula premiaria o aluno que conseguisse responder a uma questão envolvendo o tema em discussão. Os alunos demonstraram entusiasmo com a possibilidade de responder para ganhar o prêmio. O licenciando deu início à aula perguntando aos alunos o que era uma ligação química, vários se apressaram em responder, ele concordou com algumas das respostas dadas e passou a explicar os tipos de ligação interagindo com eles e anotando informações e fórmulas na lousa. [...] Após as explicações, Luís Carlos propôs a questão que valeria o prêmio: porque o álcool, apesar de ser mais volátil que a água, é mais viscoso? [...] Os alunos passaram a tentar responder enquanto o licenciando ia escrevendo suas explicações e discutindo as reações químicas dos elementos envolvidos. [...] Ao final, um dos alunos se aproximou da resposta certa, que foi complementada pelo licenciando com as interações adequadas. [...] o aluno recebeu palmas e o chocolate prometido. (NOTA DE CAMPO Nº 25, Aula 4, 17 out. 2017).

Observamos que, seguindo a mesma metodologia da supervisora, os bolsistas de ID procuram estabelecer o formato de diálogo nas aulas expositivas que ministram, lançando desafios para incentivar nos alunos o entendimento da química a partir de suas curiosidades e de sua utilização no dia-a-dia. Numa das aulas de reforço da aprendizagem ministrada por dois bolsistas de ID, com o apoio da supervisora, essa metodologia se evidenciou mais claramente:

Utilizando a Tabela Periódica o licenciando Vinicius<sup>49</sup> foi mostrando como os elementos são separados por suas propriedades. Chamou a atenção dos alunos para o fato do H (Hidrogênio) aparecer separado e quis saber se alguém sabia por que. Os alunos procuraram explicar interagindo entre si e com o bolsista, até concluírem que a Tabela Periódica foi organizada em linhas horizontais em ordem crescente de acordo com o número atômico de cada elemento. O bolsista mostrou que o Hidrogênio é o primeiro elemento químico e aparece da esquerda para a direita na parte superior por ser o elemento de menor número atômico, ou seja: 1. Perguntou qual viria a seguir e os alunos viram que à direita vem o hélio, He, com número atômico igual a 2, depois vem o lítio, com número atômico igual a 3, seguido do berílio, Be, de número atômico igual a 4, e assim por diante. Foi essa classificação crescente de números atômicos que permitiu organizar os elementos

---

<sup>48</sup> Nome fictício para preservar a identidade do bolsista de ID.

<sup>49</sup> Nome fictício para preservar a identidade do bolsista de ID.

em grupos ou famílias (colunas), por possuírem propriedades semelhantes. Vinicius perguntou aos alunos porque no filme “Piratas do Caribe” os piratas mordem o ouro para saber se é verdadeiro? Os alunos discutiram um pouco e responderam que faziam isso para ver se realmente era duro. E o bolsista explicou que não, que na verdade, mordem para ver se marca, tendo em vista serem os metais maleáveis (até certo ponto, claro!). (NOTA DE CAMPO Nº 24, Aula 3 - Reforço, 10 out. 2017).

Observamos que essa prática de mostrar que a Química está presente na vida e demonstrada em filmes, charges, ilustrações e em situações do cotidiano favorece o interesse e o entendimento da disciplina, aproximando-a dos alunos e partindo daquilo que já têm como pré-requisitos para seu entendimento. Na aula do dia 21 de setembro de 2017, ministrada para o 2º ano do ensino médio, além da supervisora e dos bolsistas de ID, a turma recebeu a coordenadora de área do subprojeto na UFTM. Foi uma aula muito interessante porque, nesse dia, estavam se iniciando as atividades de sensibilização dos alunos para o Projeto ReciclaQui, que desenvolveria atividades de reciclagem de materiais no contraturno, com a participação dos bolsistas de ID, da supervisora Marina e dos alunos da escola.

Como primeira atividade dessa aula, os alunos responderam a um questionário sobre o tema reciclagem; o objetivo dessa atividade era conhecer os pré-requisitos que eles traziam sobre o tema e saber se conseguiam fazer conexão entre o tema e a Química, visando a despertar seu interesse pelas atividades. Num segundo momento, os bolsistas de ID apresentaram alguns *slides* sobre o assunto, discutindo a situação do planeta em relação ao lixo e a proposta dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). A terceira atividade foi um jogo para o qual a turma foi dividida em dois grupos, que se posicionaram frente a frente, tendo o desafio de falar sobre a reciclagem e sua importância na atualidade. O grupo da direita deveria colocar aspectos positivos da questão e o da esquerda apontar dificuldades e pontos negativos. Cada grupo tinha um minuto para discutir o que o representante diria e deveria respeitar a fala do outro grupo, não o interrompendo.

No Diário de Campo anotamos a reação da turma de alunos nessa aula:

Um grupo deveria tentar convencer o outro. A atividade gerou muito entusiasmo, todos queriam falar ao mesmo tempo, o que exigiu dos bolsistas e da professora intervenções constantes para que todos fossem ouvidos. Ao final, o jogo acabou gerando muitas risadas porque era muito difícil para o grupo que não defendia a reciclagem do lixo colocar argumentos aceitáveis. Foi um jogo que deu condições à turma e aos coordenadores da atividade de conhecerem o que os alunos já sabem sobre o tema, além de levantar aspectos importantes sobre o clima no planeta, que devem ser aprofundados no trabalho com o projeto. Percebi que os alunos se sensibilizaram muito com o tema e que houve muita interação entre eles, embora nem todos tenham argumentado. (NOTA DE CAMPO Nº 22, Aula 1, 21 set. 2017).

Observamos que a coordenadora de área do subprojeto estava à vontade e também interagiu muito bem com todos os participantes da aula, fazendo perguntas aos alunos, desafiando-os, rindo com suas respostas. Foi uma atividade interessante e bem planejada pelos bolsistas de ID, com o apoio da supervisora. Nessa escola, a presença da universidade é bastante efetiva, nas Mostras Culturais, por exemplo, professores da universidade, geralmente coordenadores de área do Pibid, é que avaliam os projetos dos alunos e vêm para a escola no dia marcado para avaliar suas apresentações.

A respeito do impacto de sua atuação como supervisora em sua prática docente, Marina afirmou que o fato de ser responsável por oferecer uma contribuição positiva na formação dos licenciandos e bolsistas de ID a motivava a querer dar sempre o seu melhor:

[...] dar a melhor aula, abordar da melhor maneira para que isso seja exemplo para os pibidianos que estão me acompanhando e para que isso possa refletir no processo de aprendizagem dos alunos da escola também. Então, estou melhorando minha prática pedagógica em sala como supervisora porque o Pibid permite isso, permite a realização de atividades diferenciadas, automaticamente eu vou estar contribuindo para o processo de aprendizagem dos meus alunos. [...] Porque, pelo menos na minha disciplina, eu tenho duas aulas semanais por turma, então o tempo é escasso pela demanda do conteúdo que nós temos. Acredito que o Pibid vem contribuir muito favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista).

Marina segue o cronograma do Planejamento Anual de Ensino que realiza no início do ano, no qual o conteúdo foi dividido por bimestres, não faz outro tipo de planejamento além desse, mas realiza anotações para nortear seu trabalho. As atividades do Pibid caminham junto ao seu planejamento, enriquecendo as atividades de sala de aula com oficinas e aulas práticas no laboratório. Na maioria das vezes, a professora consegue vencer o conteúdo proposto no planejamento e nos revelou que tem o desejo de acrescentar mais aulas práticas, intercaladas e em interação com as aulas teóricas, mas o pouco tempo (duas aulas semanais) não lhe permite realizá-las, a não ser com o apoio do Pibid.

Numa das reuniões da supervisora com os bolsistas, enquanto eles executavam a tarefa de construir uma lixeira com garrafas *pet* para armazenar os papéis a serem reciclados nas oficinas do Projeto ReclaQui, tivemos a oportunidade de conversar com Marina e soubemos como é extenuante sua carga horária de trabalho:

[A professora] Ministra 32 horas de aula por semana, acumulando ainda as atividades exigidas pelo Pibid e pelo Mestrado em Química que iniciou em

agosto na UFTM. Ela me confessou que já conversou na escola sobre a necessidade de diminuir sua carga horária de aulas a partir do próximo ano para se dedicar aos estudos do Mestrado e escrever a dissertação. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 19 out. 2017, acréscimos nossos).

Percebemos que Marina precisaria de maior tempo com seus alunos da educação básica para realizar mais atividades diferenciadas que deseja. Na entrevista, a professora nos revelou que considera como desafios da sua função como supervisora do Pibid ser um bom exemplo para os licenciandos e aproveitar suas presenças na escola para elaboração e realização de mais atividades desafiadoras. Em suas palavras: “[...] Tentar aproveitar mais o tempo que eles têm disponível para o Programa na elaboração de atividades, porque a gente fica com monitoria ou fica com atividade em sala, mas o tempo é curto!”.

Segundo Marina, o contato com os licenciandos e com a universidade tem lhe proporcionado muitas contribuições:

[...] não só na valorização da formação docente como a reflexão da prática pedagógica em aula, além de proporcionar a questão de valores humanos porque você está lidando com pessoas, está interagindo com pessoas diferentes, vivencia realidades diferentes e isso traz não só uma valorização do profissional, como no quesito humano. [...] [Manter o vínculo com a universidade] foi um dos fatores que me impulsionaram a fazer o mestrado. A partir do momento que comecei a refletir sobre minha prática em sala de aula eu pensei que realmente, eu precisava ampliar isso, melhorar isso e de que maneira eu poderia estar melhorando a minha prática além de estar atuando no Pibid? Foi aí que eu tentei o ingresso no Mestrado. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Em relação à forma de avaliação adotada na escola, Marina não se revelou satisfeita, tendo em vista que a mesma ocorre por meio de um simulado integrado com as demais disciplinas e mais dois projetos bimestrais, nos quais as notas também são integradas. Para a professora, essa forma de avaliar não revela o processo de aprendizagem do aluno em cada uma das disciplinas e, para minimizar essa dificuldade, Marina avalia as atividades de sala de aula orientando-se pelos cadernos dos alunos, também pontua a participação em aula e a assiduidade.

As atividades realizadas pelos bolsistas de ID são planejadas a partir do conteúdo que foi organizado pela professora para a disciplina e esses estudantes recebem orientação da supervisora e da coordenadora de área. Embora o tempo seja escasso, diante de tantas demandas, o grupo consegue reunir-se e avaliar se a atividade que foi desenvolvida com os alunos da educação básica foi positiva ou negativa antes de seguirem para a próxima, segundo

a supervisora essa etapa é importante “porque põe o aluno bolsista para refletir sobre a prática”. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista).

Marina demonstra possuir o que Shulman (1996, 1997) denomina como conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, ou seja, ela sabe trazer para a discussão em sala de aula analogias, ilustrações, experimentações e exemplos que tornam o conteúdo compreensível aos alunos, tornando-o (o conteúdo) assim, mediador da construção do conhecimento desses alunos e, como supervisora do Pibid, demonstra aos licenciandos a importância dessa mediação, principalmente numa disciplina complexa como é o caso da química.

Percebemos também a presença da interdisciplinaridade curricular evidenciada por Shulman (1996, 1997) segundo a qual é atribuição do professor fazer a relação do conteúdo com tópicos ou assuntos que possam ser discutidos simultaneamente em outras disciplinas, como foi o caso do trabalho com o Projeto ReciclaQui, que trabalhou a importância da reciclagem de materiais, envolvendo conhecimentos pertinentes às áreas da Biologia, quando tratam dos danos ao meio ambiente; da Sociologia, quando refletem sobre a sociedade de consumo e suas consequências humanas e da Arte, quando se propõem a produzir outros objetos a partir daquilo que seria descartado.

Quando planejam e aplicam aulas práticas ou teóricas com o apoio da supervisora, os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar as principais etapas do *modelo de ação e raciocínio pedagógicos* proposto por Shulman (2015, p. 216). Precisam compreender os propósitos e estruturas do conteúdo para transformá-lo em atividades adequadas para o ensino da química, que se adaptem às características e à faixa etária dos alunos. Na aula, os bolsistas de ID precisam cuidar da instrução, gerenciando as interações, a disciplina, os questionamentos, acrescentando um toque de humor para que os alunos da educação básica sintam-se motivados a investigar e aprender mais sobre o conteúdo em pauta. Como na escola a avaliação dos alunos é realizada, preponderantemente, por meio de simulados, os bolsistas de ID avaliam os alunos no coletivo, enquanto executam o processo de ensino, lançando desafios ou questionando-os para que externem o que já conhecem sobre o tema e demonstrem sua capacidade de entendimento e raciocínio, dessa forma essa avaliação torna-se um pouco dificultada, tendo em vista que nem todos os alunos se expressam em sala de aula. Assim, da mesma forma que faz a professora Marina, os bolsistas de ID precisam caminhar pela sala e interagir com os alunos durante a execução das atividades propostas para poderem ter uma

ideia sobre o nível de compreensão individual desses sujeitos, antes de darem prosseguimento ao conteúdo.

Entre as atribuições que envolvem a preparação de oficinas, aulas práticas, aulas teóricas e o desenvolvimento de projetos ou monitorias no horário extraturno, os bolsistas de ID ainda precisam encontrar tempo para se reunirem com a supervisora para refletirem sobre o próprio desempenho e o da turma partindo, assim, para novas compreensões no campo da prática de ensino. Segundo nos relatou a própria Marina, trata-se de um momento muito importante que proporciona a oportunidade de reflexão sobre a própria prática e que não pode deixar de acontecer, mesmo que para tanto precisem correr contra o tempo.

A *tecnia*, ou o “saber fazer” estão presentes nas aulas da professora Marina quando ela busca promover a interdisciplinaridade e atividades diferenciadas em sala de aula. Embora esteja premida pelo tempo escasso e pela falta de condições para realizar suas tão cobiçadas visitas a fábricas e uma maior quantidade de atividades práticas de laboratório com seus alunos, a professora tem procurado relacionar o conteúdo que ensina ao mundo social, buscando com o ensino da química a partir do cotidiano transcender o espaço da sala de aula.

Dessa forma, o debate, a discussão e o diálogo se tornaram momentos importantes para que a professora, em parceria com os bolsistas de ID, possam ouvir o entendimento que os alunos da educação básica trazem sobre a realidade e caminhar, a partir dele, para que adquiram um saber crítico e científico, numa demonstração da presença da dimensão política, segundo a qual o aluno é copartícipe do movimento da história presente que visa também a construção o futuro da *polis*.

Em sala de aula, a professora Marina procura dar autonomia aos seus alunos, assim como aos licenciandos bolsistas sob sua supervisão. Essa preocupação surgiu a partir de sua própria experiência no período em que atuou como bolsista de ID, quando vivenciou a situação de conviver com uma supervisora mais diretiva que não lhe deu espaço para o diálogo e a criatividade. Embora o ambiente em sala de aula seja descontraído, estão presentes o respeito e a justiça, pressupostos da dimensão ética da aula, evidenciados na forma como a turma corresponde às atividades que envolvem jogos e na consideração que têm com os bolsistas de ID e com a professora quando explicam o conteúdo ou solicitam sua opinião em atividades ou debates. É claro que as atividades em sala de aula são permeadas por conversas fora do contexto ou por brincadeiras um tanto fora de hora, tendo em vista a faixa etária dos alunos, mas constatamos que as aulas promovem discussões interessantes e motivam o interesse dos estudantes por maiores descobertas.

Embora não trabalhe especificamente com a arte, ao ensinar o conteúdo a professora busca sensibilizar seus alunos para que procurem olhar a realidade com novos olhos, que se encantem pela disciplina e percebam sua presença na vida cotidiana, numa atitude que demonstra a presença da dimensão estética em seu ensino.

O dinâmico trabalho realizado por Marina, tanto na escola quanto no Pibid nos pareceu muito importante para os bolsistas de ID e para os estudantes da educação básica; tendo em vista ser seu objetivo a busca de novas formas de ensinar e de motivar seus alunos.

## **2.6 A professora Natália: o desafio de motivar os alunos para a aprendizagem**

Natália é licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), graduou-se em dezembro de 2014 e nos 2 últimos anos do curso foi bolsista de ID do Pibid de Língua Espanhola. Especializou-se em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), em 2017, tendo seu interesse de pesquisa recaído sobre o tema do texto jornalístico como ferramenta didática na produção escrita do aluno do ensino fundamental II. Atualmente, é mestranda em Educação pela UFTM e trabalha numa escola da rede privada, lecionando Língua Portuguesa para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Seu trabalho como supervisora do Pibid se iniciou em 2015 de forma que, quando a entrevistamos pela primeira vez, em abril de 2017, ela possuía 2 anos de experiência na função.

Natália está na faixa etária dos 35 anos, é discreta e se mostra bastante séria no convívio com seus colegas, com seus alunos e com os bolsistas de ID. É apaixonada pela Língua Espanhola e interessada em adquirir ferramentas para seu ensino, motivo pelo qual procurou participar do Pibid como bolsista de ID durante a graduação e buscou conhecer melhor as práticas de ensino e o contexto da escola.

Natália queria poder levar o espanhol para mais escolas, ambição que parecia bastante promissora quando atuou como bolsista de ID em 2013 e 2014. Na época vigorava a Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 2486/2013 que determinava, em seu Art. 6º, a obrigatoriedade do ensino de duas línguas estrangeiras no ensino médio, sendo uma delas obrigatória, com duas aulas semanais e a outra, optativa, gerando um aumento da matrícula em espanhol no ensino médio, o que se refletiu na ampliação de vagas para professores e num período mais favorável à implantação dessa disciplina no estado de Minas Gerais.

Infelizmente o cenário mudou radicalmente a partir de janeiro de 2015, com a publicação da Resolução SEE nº 2.742, que revogou a Resolução SEE nº 2486/2013 e determinou que a língua espanhola fosse ofertada somente no horário contraturno, com duas aulas semanais, de oferecimento obrigatório para escola e facultativo para o aluno. No caso do Pibid da UFTM o impacto foi enorme: do quantitativo de 3 coordenadores de área e 9 supervisores em 2014, o número caiu para 1 coordenador e 4 supervisores em 2017, figurando em 2018 com apenas 1 coordenador de área e 1 supervisor em atuação. Isso significa que a Língua Espanhola praticamente desapareceu das escolas públicas de Uberaba, tendo em vista que, segundo Natália nos relatou, eram os coordenadores de área e supervisores do Pibid que iam às escolas divulgar e colher assinaturas dos alunos interessados em cursá-la no contraturno.

A escola tem a obrigatoriedade de oferecer, mas o aluno não é obrigado a fazer, porém as escolas não oferecem. Na verdade, todas as escolas que nós fomos só ofereceram porque o Pibid foi atrás e buscou os alunos passando de sala em sala, fizemos esse trabalho em várias escolas de Uberaba. Passamos nas salas, recolhemos assinaturas e, mesmo assim, houve aqueles diretores que, apesar de ter uma lista pronta, aquela quantidade de alunos que queriam fazer, que optaram por fazer, não deram andamento. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista).

Na função de coordenadora de gestão no Pibid, que exercemos até junho de 2015, acompanhamos coordenadores de área e supervisores nesse trabalho nas escolas. Falamos com diretores, negociamos horários e locais para que as aulas de Espanhol pudessem acontecer, programamos atividades nas escolas envolvendo divulgação em murais, audições de músicas em espanhol nos intervalos e organização de sessões de cinema em língua hispânica para chamar a atenção dos alunos. Não é difícil entender porque as escolas deixavam de oferecer a disciplina. Segundo nos relatou Natália, a partir do momento em que o aluno se matriculava era obrigatória sua frequência às aulas no contraturno, ou seja, iam para casa e precisavam voltar à escola mais tarde, o que significava toda uma reorganização de seu tempo e, em alguns casos, gastos com transportes. Quando era permitido que as aulas ocorressem no sexto horário a adesão era maior, mesmo assim, ocorriam muitos casos de desistência, devido ao cansaço dos alunos após o quinto horário e, também, pelo fato de alguns deles trabalharem ou ajudarem nas tarefas de casa no período vespertino.

Segundo nos relatou Natália, ter se tornado supervisora do Pibid ocorreu de forma natural, já que atuava como bolsista de ID na época que concluiu a licenciatura. Sabendo do Edital para participação como supervisora, procurou inscrever-se e foi aprovada mediante a

análise de seu currículo e da participação em banca de seleção na universidade. Sua expectativa em relação ao Pibid era manter o vínculo com a academia visando aprimorar sua formação e atuar em sala de aula tornando a aprendizagem da Língua Espanhola interessante para os alunos da educação básica por meio de atividades diferenciadas que pudessem motivá-los.

Segundo nos relatou a supervisora, o Programa foi muito válido para que se mantivesse em constante formação:

Acredito que foi muito válido, a gente aprende muita coisa. Eu vejo colegas meus, não só daqui, mas de outras escolas mesmo, essa questão da escrita - a gente tem que estar escrevendo bastante no Pibid - a gente escreve artigos, escreve projetos, apresenta Seminários. Então, como a gente tem mais essa experiência na faculdade, quando a gente sai da faculdade fica muito tempo sem fazer, a gente perde isso. Eu acredito que o Pibid me ajudou a não perder isso, né? Eu continuei escrevendo, continuei pesquisando, então eu acho que isso foi importante. (NATÁLIA, Entrevista, 12/12/2017).

Foi esse interesse em se capacitar, manifestado desde a graduação, que impeliu Natália à participação no Pibid como bolsista de ID, mas essa participação também se revelou muito importante quando ela se viu diante do desafio de assumir uma sala de aula. Para descrever as contribuições do Programa na fase inicial de sua carreira como docente, Natália nos explicou:

[...] como eu era bolsista de ID antes eu já tinha certa experiência, eu via o professor na escola, então eu sabia o que fazer e o que não fazer, né? Então, porque também é importante no estágio, quando você vai observar um professor, você observar aquilo que gostaria de levar para sua vida como docente e aquilo que não gostaria de levar. Eu acho que na iniciação foi muito importante eu observar e ver o que eu queria e o que eu não queria. [Evitou aquele choque com a realidade da sala de aula] porque eu já tinha meio que uma experiência, digamos assim, não uma experiência em dar a aula, mas em estar ali em contato com os alunos, a realidade da escola, que é muito diferente do que a universidade fala, né? É muito diferente. Só quando a gente está aqui vivendo... ainda mais a escola pública, só quando a gente está aqui que a gente vê a realidade como ela realmente é. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Natália considera que ter sido bolsista de ID não só minimizou o choque de realidade no início de sua docência, mas também sua atuação como supervisora do Pibid colaborou enormemente com seu trabalho na escola, tendo em vista que a parceria com os bolsistas de ID no planejamento e na execução das atividades em sala de aula mantiveram seus alunos sempre desafiados e interessados em continuar frequentando as aulas fora do horário regular.

Resumindo suas atividades como supervisora do Pibid, Natália explicou sobre a forma que atuava:

Na verdade, não sigo muito uma regra, sabe? Eu tento que os pibidianos me auxiliem ao máximo porque no subprojeto de Espanhol a gente tem que estar sempre criando novas coisas. Eu tenho que manter os meninos na sala, eles não são obrigados a estar ali, ficam se quiserem, então eu procuro, ao máximo, trazer atividades bem diferenciadas, é um filme que tenho que passar e preparar uma atividade, é uma música que tenho que passar e preparar uma atividade, é um teatro, é um desenho, um bingo, por exemplo, porque tudo isso vira ensinamento mesmo para eles, né? Aí a gente tem as reuniões semanais, a gente conversa nessas reuniões e eu peço sugestões de atividades [aos bolsistas de ID], o que eles acham que é interessante trabalhar. A gente avalia em grupo se aquilo seria válido, como seria a produção dos meninos, se a gente acha que realmente daria certo, se eles vão gostar. É tudo meio que na base da conversa, a gente conversa e planeja juntos todas as atividades. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Numa das reuniões da supervisora com os bolsistas de ID tivemos a oportunidade de acompanhar os desafios que enfrentaram para divulgar o Pibid na escola e para preparar atividades para os alunos. Nessa reunião, precisavam montar um mural para divulgação das últimas atividades realizadas na escola e não tinham verbas para comprar materiais, dessa forma procuravam aproveitar, ao máximo, os materiais dos murais anteriores e utilizar muito bem o pouco que ainda tinham, conforme registramos no Diário de Campo:

A montagem do Mural envolveu 4 bolsistas de ID presentes no dia e exigiu muita discussão e adaptações devido à falta de verba que o Programa enfrenta. Aproveitaram restos de papel, enfeites e fotos do antigo mural. Percebi que a professora supervisora ouviu as sugestões de todas as bolsistas e distribuiu com facilidade e rapidez as tarefas que cada uma precisa executar, embora deixe-as livres para negociarem quais desejam realizar. Observei que a reunião fluiu, é dinâmica, e todos discutem muito cada passo. Tomam as decisões e já passam a executar o que combinaram num clima amistoso e produtivo. Uma das bolsistas chegou atrasada e precisou se justificar com a professora supervisora que solicitou maior atenção ao horário da próxima vez. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 31 ago. 2017).

Constatamos que o corte da verba de custeio do Programa, ocorrida a partir do ano de 2015<sup>50</sup>, afetou bastante todos os subprojetos, no caso do Espanhol, que demandava constante divulgação nos murais da escola e impressão de material para as aulas, a perda foi impactante; com criatividade e contando com contribuições financeiras de cada um dos bolsistas o subprojeto procurava enfrentar a situação e não prejudicar o andamento das atividades.

---

<sup>50</sup> Presidente da CAPES fala do orçamento e dos principais desafios da pós-graduação. Publicado em: Segunda, 17 jul. 2017, 19:30 | Última Atualização: Sexta, 21 jul. 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8471-presidente-da-capes-fala-do-orcamento-e-dos-principais-desafios-da-pos-graduacao>. Acesso em: 09 out. 2018.

As aulas da professora Natália aconteciam no horário das 11:30 às 12:10, às terças e quintas feiras, estando frequentes 11 alunos do ensino médio de diferentes faixas etárias. Geralmente, a professora e os bolsistas de ID permaneciam próximos ao portão no horário da saída do turno matutino, alertando os alunos para que não se esquecessem da aula ou para dar a eles a oportunidade de justificarem caso necessitassem se ausentar.

Na primeira aula que assisti a atividade envolvia a escrita e pronúncia dos números em espanhol e a proposta era que os alunos da educação básica participassem de um jogo de Bingo, onde a premiação era um bombom para os que conseguissem preencher a cartela na horizontal e na vertical e um livro para aqueles que conseguissem a cartela cheia.

Os alunos se interessaram muito pelo livro e pela atividade, repetiam o número que a professora cantava e se divertiam analisando a própria cartela e a dos colegas mais próximos, numa disputa salutar e alegre. Toda a comunicação em sala era feita em espanhol e percebi que os alunos já possuem bom vocabulário. Os cinco bolsistas de ID estavam presentes e circulavam pela sala, incentivando e alertando os alunos para algum número que “passasse batido” ou repetindo o mesmo em espanhol para aqueles que tivessem dúvidas. (DIÁRIO DE CAMPO, Aula 1, 29 jun. 2017).

Nas duas aulas seguintes os alunos trabalharam com contos em espanhol, sendo o primeiro “La Galina Degolada”, de Horácio Quiroga e o segundo “Un dia de éstos”, de Gabriel Garcia Márquez. A partir dos contos, trabalhavam com o vocabulário inferindo o significado das palavras pelo entendimento do contexto da história, sem uso de dicionário.

A atividade de uso do vocabulário foi distribuída aos alunos e os bolsistas passaram a circular pela sala de aula acompanhando o raciocínio de cada aluno e dando orientações quando solicitados. Percebi que os bolsistas não davam as respostas, deixavam os alunos lerem várias vezes o parágrafo, incentivavam a ler o parágrafo anterior e posterior, perguntavam do contexto do texto para que os alunos descobrissem, por si mesmos, o sentido das palavras e as utilizassem em outras situações conforme solicitado na atividade do dia. Os alunos estavam organizados em 3 grupos de 3 e um dos alunos preferiu realizar a atividade sozinho. Quanto ao interesse pela atividade, verifiquei que um dos grupos trabalhou menos focado enquanto que os outros dois se interessaram mais e responderam todas as atividades por escrito, lendo posteriormente as respostas para toda a turma, quando solicitados pela professora, durante a correção no coletivo. (NOTA DE CAMPO Nº 29, Aula 3, 26 set. 2017).

Como se pode observar, a professora procurava incentivar os alunos a compreenderem os textos ao invés de decorarem vocabulário. O papel dos bolsistas de ID em sala de aula era acompanhar o trabalho dos alunos, orientando-os individualmente, procurando se alinhar ao

objetivo da professora de fazê-los inferir o significado das palavras e utilizá-las depois em outros contextos.

Com a finalidade de incentivar a pronúncia, a correção era realizada no coletivo, quando cada aluno tinha oportunidade de ler o que produziu para toda a turma e receber *feedback* da parte da professora, dos bolsistas de ID e dos colegas, que participavam dessa etapa da aula com entusiasmo e respeito pelo que cada um conseguia produzir.

Havia um clima de descontração na turma e de respeito com a professora, que exigia participação e atenção concentrada nas atividades, chamando pelo nome quando algum dos alunos se dispersava ou começava a conversar com outro colega fora do assunto da aula.

O conto de Horácio Quiroga, “La Galina Degolada”, rendeu atividades variadas que se iniciaram com a leitura cadenciada do conto em espanhol pela professora. Num segundo momento, os alunos viram um vídeo sobre a história, que culminou num debate e na invenção de um novo final, que foi lido por todos em sala e, posteriormente, ilustrado por meio de desenhos que foram afixados no mural da escola. A atividade de encerramento do bimestre envolveria a apresentação de um teatro sobre esse conto a ser encenado para toda a escola no dia 23 de novembro, contando com a participação de todos os alunos matriculados na disciplina.

No Diário de Campo, procuramos detalhar como, a partir da ideia principal do conto “La Galina Degolada”, os alunos escreveram outra história ocorrida no mesmo local:

Trata-se de um história de terror na qual uma menina que era maltratada pelos pais decide matá-los. A proposta para a turma é desenvolver a continuidade da história a partir da inserção de cinco jovens, que passeiam de carro pela região e se deparam com a casa onde a menina cometeu os crimes, que agora se encontrava abandonada e possuía três túmulos no quintal. Um dos jovens resolve explorar a casa e se depara com um quarto de menina, nele havia um porta-joias com uma bailarina que girava, um porta-retratos com a foto de um casal e uma pequena garota de olhos tristes, mas um detalhe lhe chama a atenção: o casal estava rabiscado na foto. A partir daí iniciou-se animada discussão em que cada um dos alunos foi convidado a participar, dando opiniões sobre o enredo e o final da história. Três alunos participaram mais ativamente, embora todos tenham se envolvido e dado suas opiniões. A discussão seguiu acirrada e os pibidianos iam anotando as ideias enquanto a professora reorganizava o novo texto e lia como ficou em espanhol para que os alunos aprovassem ou alterassem o que achassem necessário. Nessa ampliação do conto, depois de várias investigações, os jovens personagens do enredo, denominados pela turma como: Kaspion, Dilan, Juan, Brad e James viveram várias situações de perigo dentro da casa assombrada pelo espírito da maldosa menininha. Ao final, os cinco jovens saíram ilesos, embora muito assustados. Toda a turma pareceu se divertir muito com a criação do texto coletivo, a animação e o respeito às decisões da

maioria ficaram evidentes em suas atitudes. (NOTA DE CAMPO Nº 30, Aula 4, 05 out. 2017).

As aulas eram bastante dinâmicas e não havia a preocupação de planejá-las a partir de diretrizes curriculares oficiais, segundo a supervisora nos explicou; quando começaram com as aulas de espanhol, no horário do contraturno ela tentou organizar um Planejamento Anual e seguir um cronograma bimestral a partir dele; mas a evasão dos alunos a obrigou a mudar, foi quando ela procurou a direção da escola e explicou que precisava ter liberdade para abandonar o que constava como parâmetro curricular oficial e trabalhar mais livremente, procurando despertar a curiosidade dos alunos em relação ao espanhol, por meio de atividades variadas que proporcionassem maior contato com a língua e com a cultura hispânica. A supervisora acredita que essa forma de trabalhar foi produtiva e trouxe como resultado a compreensão do idioma, a partir da leitura e escrita de contos e textos variados, sem preocupação de trabalhar a gramática de forma prescritiva.

Na entrevista Natália nos falou do conteúdo e deu sua opinião sobre os resultados alcançados:

[Não trabalhamos] Conteúdo em relação à gramática, essas coisas, não! Mas eu acredito que eles puderam ter um contato bom com a cultura, acredito que se tivesse no ano que vem fariam novamente. Eles falaram: “- Ah, professora se tiver o ano que vem vou fazer de novo!”. Eu acho que motivou esses alunos, que é o mais importante nesse contexto que a gente está do que ensinar o conteúdo, porque o menino vai ter um ano de aula de Espanhol e no próximo ano não terá a sequência! Então não adianta trabalhar só o conteúdo! [Em relação ao preparo para uma prova como é o caso do ENEM] a compreensão eles conseguiriam porque a gente trabalhou muitos textos em sala, a gente trabalhou, por exemplo, os contos que foram de diversas formas abordados, então, pelo menos a questão de vocabulário eles teriam mais condições, uma vez que o ENEM aborda muito essa questão da interpretação de texto, né? Tudo voltado mais para isso, a gente até trabalhou algumas questões do ENEM no começo do ano. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista).

Neste caso não significa que a professora não possuía o conhecimento curricular, *curricular knowledge* como classifica Shulman (2015), e sim que ela compreendia o que estava ensinando e buscou adequar seu ensino, a partir da reflexão sobre sua prática e de um compromisso político com o trabalho educativo, procurando soluções para peculiaridades de seu cotidiano pedagógico.

Em relação à vivência da ação pedagógica, tanto a professora como os bolsistas de ID tinham a oportunidade de vivenciarem, juntos, etapas descritas por Shulman (2015, p. 216),

começando pela compreensão das estruturas do conteúdo para transformá-lo, adequando-o às necessidades dessa turma tão específica e diferenciada com a qual trabalhavam! Consideramos que a etapa que envolve a transformação do conteúdo da disciplina foi especialmente vivenciada pelo grupo, já que precisavam cuidar muito bem da preparação do conteúdo, tendo em vista que a escolha do repertório curricular estava totalmente a cargo deles, não havendo livros didáticos ou apostilas para se basearem; eles é que precisavam pesquisar, ler e analisar vários textos e contos para encontrar aqueles que mais se adequassem às necessidades e aos interesses da turma. A seleção e a adaptação do repertório instrucional, que envolviam determinar quais seriam os melhores modos de ensinar, organizar e desenvolver a aula, considerando as características dos alunos, também aconteciam a partir de discussões nas reuniões do grupo.

A etapa da instrução também era compartilhada, embora nem sempre fossem os bolsistas a se posicionarem de frente para a turma, cabendo mais à professora essa tarefa, percebemos que no momento de ensinar, os bolsistas de ID interagem, questionavam os alunos, tanto nos momentos de atividades em grupos como individualmente. A etapa da avaliação ficava a cargo da professora, o que não impedia que os bolsistas de ID verificassem, todo o tempo, o entendimento dos alunos durante o ensino interativo. Num segundo momento da avaliação, a supervisora e os bolsistas de ID se reuniam para analisar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências, por meio da reflexão sobre a prática que permitiria novas compreensões sobre a forma de ensinar, a partir da análise de seus resultados em termos de interesses e aprendizagens observados.

Sobre o sistema de avaliação adotado, Natália explicou que na Escola Estadual Natal ela negociou a forma de avaliar os alunos para que fossem aprovados aqueles alunos que realmente compareciam e participavam das aulas, anulando a matrícula daqueles que deixassem de frequentar. O mesmo não ocorreu na escola onde trabalhou no ano anterior e ela se viu forçada a aprovar alunos que não tinham bom aproveitamento e não entregaram trabalhos de recuperação ou que sequer vinham às aulas no sexto horário, aprovou esses alunos sob a alegação da diretoria de que não havia garantias do oferecimento da disciplina no ano subsequente e, nesse caso, os alunos não teriam como cursá-la caso fossem reprovados ou ficassem de dependência.

Natália se mostrou bastante contrariada com a situação ocorrida no ano anterior, como se pode verificar em seu depoimento:

[...] na verdade foram cinquenta e seis alunos matriculados e, desses cinquenta e seis, doze ou treze frequentavam as aulas, aqui, [na E.E. Natal], a escola me deu abertura para não precisar dar notas para aqueles que não estavam vindo. A orientadora falou que não precisava dar nota, era só para dar nota para quem viesse me procurar para fazer trabalho, o que não aconteceu na outra escola, onde no final do ano eu tive que dar nota para todo mundo. Mesmo aqueles que não frequentaram. E assim, a gente fica um pouco chateada porque aquele aluno que frequenta as aulas, faz as atividades, vai direitinho vai ter a mesma nota que um que nunca foi? Não, né? Então, aqui eles não fizeram isso [...] foi anulada a matrícula. Então eu acho que deveria ter exigido que esses alunos fizessem um trabalho ou alguma outra coisa para terem essas notas, sabe? Porque eu acho que é um pouco de falta de responsabilidade deles, já que foi avisado, desde o início, que quem fizesse a matrícula deveria ir até o final do ano, teriam que participar das atividades, não foi surpresa para eles. Eles sabiam! Então eu fico chateada em relação a isso. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista).

A professora Natália, que faz um trabalho dedicado e sério, tem toda a razão! Temos ciência das dificuldades das escolas diante de um cenário de tão grande insegurança no oferecimento da disciplina, mas se há um documento assinado pela família concordando com a participação dos alunos nas aulas, deveria haver também um compromisso com sua frequência e aproveitamento. A situação demonstrou descaso do aluno com a própria formação e com o compromisso que firmou ao se matricular na disciplina, sabendo que seria oferecida no contraturno e demandaria frequência e notas para aprovação. A maneira como a escola agiu diante desses alunos descompromissados foi inadequada porque incentivou o descaso com a própria formação e buscou resolver a situação com soluções paliativas que só reforçaram a irresponsabilidade social com a educação e com os professores.

Tendo em vista a opção da professora de não adotar livros, seguir diretrizes curriculares oficiais ou aplicar provas formais a cada bimestre, procuramos saber como avaliava o aproveitamento dos alunos da educação básica, ao que ela esclareceu da seguinte forma:

Então, agora a gente está avaliando as atividades feitas, eu avalio também a participação, por exemplo, no bimestre passado eles fizeram desenhos, escreveram novos finais, escreveram contos, então tudo isso foi avaliado. Esse bimestre a gente vai avaliar o teatro, a participação nos ensaios, tudo o que foi feito em torno do teatro. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista).

Trata-se de uma forma de avaliação processual contínua e cumulativa, em que as atividades do cotidiano não são interrompidas para a realização de uma avaliação formal com data marcada. O aluno é avaliado em tudo o que faz, inclusive no seu compromisso na sua participação nas aulas, como foi o caso dos ensaios e da apresentação do teatro, que contou com a participação de todos os estudantes matriculados na disciplina, que demonstraram responsabilidade e compareceram no dia da apresentação.

Sem dúvida, acompanhar a realidade do cotidiano da professora Natália e dos bolsistas de ID sob sua supervisão nos descortinou situações totalmente inesperadas, além de aulas interessantes, bem preparadas e que revelaram bons resultados de aprendizagem. Todas as dimensões da aula se mostraram presentes e se tornaram importantes parâmetros para a docência da parte dos licenciandos e até dos coordenadores de área que participaram ou acompanharam esse trabalho.

A *tecnia*, ou o “saber fazer” se revelava desde a elaboração das atividades a serem aplicadas em sala de aula, que contavam com objetivos, finalidades, métodos e técnicas de ensino pensadas em função da realidade específica dos alunos com diferentes faixas etárias e conhecimentos de mundo. Acreditamos que as aulas de Espanhol trouxeram bons frutos para a aprendizagem de outros conteúdos que demandassem interpretação e análise de conteúdo, fazendo-se, dessa forma, útil para a vida dos alunos no seu cotidiano.

No sentido da dimensão política, ou do “saber para quê”, eram aulas semeadoras de ideias, gerando debates, discussões, diálogos em grupos ou no coletivo da sala como um todo. A forma como o conteúdo era explorado fazia do aluno um pesquisador de forma natural, tendo em vista que cada descoberta se tornava um incentivo para ser utilizada em novas aplicações e em outros contextos de escrita do idioma Espanhol, refletindo também no entendimento e na interpretação de textos em língua portuguesa.

A dimensão ética permeava todo o trabalho em sala de aula e também os momentos de planejamento e reflexão envolvendo a supervisora e os bolsistas de ID. A posição firme da professora Natália não era autocrática, ela desenvolvia a autoridade que lhe permitia a singularidade de sua posição, pautando-se pelos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, tanto em relação aos bolsistas de ID como em relação aos seus alunos do ensino médio. A todos era oferecida a liberdade de contribuir com suas ideias em sala de aula e os risos estavam presentes no processo de ensinar e de aprender, as perguntas e inquietudes deixavam em evidência a oportunidade de avanço cultural e intelectual naquele contexto, com ressonância em seus modos de pensar e viver.

Os temas dos contos escolhidos para subsidiar as discussões em espanhol traziam para a reflexão temas que tratavam de atitudes reveladoras de egoísmo e de falta de compreensão em relação às necessidades das outras pessoas. A abordagem do conteúdo passava pela leitura de contos, pela exibição de filmes e pela realização de representações teatrais trazendo a arte como ferramenta, não só para aprender um novo idioma, como para tornar os alunos sensíveis

ao outro, à beleza, à arte, à humanidade e à natureza, experimentando sentimentos e sensações pouco vividos na vida cotidiana.

## **2.7 O professor Rodrigo: o Pibid e a resignificação do trabalho docente**

Rodrigo graduou-se em Física pela UFTM em dezembro de 2014, tendo defendido seu trabalho de conclusão no qual propõe a construção do diálogo em aulas de física a partir dos momentos pedagógicos. Tornou-se mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em julho de 2018, desenvolvendo uma pesquisa onde trata da utilização de vídeos *online* para o ensino de física, confirmando seu interesse pela área pedagógica relacionada às metodologias e recursos de ensino.

Rodrigo foi bolsista de ID do Pibid durante 2 anos, no período de 2011 a 2013, tendo iniciado seu percurso como supervisor do Programa em janeiro de 2017, de forma que contava com 4 meses na função, em abril de 2017, quando realizamos nossa primeira entrevista com ele. Atuou também como docente substituto no curso de licenciatura em Física da UFTM, ministrando as disciplinas: Estudos e desenvolvimentos de projetos I e IV, Tópicos do ensino de Física, Tecnologia de informação e comunicação no ensino de Física, Orientação e estágio supervisionado I e II.

Iniciou seu trajeto profissional trabalhando como técnico eletromecânico de atendimentos na empresa de elevadores Atlas Schindler S/A, no período de dezembro de 2005 a outubro de 2009, ocupação que trocou pela docência, ainda no início do curso de licenciatura em Física, quando teve a oportunidade de ministrar aulas de Matemática, em duas escolas da rede privada, no período de maio de 2010 a março de 2014. Nessa mesma época atuou, ainda, como professor designado em duas escolas da rede estadual de ensino, ministrando aulas de Física na Escola Estadual São Paulo, no período de maio a setembro de 2011 e, posteriormente, numa segunda escola, no período de fevereiro a setembro de 2015. Tendo sido nomeado em caráter efetivo para o cargo de professor de educação básica de Física, em agosto de 2015, teve a oportunidade retornar à Escola Estadual São Paulo, onde acompanhamos seu trabalho como supervisor do Pibid.

Quando conversamos em abril de 2017, além da função de supervisor do Pibid, Rodrigo ministrava aulas de Física para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, no período matutino e noturno em 3 escolas, sendo 2 da rede estadual de ensino e outra da rede privada.

Rodrigo está na faixa dos 30 anos de idade, é solteiro e se mostra dinâmico e inquieto profissionalmente, buscando constante aprimoramento. Considera como referências em sua prática docente os exemplos bem sucedidos de outros professores, tanto aqueles que o marcaram como aluno, como aqueles com os quais tem convivido em seu percurso profissional.

Rodrigo alega que ter sido bolsista de ID do Pibid contribuiu para sua prática pedagógica até certo ponto, tendo em vista já ter assumido a responsabilidade de uma sala de aula durante o terceiro semestre do curso de licenciatura, antes mesmo de ter tido a oportunidade de participar do Programa. O professor alega ter vivenciado o choque de realidade ao se ver diante do desafio da docência durante o início de sua formação docente, o maior desafio não foi tanto em relação ao conteúdo que precisava ensinar, e sim em relação aos desafios do dia a dia na sala de aula e na escola. Embora tenha, como ele próprio afirma, “apanhado bastante”, Rodrigo compreende que estar dentro de sala de aula, aprendendo, vendo como funcionavam as coisas agregou muito à sua formação, por isso acredita que o Pibid pode ser muito enriquecedor, oportunizando ao licenciando a inserção na complexidade da escola e da sala de aula, como nos deixou claro em sua fala:

Se o licenciando passa só pelo estágio e pega o diploma ele é jogado num ambiente que é muito complicado de se entender, muito complicado de você entrar no ritmo, entender o que está acontecendo. Porque a gente pensa que é só dar aula, preparar a aula e entrar para a sala de aula e resolver, mas a gente vê que existem muitas outras complexidades. Entender a cabeça do aluno, que ele tem dificuldades, que o problema às vezes não é falta de interesse do aluno, o problema está lá na casa dele, porque a gente tem que entender esse contexto, o problema está em entender a direção e a supervisão como é que eles levam a escola, o problema está em entender qual é a vontade dos professores à sua volta de querer contribuir com isso, entender o estado, a energia de escola. Tem escola que você entra e sente que é uma energia diferente, você vai para uma escola e tem uma energia diferente a ponto de te motivar a fazer coisas diferentes ou a ponto de não querer fazer nada. Então, quando você tem essa oportunidade de ter acesso a essas coisas antes de sua formação, no caso do pibidiano, quando o projeto é bem feito e ele tem acesso a essas coisas se torna interessante e é um engrandecimento! (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Segundo Rodrigo, sua expectativa ao se inscrever para participar do Pibid como supervisor foi a de conseguir realizar atividades com seus alunos que sozinho não conseguiria, especialmente organizar e utilizar o laboratório de Física, que a escola havia recebido como doação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, e se encontrava guardado nas próprias caixas por falta de pessoal preparado para manusear seus instrumentos.

É um Laboratório de Física excelente, foi feito um grande investimento lá, eles fizeram a doação só que não capacitaram ninguém para a utilização dos instrumentos. Então, acabou que uma vez eu fui lá como designado, descobri esse laboratório parado com tudo na caixa, tudo fechadinho, lacrado e, como eu tive pouco tempo de designação, acabou que eu não consegui utilizar o laboratório. Depois me tornei efetivo no Estado e escolhi a escola, justamente para ativar esse laboratório. Só que, quando eu cheguei lá, eu percebi qual era o problema que os outros professores enfrentaram, não era só capacitação, era tempo hábil para organizar tudo. Então, eu tentei de início, nas minhas férias, ir lá para a escola para organizar o laboratório, só que era muita, muita coisa e depois que organizasse eu teria que pensar como iria trabalhar com esses instrumentos. Acabou que eu parei no meio desse processo porque era muita coisa para fazer, sozinho eu não ia conseguir. Uma das alternativas era ter mais gente me auxiliando nisso, foi quando surgiu a oportunidade de participar do Pibid, um professor estava saindo no meio do projeto eu fiquei sabendo e acabou que eu consegui entrar e reativar esse laboratório. É onde a gente começou a utilizar efetivamente os instrumentos de Física. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Interessante confirmar como o Pibid ressignificou e intensificou o trabalho docente desse professor que, embora não tenha titubeado em ir para a escola nas férias para colocar em funcionamento um laboratório importante para o ensino de Física, percebeu que esse trabalho solitário seria impossível de ser realizado e viu no Programa a solução, não apenas para colocar o laboratório em funcionamento, como para utilizá-lo com segurança e eficiência para o ensino da disciplina. Ficou claro o entusiasmo do professor pelo ensino e a sua convicção sobre a importância das aulas práticas para que os alunos compreendam os fenômenos da Física, evitando que apenas apliquem fórmulas e resolvam atividades sem entenderem os processos.

Rodrigo explicou que quando trabalha o conteúdo utilizando apenas quadro e pincel precisa desenhar flechinhas e pedir para os alunos fazerem um trabalho de pura abstração para imaginarem como é que funcionam os processos em Física. Já numa aula que conta com o auxílio de instrumentos é possível realizar uma demonstração para que os alunos consigam visualizar o fenômeno. Nesse ponto, Rodrigo afirma que os bolsistas do Pibid foram fundamentais e que, sozinho, não conseguiria executar as atividades práticas que têm proporcionado aos alunos da escola. Daí se vê, mais uma vez, como o Pibid pode ajudar a ressignificar o trabalho docente para os supervisores e bolsistas de ID, implementando o trabalho coletivo, rompendo a solidão, o isolamento e o individualismo no trabalho pedagógico.

Com o apoio dos bolsistas, ele consegue dividir a turma em grupos menores para trabalharem com mais segurança. Inclusive, esta é uma situação que tem gerado preocupação

no professor quando pensa em como poderá manter a qualidade do trabalho quando não estiver mais atuando como supervisor:

Turmas pequenas, seis grupos, todo mundo mexer com álcool, com fogo e eu tendo que olhar todo mundo, dar explicações, vai ser muito complicado. [...] Às vezes a gente pensa que vai resolver nossa vida só tendo a instrumentação, os aparelhos à mão e a gente vê que vai além disso. Embora seja uma escola que tenha essa facilidade nesse ponto de instrumentação, mas a questão do material humano acaba ficando um pouco a desejar, porque a gente não consegue executar e extrair o máximo do que a escola pode proporcionar. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Rodrigo nos explicou que a falta de apoio profissional para manutenção de equipamentos atinge a escola como um todo. Nos relatou que foram doados à escola centenas de *notebooks* que não são utilizados justamente por não ter alguém para recarregá-los após o uso, alguém que saiba dar manutenção na rede para que a internet possa funcionar a contento e que seja competente para atualizar o sistema, já que, por se tratar do Windows XP inicial, dependendo do site, se o programa estiver desatualizado, não é possível acessar. O professor nos relatou seu desalento e frustração em relação à quantidade de recursos que são desperdiçados nessas situações:

[...] aí como é que você vai fazer atualização de centenas de notebooks para ir trabalhar com os meninos? Daí você para e vai ver a secretaria e falta profissional para atualizar um simples boletim, então a gente fica nessa demanda de precisar profissional para a área de Física e aí a gente vê que precisa de profissionais para coisas mais importantes ainda e acaba que a gente vê que fica mais complicado. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Mais do que apoio para aulas práticas, os bolsistas de ID adquiriram importância na realização de atividades que se ampliaram e atingiram outros professores e alunos, para além do Programa. Trata-se de promover atividades interdisciplinares que exigiram dedicação desde o momento do planejamento até a avaliação, idealizada para ocorrer em grupos. A esse respeito Rodrigo nos elucidou:

Muitas vezes eu vejo que sozinho acaba sendo muito difícil a ponto de eu não conseguir executar. A gente fez uma avaliação que precisava de 6 indivíduos, então eu paro e penso: “como é que eu conseguiria fazer a mesma dinâmica sozinho?” Eu com um professor - já que era uma atividade interdisciplinar e abrangia dois conteúdos, duas matérias - o máximo que eu teria seria eu e o outro professor, então como é que eu conseguiria alterar essa dinâmica de 6 pessoas, de 6 avaliadores para 2? Então, ficou uma coisa meio complicada até mesmo para as atividades de laboratório, o laboratório é pequeno, então, com o Pibid eu consigo dar aula em sala para 15 alunos enquanto os outros 15 vão para o laboratório e na aula seguinte a gente troca.

Então, essa dinâmica de ter metade dos alunos no laboratório e metade na sala de aula eu não consigo sem o apoio do Pibid. Eu fico pensando como é que eu vou fazer isso para que realmente agregue no conhecimento deles. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Tivemos a oportunidade de participar de uma reunião envolvendo o professor Rodrigo e os bolsistas de ID na qual eles deram início ao planejamento da segunda sequência didática interdisciplinar que seria trabalhada com os alunos do 2º ano do ensino médio em agosto de 2017. A primeira sequência didática foi realizada a partir de um trabalho conjunto com a professora de Artes e tratou sobre Acústica. Agora o desafio era trabalhar o tema Energia trazendo a visão da Física e da Biologia, para tanto os bolsistas de ID estavam estudando o tema utilizando livros didáticos de Biologia e a internet.

A primeira tarefa nessa reunião foi organizarem o horário das aulas para viabilizar a realização das atividades com os alunos dos dois professores sem prejuízos às demais disciplinas, seriam 4 aulas, sendo 3 trabalhando o conteúdo e a última dedicada à atividade avaliativa.

Passaram, num segundo momento, a pensar em como avaliariam as atividades e definiram que proporiem um jogo, que denominaram como Queimada, onde seriam feitas perguntas e respostas e o time que acertasse teria o direito de eliminar um participante do time adversário durante a próxima jogada. No Diário de Campo anotamos o seguinte sobre as etapas do trabalho e as impressões sobre a reunião:

À medida em que iam estudando o conteúdo na visão da Biologia, os bolsistas iam elaborando situações-problema que poderiam ser encaminhadas como desafios aos alunos, tais como: Como o corpo produz energia? De onde vem? Como transforma essa energia em trabalho (ação)? Onde tem energia? A problematização partiria, assim, da ideia de onde a gente encontra energia no dia a dia. Pensaram em utilizar, ainda, um vídeo mostrando um atleta em atividade e o que ocorre com o corpo.

A bolsista Gisele<sup>51</sup> sugeriu que trouxessem a ideia de Lavoisier segundo a qual: nada se cria, nada se perde, tudo se transforma. Sua colega Larissa, deu a ideia de exemplificarem com a vela, que não se perde ao se queimar porque se transformou em calor.

Discutiram várias ideias, sempre ouvindo as orientações do supervisor - que participou ativamente, embora os incentivasse a pensarem por si próprios - e tiraram como consenso que essa primeira aula da sequência didática se encerraria com a ideia de transformação de energia.

Os bolsistas tinham como objetivo propiciar aos alunos o entendimento de que o alimento é fonte de energia.

Outro bolsista, Thiago, sugeriu que se ligassem *leds* numa batata por meio de fios para que os alunos vissem a transformação de energia acontecendo.

Ao final, organizaram as aulas esquematicamente da seguinte forma:

<sup>51</sup> Os nomes dos bolsistas de ID são fictícios para preservar sua identidade.

1ª aula: tabela de equivalência – potencia/energia. Por meio do valor energético do alimento dá para fazer uma conversão (calorias).

O professor tem um *blog* que utiliza para ensinar e a ideia é que os alunos utilizassem desenhos que se tornariam temas de *spots* na internet. O professor os alertou para terem cuidados com os *spots* para não fixar conceitos errados, adiantados e não detalhados. A discussão os levou a concluir que não teriam tanto tempo, apenas 4 aulas para trabalhar o tema. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 27 jun. 2017).

Nessa reunião, os bolsistas de ID e o supervisor ainda discutiram as possibilidades de abordagem das outras 2 aulas da sequência didática, sempre com a preocupação de iniciar com problematizações que oportunizassem a participação dos alunos e o levantamento de suas concepções a respeito do tema em questão.

2ª aula: Como o corpo ganha energia?

- respiração celular

- fermentação

O bolsista Lucas sugeriu uma animação que mostra a transformação de ADP para ATP na Biologia.

Problematização: Quanto tempo o corpo fica sem comida? (bolsista Larissa)

Nessa aula planejam tratar temas como obesidade e uso do açúcar na alimentação.

O objetivo é que os alunos percebam que a energia que não é utilizada fica acumulada – neste tópico discutirão obesidade e a importância da prática de exercícios.

A bolsista Gisele sugeriu tratar da educação alimentar em contraposição à dieta que altera o peso por um tempo, mas retorna quando se encerra.

3ª aula: Como essa energia se transforma em trabalho<sup>52</sup>? Como a gente gasta essa energia?

O bolsista Miguel sugeriu utilizarem a tabela de gastos calóricos que veio no livro didático para associar trabalho [na Física] como energia que você consome para realizar determinada atividade [na Biologia].

A bolsista Gisele solicitou maiores esclarecimentos ao grupo porque não via relação da proposta com a Física, no caso da energia potencial.

O professor interveio, resumiu como estava entendendo o que estavam propondo e discutiram qual seria a melhor forma de unir os conceitos das duas disciplinas sem gerar confusão para os alunos ou dificuldades para os licenciandos adentrando muito no campo específico da Biologia.

Para tanto, propôs que se fizesse o caminho inverso, demonstrar que o corpo realiza trabalho ao se movimentar (energia cinética).

Encerrou a reunião problematizando a situação para que os bolsistas pensassem e procurassem responder: Temos uma situação onde o atleta pratica corrida e levantamento de peso – qual a forma de energia gasta em cada uma?

<sup>52</sup> O conceito de trabalho em Física é diferente do utilizado no cotidiano; significa a relação existente entre a força e o deslocamento. Dizemos que existe **trabalho** quando uma força aplicada em um corpo provoca o deslocamento desse corpo. Temos trabalho motor quando a força tem o mesmo sentido do deslocamento. A representação matemática do trabalho é dada por:  $T = F \cdot d$ , sendo T= trabalho; F= força; d= deslocamento. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/trabalho-uma-forca.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

Os bolsistas ficaram de pensar melhor as atividades e colocarem mais sugestões *online*, alimentando o Google Drive que utilizam para esse fim. (DIÁRIO DE CAMPO, Reunião com bolsistas de ID, 27 jun. 2017, acréscimos nossos).

Como se pode perceber, as discussões aconteciam de forma natural, cada um tendo liberdade para expor suas ideias e ouvindo com respeito as ideias dos colegas e do supervisor - que exerce uma tranquila liderança sobre os bolsistas de ID, sendo por eles bastante admirado. Essa ideia da problematização, que observamos sendo utilizada pelo professor em sala de aula e junto aos bolsistas de ID, nos intrigou e foi tema de discussão numa de nossas entrevistas com o supervisor, quando ele nos explicou que a busca por uma aula mais dialogada, pautada em discussões e capazes de provocar reflexões nos alunos da educação básica partiu da coordenação de área do Pibid; fato que demonstrou haver uma interconexão entre a coordenação de área, supervisores, bolsistas de ID e alunos da educação básica. A partir do momento que se tornou supervisor do Pibid e começou a conversar com a coordenadora de área sobre a importância do diálogo e da problematização em sala de aula, Rodrigo se encantou tanto com essa possibilidade que sua expectativa de colocar o laboratório de Física da escola para funcionar já não lhe parecia tão primordial, conforme podemos constatar em suas palavras:

Essa problematização veio muito em cima da ideia de Paulo Freire de que é necessário ter um diálogo em sala de aula e alguns pesquisadores da educação voltados para o ensino de Física desenvolveram uma dinâmica de ensino que tinha essa vertente freiriana, tanto é que se formou os três momentos pedagógicos. Essa problematização freiriana dentro da Física possui três momentos pedagógicos, inicialmente, a grosso modo, se trata de chamar a atenção do aluno para determinado conceito que ele não entende e fazer com que ele busque conhecimento científico para resolver aquele problema e no último momento fazer a aplicação daquele problema, que ele agora sabe resolver, em outras situações. A problematização é justamente fazer uma pergunta sobre a qual ele tenha conhecimentos prévios, mas a gente vai questionando até chegar o momento em que ele não consegue responder com os pré-conhecimentos que ele tem, então ele vai buscar, correr atrás. Mas uma das características principais é você conseguir fazer com que haja um diálogo em sala de aula, a gente tem muito dentro do ensino de Física essas perguntas retóricas que você faz a pergunta sabendo que o aluno não vai saber responder, porque ele precisa de conhecimento técnico para conseguir responder. Só que daí a gente tem aquela linha de... “tá, vamos falar sobre inércia, onde está o conceito de inércia na vida do aluno? Ah, trânsito! O aluno anda de carro, anda de ônibus, então a gente pode tratar por aí, então a gente vai falar de inércia e o tema pode ser segurança no trânsito. Porque segurança no trânsito ele tem pré-conhecimento disso, perguntas simples: você usa cinto de segurança? Como você vem para a escola? Você vem de ônibus? Vem de carro? Vem de bicicleta? Você respeita o sinal, as sinalizações de trânsito?” E isso faz com

que haja um diálogo e além de surgir algo, a gente pode discutir sobre determinados pontos, determinadas coisas que acontecem na sociedade. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Rodrigo demonstrou preocupação com a associação dos conceitos da Física à vida cotidiana dos alunos, em fazer com que o aluno reflita, que dê sua opinião e possa adquirir o que denominou como “consciência cidadã”, segundo o professor:

[...] existe esse interesse dentro dessas problematizações, isso eu gosto porque a gente trabalha numa comunidade periférica, então, muitas vezes o aluno não tem essa oportunidade de discutir essas coisas com a sua família, tem algumas ideias erradas: “- Ah, não, cinto de segurança não uso, por causa disso... disso e disso! Ah, eu atravesso o sinal errado, não tô nem aí”. E a gente vai questionando até eles chegarem a um entendimento melhor dessas coisas. [...] Para a vida! Teve um caso que um aluno no começo da aula disse que nunca usava cinto de segurança, daí um colega começou a relatar que sofreu um acidente e outro começou a relatar também, e no final o aluno reconheceu: “- Nossa, é verdade, eu estava muito errado, a partir de hoje vou procurar usar o cinto!”. Então, isso só foi possível diante de uma dialogicidade que existiu naquele ambiente, naquele momento. E isso para mim é importante mais do que o ensino de Física essa formação cidadã é importante! (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

O professor nos explicou que essa metodologia foi tema do seu trabalho de conclusão de curso na graduação e que sua orientadora, coincidentemente, foi a coordenadora de área do Pibid, de forma que sua relação com os bolsistas de ID “[...] parte do princípio da horizontalidade onde todos precisam pensar juntos, exercitando o diálogo”. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

No planejamento das atividades do Pibid, eles fazem a previsão de 4 momentos de culminância, que envolvem atividades de uma a duas semanas dentro da sala de aula. Antes disso, há o processo de preparação contraturno, quando ele e os bolsistas de ID se reúnem, contando, algumas vezes, com a participação da coordenação de área, para planejar tudo aquilo que é necessário para viabilizar a sua realização. Além desses momentos específicos envolvendo a disciplina, os bolsistas fazem intervenções importantes nas Feiras de Ciências, na Festa Junina e nas demais atividades culturais realizadas na escola.

Rodrigo tem a preocupação de não levar os bolsistas de ID para a sala de aula para meramente observarem suas aulas ou atuarem como simples monitores, conforme o supervisor nos relatou:

[...] quando eles vão para a sala de aula é uma atividade que já está marcada, já foi preparada, ele não está lá por estar, não! Para cumprir hora, corrigir lista de exercícios, isso não! Ele tem função ali, nunca foi interessante para

mim e nem para a coordenação do projeto que o pibidiano tenha esse tipo de função, de tapar um buraco! Ele tem importância e em todas as atividades que a gente fez, igual eu te falei, eu não consigo pensar como eu faria sozinho porque eles eram extremamente importantes. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Rodrigo afirmou que não teve essa oportunidade como bolsista de ID. Segundo ele explicou, o Pibid estava se iniciando, ainda de forma rudimentar, seu coordenador de área também era coordenador do curso de Física, sempre extremamente ocupado, de forma que os licenciandos atuavam mais como monitores, ajudando os alunos a resolverem listas de atividades, tendo poucas oportunidades de exercer a docência com responsabilidade de planejar aulas, avaliar e refletir sobre seus resultados.

Analisando suas atividades como supervisor do Programa, Rodrigo entende que houve importantes avanços no entendimento da proposta do Pibid:

O meu dia a dia como supervisor: primeiro tem a questão da coordenação do Programa e ela já tinha implantado essa ideia de problematização e dialogicidade dentro do Programa, então nada era imposto. [...] um professor saiu e eu entrei e acaba que eu cheguei preocupado em montar o laboratório e os pibidianos: “- Não, calma! Isso é bacana, mas vamos ver isso aqui, vamos ver esse negócio...”. E eu fui entendendo que não adianta eu impor minhas ideias, porque apesar dos meus interesses existem os interesses deles e existe o interesse da coordenação, então a gente tem que chegar num ponto em comum que a gente consiga fazer com que isso funcione em harmonia. [...] E hoje é uma convivência muito harmoniosa a ponto de, tipo, a gente conseguir receber as críticas, conseguir fazer críticas e construir em cima disso e é uma situação muito bacana porque a gente não tem atrito, não tem nervoso um com o outro! Não tem aquela situação de alguém estar fazendo corpo mole, existe sempre muita dedicação, muito empenho, muito esforço, muito interesse. Em parte disso porque eles sempre estão trabalhando com o que é interessante para eles. Eles não estão fazendo nada que não seja da vontade deles, que não seja da ideia que eles compraram, então isso acaba sendo muito bacana, essa forma de se trabalhar. Eu espero conseguir implementar isso em outras situações, acho que se a escola funcionasse dessa forma, se o relacionamento dos professores funcionasse dessa forma a gente teria um ambiente escolar muito mais saudável. [...] De ouvir o outro e ir entendendo que existem as diferenças, existem interesses diferentes e que um quer defender uma coisa, outro defende outra, mas pensar, realmente quebrar a cabeça sobre como conseguir fazer com que essas duas coisas funcionem. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Concordamos com Rodrigo de que seria muito importante se a escola e o ensino--aprendizado funcionassem sem fugir das diferenças e consideramos fundamental que o supervisor tenha refletido sobre o Programa, avaliando sua própria atuação como bolsista de ID, sendo capaz de formular críticas construtivas e procurando fazer aquilo que verificou que poderia aprimorar. Essa tônica estava presente em suas orientações aos seus bolsistas, em sua

relação com a coordenação de área e se refletia em sala de aula, onde procurava promover espaços de diálogo e reflexão. Participamos de 4 aulas do professor e pudemos observar sua metodologia de trabalho, conforme registro em nosso Diário de Campo:

O tema em estudo era Energia Cinética e o professor escolheu duas atividades do livro didático para resolução. Boa parte dos alunos não havia trazido o livro didático e o professor sugeriu que tirassem uma foto utilizando o celular para terem a situação-problema e resolverem a atividade proposta. Rapidamente os alunos atenderam à sugestão, fotografaram a atividade do colega e começaram a tentar resolver a atividade.

Observei que o professor incentiva que os alunos se sentem em duplas e discutam suas estratégias para resolução das situações-problema apresentadas e, apesar do celular estar ao alcance, os alunos não o utilizaram, a não ser para o que o professor sugeriu.

Enquanto discutiam a resolução da atividade o professor utilizou o próprio celular e fez a chamada, que é realizada *online*. Um dos alunos solicitou explicações e foi convidado a vir à lousa e tentar resolver, tendo o professor ao lado questionando os passos e dando-lhe ferramentas para pensar a melhor estratégia.

Outro aluno procurou ajuda e também foi convidado a ir até à mesa do professor e explicar até onde tinha conseguido chegar. Recebeu orientações de como poderia descobrir saídas para a questão.

Neste ponto, o professor passou a caminhar pela sala verificando como os alunos encaminhavam a resolução da atividade e dando orientações em forma de alertas. Tendo observado que a maioria terminara a atividade, passou a resolvê-la na lousa contando com a ajuda dos alunos que iam tentando explicar o passo a passo de seu raciocínio e qual fórmula aplicaram. A maioria acompanhou sem maiores dificuldades, mas alguns alunos que haviam errado a resposta questionaram e receberam explicações mais detalhadas do professor, com a participação dos colegas que haviam acertado a questão proposta.

Mais duas situações foram escolhidas pelo professor e resolvidas com a mesma metodologia. (NOTA DE CAMPO N° 11, Aula 1, 24 ago. 2017).

Percebemos que o professor não tem dificuldade em manter a atenção da maioria dos alunos, ministra as aulas com tranquilidade, mas num ritmo que exige bastante concentração dos alunos. Mesmo quando utilizou apenas o livro didático, giz e lousa, Rodrigo procurava suscitar respostas dos alunos colocando situações em cadeia que precisavam ir resolvendo por meio do raciocínio cada vez mais elaborado. Utilizava de exemplos práticos do dia a dia para dar explicações e dava atendimento individual sem exigir memorização de fórmulas.

Rodrigo revelou que atualmente utiliza mais quadro e giz, mas tem as aulas em *PowerPoint* porque, segundo ele, tem dificuldades de utilizar por causa de falta de estrutura da escola, numa das turmas, logo no início, levou o *Datashow* para uma sala que não tinha energia elétrica, a tomada não funcionava, daí se sentiu frustrado porque havia preparado toda a aula e não pode usar o recurso, acabou por não utilizar em outras turmas porque seria injusto

alguns alunos terem esse tipo de aula e outros não. Para resolver essa questão o professor tem um *blog*, onde postou todas as aulas para que os alunos possam acessar e tirar dúvidas. Outra situação que complica a utilização do *Datashow* é o fato do professor ter que reservar o aparelho com antecedência, carregar para a sala, montar, desmontar e devolver. Nas palavras do professor: “Você vai montar demora dez minutos para montar o negócio, dez minutos para desmontar, acabou a aula, você tem meia hora - se você não fizer chamada.” (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Para Rodrigo, a tecnologia é uma grande aliada do ensino, por isso se ressentido de não poder utilizá-la em suas aulas, tendo em vista que o número de aulas é pequeno, que as salas de aula não possuem *Datashow* e há dificuldades de acesso à internet em rede. Explicando como essa ferramenta poderia ajudar nas aulas Rodrigo exemplifica:

É aquela ideia da abstração, é um conteúdo abstrato, ao invés de eu escrever um raiozinho no quadro eu posso trazer um vídeo de um fenômeno ótico acontecendo. Então é um recurso que é riquíssimo, é uma tecnologia que ajuda demais, se eu quiser saber a distância em quilômetros daqui até a lua com exatidão eu vou lá no *Google*, bato e mostro: “- Oh gente, a distância é isso aqui!”. E o movimento e translação da Terra: “- Olha aqui essa simulação de como funciona!”. Se discutimos sobre Terra ser ou não plana hoje: “- Oh, gente, porque a Terra não é plana? Vamos dar uma olhada?”. Mostra as coisas, então são recursos... a tecnologia ajuda demais o professor, se vilaniza muito a tecnologia hoje em dia e eu penso o contrário. Está saindo uma lei aí no estado de São Paulo que não pode entrar com o celular dentro de escola, nem o professor pode utilizar o celular dentro da escola, está em discussão. Eu paro e penso: “gente, tá andando para trás, vocês não podem impedir isso, todo mundo usa. Ao invés de trabalhar sem é preciso aprender a trabalhar com!”. Chama muito mais atenção! O cara vai querer ver um vídeo de alguém jogando vídeo game no *YouTube* ao invés de assistir sua aula? Vai! Você vai competir com isso, você tem que encontrar fórmulas diferentes para conseguir competir e pensar, é superdifícil. É difícil, é desafiador, vai ser frustrante, mas se a gente não pensar em melhorar isso nunca vai melhorar. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

O professor esclareceu que essa situação não ocorre apenas na escola pública, também dá aula em escolas particulares e o problema é parecido, com exceção de escolas de ponta que trabalham com quadro virtual, com *Datashow* e já estão acostumadas a isso. Para Rodrigo, na escola pública o problema nem é falta do recurso, a escola em que trabalha tem 4 *Datashows*, caixa de som e tudo, só que para montar isso tudo teria que abrir mão de 20 minutos de sua aula, o que inviabilizaria vencer o conteúdo programado em tempo hábil.

Fã da tecnologia, Rodrigo também planeja suas aulas utilizando um aplicativo no celular, onde vai anotando os conteúdos que aplicou e o que vai ser trabalhado na próxima semana, assim como as metas a cumprir e os trabalhos a serem entregues para se organizar. A

escola cobra dos professores o planejamento anual e no decorrer do ano os professores vão adaptando o que programaram de acordo com a realidade de cada sala de aula, mas sem terem que apresentar planos semanais ou mensais.

Quanto ao sistema de avaliação, a escola dá liberdade aos professores para organizarem da forma que julgarem mais adequada. Rodrigo estabeleceu com os alunos alguns critérios de avaliação que passam, basicamente, pela prova escrita mensal e pela avaliação diária das atividades nos cadernos dos alunos, tendo como parâmetros: 40% para nota de caderno e 60% nota de prova.

Rodrigo relatou que sua forma de avaliar já passou por várias alterações, desde organizar 3 tipos diferentes de provas e separar todos os alunos uns dos outros para evitar colas, até chegar ao que hoje ele considera o melhor modelo, que é, uma vez a cada mês, solicitar aos alunos que tirem uma folha do caderno, copiem e resolvam 4 questões abertas, anotadas na lousa. Sua preocupação, atualmente, é perceber o desenvolvimento do raciocínio dos alunos na resolução das situações-problema lançadas como avaliativas e por isso pode, inclusive, dispensar a turma de realizar provas escritas e propor desafios, tais como o desenvolvimento de protótipos sobre o tema em estudo, como registramos durante nossa participação em uma de suas aulas, em nosso Diário de Campo:

Aproveitando o momento o professor revelou aos alunos que a avaliação do bimestre será uma atividade prática envolvendo elétrica. Desafiou os alunos a apresentarem um gerador que eles próprios deverão montar. A apresentação envolverá a gravação de um vídeo sobre o passo a passo da montagem do gerador. Se fizerem estarão aprovados na disciplina.

Os alunos se entusiasmarão e começaram a pedir sugestões, entre elas surgiu a ideia de retirarem energia de uma batata. Sendo assim, ficou definido que a prova final seria o desafio de alimentar um dispositivo eletrônico com algum vegetal.

O professor esclareceu como ficaria a distribuição de pontos do bimestre:

Feira de Ciências: 5,0

Prova escrita: 5,0

Caderno: 12,0

Desafio/prova: 8,0

Total: 30 pontos

Também acrescentou que, em relação ao desafio, o melhor grupo receberá um prêmio.

Os alunos demonstraram preocupação com as notas e com a recuperação, discutiram sobre isso com o professor por um tempo e ficaram muito satisfeitos quando ele afirmou que a atividade prática será considerada como atividade de recuperação da nota, tendo em vista a necessidade de conhecer a matéria do bimestre para sua realização. (NOTA DE CAMPO Nº 13, Aula 3, 23 out. 2017).

Na entrevista, o professor nos explicou como organizou esse desafio. Segundo ele o 1º ano do ensino médio fez um paraquedas que precisava suportar um determinado peso por certo tempo de queda, o 2º ano montou um carrinho a propulsão e o 3º ano fez uma bateria vegetal, todos tiveram o apoio dos bolsistas de ID, que permaneceram na escola duas vezes por semana durante a última quinzena do mês, em horário extraturno marcado exclusivamente com o intuito de fornecerem orientações aos alunos da educação básica que as solicitassem. Entusiasmado, o professor relatou os resultados da seguinte forma:

E essa foi a atividade, essa foi a avaliação, então eu estou buscando formas diferentes de avaliar, a avaliação no papel para mim não é tão interessante, ela não é tão eficaz para aquela minha situação de aula. [...] Acaba que é se pensar em formas de se avaliar, conseguir estimular e ser estimulado, porque eu cheguei lá e o pessoal do Pibid estava todo mundo apreensivo: “- Nossa, a gente pediu uns negócios para os meninos, será que vão fazer? Será que vai dar certo?”. A gente tinha um monte de ideia: “- Ah, não sei se esses meninos vão fazer, se vão dar conta!”. E chegou no dia a gente viu os meninos chegando com os carrinhos debaixo do braço assim, foi muito bom porque eles compraram a ideia e quebraram a cabeça, o carrinho tinha que andar no mínimo 3 metros sozinho e eles: “- Ah, não dar vai certo!”, e eles pensavam de um jeito, pensavam de outro e tal... e no final foi muito bacana. Um projeto assim valeu muito mais do que 10 avaliações! [...] Enquanto minha média numa prova de 10 pontos é 3, 4 e olhe lá um 4, quando é muito bom. Nessa avaliação a média dos meninos era 8, 9! Então, por quê? Porque eles alcançaram o meu objetivo ali e eles não trabalharam só com Física não, para a bateria eles tinham que aprender um pouquinho de Biologia, um pouquinho de Química. No modelo de propulsão eles tinham que fazer reação química para conseguir que o carro saísse na propulsão. (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Para o próximo ano, Rodrigo planeja realizar a mesma atividade, mas no terceiro bimestre ao invés do quarto, para evitar que aqueles alunos que não precisem de nota para promoção deixem de realizar a atividade. Segundo o professor, caso não tenha mais o apoio dos bolsistas de ID do Pibid será muito mais complicado realizar esse tipo de trabalho, tendo em vista o tempo que precisa disponibilizar para tirar dúvidas dos alunos durante a execução do protótipo, tanto é assim que na última quinzena do mês anterior à apresentação dos resultados, os licenciandos se dedicaram à realização desse atendimento aos grupos de alunos.

O trabalho do professor Rodrigo está alinhado com o que Shulman (2015) coloca sobre a importância de que os alunos aprendam a compreender e resolver problemas, pensando crítica e criativamente fatos, princípios e regras de procedimento. Percebe-se que o conteúdo da disciplina, quando é trabalhado por meio da problematização, deixa de ter um fim em si mesmo e serve como veículo a serviço de outras metas. Inclusive, em se tratando de sua função como supervisor do Pibid, a prática docente do professor Rodrigo possibilita que

os licenciandos aprendam a pensar e atuar de forma crítica, interdisciplinar e construtiva em sala de aula.

Analisando a prática docente do professor sob a ótica do *modelo de ação e raciocínio pedagógicos* proposto por Shulman (2015, p. 216), percebemos que ela permite a ele próprio e aos bolsistas de ID, vivenciarem todas as etapas descritas, começando pela compreensão dos propósitos, estruturas e ideias, dentro e fora da disciplina; passando, de forma bastante impactante, pela etapa de transformação, quando preparam materiais, analisando, estruturando e segmentando o currículo, em busca de esclarecer seus propósitos; quando representam escolhendo analogias, metáforas, exemplos e demonstrações que melhor elucidem o que precisam ensinar; quando fazem a seleção dos modos de ensinar e organizar o conteúdo e o adaptam às características dos alunos, a partir do diálogo que lhes permite conhecer equívocos, dificuldades, cultura, idade, habilidades, motivações, aptidões, interesses e atenção dos estudantes. No momento da instrução, tanto o professor, quanto os bolsistas, ao planejarem e aplicarem uma aula, vivenciam aspectos do ensino ativo, gerenciando as interações, os trabalhos em grupos, o humor, os questionamentos e todas as demais formas observáveis de ensino em sala de aula. A avaliação ocorre pela observação do entendimento dos alunos nas respostas dadas aos questionamentos e às atividades propostas em sala de aula, permitindo-lhes avaliar o próprio desempenho e ajustá-los às experiências. A reflexão ocorre no momento em que a aula é reconstruída e analisada criticamente, no caso do professor Rodrigo, ao ministrar sozinho uma aula, essa reflexão ocorre quando anota, por meio de um aplicativo no celular, as metas a vencer, a partir das impressões que teve sobre o desenvolvimento dos alunos, já no caso dos bolsistas de ID do Pibid em conjunto com o supervisor, no momento em que se reúnem para avaliar a atividade realizada e propor os próximos passos para sua continuidade. As novas compreensões serão, assim, frutos da consolidação de novos entendimentos e aprendizagens da experiência, a partir dos propósitos da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmos.

As aulas revelaram conter as dimensões técnica, política, ética e estética. Tecnicamente as aulas foram organizadas a partir de objetivos, finalidades, conteúdos, métodos e técnicas e tecnologias de ensino, passando por rearranjos em sua estrutura de acordo com resultados esperados ou conseguidos. A mediação cultural, que gera o debate, a discussão e o diálogo e permitem que a aula extrapole o espaço da sala de aula e seja concebida em função da *polis*, justamente esse é um dos pontos fortes na proposta do grupo composto pelo supervisor Rodrigo, em parceria com a coordenação de área e os bolsistas de

ID do Pibid. O grupo vivencia a prática da aula expositiva dialógica, valorizando as vivências dos alunos e procurando relacioná-las aos novos conhecimentos abordados na aula para que os conceitos se interliguem. A interação de todos os envolvidos traz à tona a dimensão ética da aula, que se reflete na horizontalidade do relacionamento entre a coordenação de área com o supervisor, com os bolsistas de ID e com os alunos da educação básica. Rodrigo exerce com tranquilidade sua liderança junto aos seus alunos e aos bolsistas de ID e se mostrou reflexivo e flexível quando sentiu necessidade de rever os objetivos que tinha traçado inicialmente e que precisaram ser revistos no percurso de seu trabalho com o Pibid. Sua maneira de ensinar tem ressonância nos alunos, em seus modos de viver e pensar. Em relação à dimensão estética da aula, notamos sua presença quando observamos que os alunos se sensibilizam para vivenciarem a criatividade e as discussões reflexivas - que os despertam para ouvir o outro com respeito e das propostas desafiadoras que lhes ensinam a olhar o que não foi visto, entendendo os fundamentos da Física relacionados à vida diária e às outras disciplinas do currículo.

A convivência e nossas discussões com o professor Rodrigo foram muito importantes não apenas para esse trabalho de pesquisa, como também para entendermos os desafios enfrentados na profissão docente nas mais diferentes situações. Esperamos que Rodrigo continue atuando em sala de aula movido pela inquietude e pelo desafio de fazer bem o seu trabalho, encontrando saídas para as dificuldades, sem perder o foco nos alunos e no ensino que promova criatividade, criticidade e o prazer de aprender.

## **2.8 A Professora Sirlene: o Pibid como um divisor de águas**

Sirlene concluiu o curso-técnico-profissionalizante pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Ouro Preto no ano de 2007, graduou-se em Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no ano de 2015, instituição pela qual foi bolsista de ID do Pibid nos dois últimos anos da graduação. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e atua como professora de Física na Escola Estadual Fortaleza, onde se efetivou, e no Colégio da Polícia Militar para as turmas do ensino médio e EJA, nos turnos matutino e noturno. Seu trabalho como supervisora do Pibid da UFTM se iniciou em janeiro de 2017 e, quando a entrevistamos pela primeira vez, em abril de 2017, ela tinha 4 meses de experiência na função.

Profissional inquieta Sirlene busca se atualizar e, para tanto, considera fundamental manter-se vinculada à academia, desta forma tem procurado participar de projetos de pesquisa na UFTM. O primeiro do qual participou ocorreu no período de 2013 a 2014 e se intitulou: “A atuação do professor de Física em sala de aula e suas práticas educacionais: uma análise do uso da experimentação nas aulas de Física”; o segundo, do qual ainda participa, desde 2017, estuda o tema: “Inovar e Contextualizar o ensino; inserção e investigação no ensino de física solar no ensino médio”.

Atualmente a professora participa, ainda, de um projeto de extensão na mesma universidade, denominado: “Física Moderna e Contemporânea nas escolas: parceria entre licenciandos e professores na construção de propostas de ensino”, que trata da inserção dos bolsistas de ID do Pibid nas escolas, buscando contribuir com a formação inicial e continuada de professores. Como se pode visualizar, Sirlene é uma professora preocupada com as práticas educacionais, buscando estudar e empreender novas propostas de ensino de Física em sala de aula.

Sirlene tem, aproximadamente, 30 anos, é dinâmica e receptiva. Trabalhou na área da saúde até começar a atuar como bolsista de ID do Pibid e se apaixonar pela docência, por isso considera o Programa um “divisor de águas” em sua vida, conforme anotamos, a partir de suas próprias palavras:

[O Pibid] Impactou porque eu comecei a ver coisas diferentes em escolas bem organizadas, aliás, a escola foi essa onde eu dou aula hoje, ela era lá no Posto, quando comecei a fazer intervenção lá. Eu gostava do jeito dos alunos, os alunos querendo saber das atividades que eu estava fazendo, sabe? Eu estava me sentindo, assim, importante na atividade, aí onde despertou meu lado de construir coisas para discutir com os alunos, eu adoro construir atividades práticas, eu gosto de fazer. Eu falo que se a educação básica - o Estado remunerasse melhor eu não saía, não estaria procurando melhorar com o intuito de sair, eu permaneceria. A gente sai porque é uma demanda muito grande de serviço e pouco reconhecimento. Vou receber meu título de mestre e para ser reconhecida financeiramente vai demorar quase oito anos. Então é nesse ponto, pra mim foi um divisor o Pibid. Foi ao ponto de eu conseguir gostar da sala de aula e sair do meu serviço. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

A professora acredita que, caso se baseasse apenas na visão da sala de aula que teve por ocasião do estágio supervisionado, não estaria atuando na docência, tendo em vista ter sido uma experiência que considerou “traumatizante” porque não recebeu nenhuma orientação da parte do professor da educação básica, que parecia desinteressado da gestão da sala de aula, de forma que a turma se dispersava e se mostrava, o tempo todo, totalmente

indisciplinada. O não reconhecimento financeiro seria o único motivo para que a professora deixasse de atuar na educação básica, confirmando que o país perde bons professores por não incentivá-los ou valorizá-los quando buscam por seu aprimoramento profissional.

Em relação ao Pibid, Sirlene considera que sua atuação como bolsista de ID contribuiu tanto em sua prática docente atual, quanto em seu trabalho de conclusão de curso na graduação e, atualmente, no mestrado, no qual segue pesquisando sobre atividades investigativas no ensino. Segundo nos informou a professora, o interesse pelas atividades investigativas surgiu por incentivo de um dos seus professores da graduação, que, posteriormente, tornou-se o coordenador de área do subprojeto no qual participou como bolsista de ID. Sobre essas atividades investigativas Sirlene nos esclareceu:

É onde você coloca o aluno mais autônomo, não dando algo pronto para ele, e sim, lançando um problema para que ele crie estratégias de como fazer, de como vai montar a atividade e a gente não valoriza a questão dele acertar, chegar num resultado. Não! Como ele fez? [...] até estou vendo isso no mestrado também, sobre resolução de problemas, que tem o mesmo foco, que é você colocar o aluno para investigar, colocar ele mais autônomo. Igual quando eu faço atividade do chuveiro, eu entrego o chuveiro, se eles vão abrir ou não parte deles, o chuveiro está lá inteirinho para eles, eles acabam abrindo porque criamos umas perguntas para ir instigando as discussões em grupos. Então, aí fica mais aberto, tem atividades investigativas mais fechadas e mais abertas, [a gente] dá um tema e deixa que eles construam a ideia. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

O fato de ter atuado no Pibid evitou que a professora vivenciasse o “choque de realidade” ao se deparar com a responsabilidade de gerir uma sala de aula, conforme nos explicou:

O fato de eu ser bolsista do Pibid me permitiu entrar na sala de aula com uma postura totalmente diferente! Porque eu não entrei tão crua. Lógico que eu não tinha o domínio de uma sala porque isso você vai pegando com o tempo de como fazer aquele planejamento, porque era a Sirlene que ia assumir, né? O planejamento e a gestão das atividades da escola, porque a todo momento a gente tinha alguém por trás, que era o supervisor, mas naquele momento a Sirlene entra! Mas não entrei tão crua! [...] Na época de estágio eu traumatizei, eu fui para uma escola que eu não queria ir lá de jeito nenhum! Falei que ia desistir. O que me ajudou a melhorar um pouco foi quando eu entrei no Pibid. Eu fiz o estágio quase paralelo ao Pibid, finalizei e entrei no Pibid. Aí eu vi que era diferente, que poderia ser diferente, que talvez o que poderia ter me desgostado era a escola mesmo, a estrutura da escola, a direção, que isso manda muito! (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

Diferentemente do estágio supervisionado, em que sua atividade se restringiu à observação, sem possibilidades de intervenção, o Pibid foi capaz de proporcionar à Sirlene

uma postura mais ativa em sala de aula, o que foi considerado um importante diferencial quando lhe permitiu analisar o currículo do ensino básico e a realidade da sala de aula para planejar atividades e participar do trabalho educativo, apoiada pelos colegas bolsistas de ID e pelo professor supervisor.

A respeito de como procura conduzir seu trabalho em sala de aula, Sirlene nos revelou que na Física, muitas vezes, os professores se prendem ao “formulismo” e ela, assim como o professor Rodrigo, que ensina Física também e que já trouxemos nesse trabalho, tenta trabalhar de forma mais interpretativa, instigando o aluno a pensar e a interpretar. Sirlene utiliza recursos como tirinhas, charges e filmes que contenham conceitos físicos para os alunos interpretarem: “[...] trabalhei com o 1º e 2º ano [do ensino médio] alguns filmes, por exemplo, quando dei radiação trabalhei ‘O Quarteto Fantástico’ para a gente discutir se as radiações faziam mal ou não. Então, tento trazer outras coisas para a sala de aula.” (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

No ensino da Física, a professora também considera fundamental a utilização de experimentos e simulações e explica que, embora já utilizasse esses recursos antes de receber os bolsistas de ID na escola, era bem mais difícil realizá-los. Com a contribuição dos licenciandos facilita, porque, além de participarem ativamente do planejamento das atividades, eles preparam o *Datashow* e os materiais necessários para as atividades na sala de vídeo, enquanto ela repassa as orientações teóricas em relação à atividade para a turma em sala de aula, no primeiro horário.

Tivemos a oportunidade de acompanhar 4 aulas da professora Sirlene em parceria com os bolsistas de ID e registramos no Diário de Campo como se dá essa participação:

Num segundo momento os alunos foram convidados para se dirigirem à sala ao lado onde três bolsistas de ID do Pibid os aguardavam com a sala preparada para realização de experimentos e explicações com utilização do *Datashow*.

A primeira questão que surgiu como forma de problema para os alunos foi: Se colocarmos gelo em dois copos e em seguida tamparmos um deles com um cobertor e deixarmos o outro descoberto, em qual dos dois copos o gelo irá derreter mais rápido?

A turma se empenhou votando e dando justificativas para sua opinião. Os bolsistas, então, realizaram a experiência, colocando gelo numa vasilha e tampando com cobertor e deixando outra ao ar livre, enquanto a aula prosseguia.

Com recurso de *slides* contendo animações os bolsistas de ID, com intervenções pontuais da professora, foram mostrando que calor é a transferência do momento, esclarecendo a propagação do calor por contato, convecção e radiação.

Outra experiência foi feita a partir do momento que os bolsistas de ID questionaram os alunos sobre o porquê de os líquidos permanecerem quentes quando utilizamos uma garrafa térmica. Os alunos tiveram a oportunidade de ver as partes de uma garrafa desmontada e entender todo o processo assistindo a uma animação nos *slides*.

Um aquecedor elétrico foi utilizado para aquecer a água a 100 graus e confirmar o processo de ebulição.

Ao final da aula - depois de muitas curiosidades debatidas entre alunos, professora e licenciandos - a vasilha com o gelo foi descoberta e a turma verificou que aquela que estava tampada manteve a temperatura e o gelo não se derreteu. O conceito de calor latente e sensível foi, então, recuperado e explicado aos alunos em outras situações.

Muitas outras questões envolvendo calor sensível e calor latente surgiram da curiosidade dos alunos e observei que os licenciandos e a professora sempre deixavam os estudantes tentarem responder primeiro, podendo, inclusive consultar o celular ou o material teórico da aula para tentar responder.

Só ao final a situação era esclarecida, na maioria das vezes buscando as melhores respostas dadas pelos alunos e refazendo o conceito com eles mesmos, o que exige bastante conhecimento da parte dos licenciandos em relação ao tema em debate. (NOTA DE CAMPO Nº 1, Aula 1, 20 jun. 2017).

Em aula, a professora Sirlene procura promover o debate e incentivar os alunos a raciocinarem, reconhecendo a Física presente na natureza e nos fatos do dia a dia. A interação com os alunos ocorre o tempo todo, Sirlene permanece atenta a todos e, se algum aluno se dispersa, ela o chama pelo nome, pede atenção, faz perguntas sobre o tema e, em último caso, troca de lugar, colocando-o mais à frente, próximo a ela. De forma geral, é uma professora bem humorada, firme e com forte presença em sala de aula, angariando, dessa forma, o respeito e a consideração dos alunos, que participam das propostas, riem e demonstram estar aprendendo o conteúdo.

Na segunda aula da qual participamos, a proposta era trabalhar o tema: “Óptica: luz, princípios e comportamento” e foi ministrada pela professora em parceria com uma das bolsistas de ID na sala de vídeo da escola. Além do recurso do *Datashow*, a professora promoveu discussões e propôs uma dramatização rápida, que cativou bastante os alunos para o tema, conforme se pode comprovar em nossas anotações no Diário de Campo:

Os alunos se mostraram curiosos a respeito dessas lâmpadas [incandescentes e luminescentes], comentaram que as incandescentes esquentam muito e quiseram saber porque essas lâmpadas saíram do mercado. A professora não respondeu à questão, preferiu jogar para a turma que foi discutindo até chegar à conclusão de que saíam mais caro porque consumiam mais energia elétrica, então a professora concluiu explicando que as lâmpadas de *led* são mais econômicas e ainda clareiam melhor.

Para que entendessem o processo de iluminação a professora explicou como ocorre a ação do agente excitador que permite ao elétron emitir luz.

Ainda discutindo a passagem da luz e a professora convidou três alunos para fazerem uma dramatização que permitisse um melhor entendimento sobre o que acontece quando ocorre um eclipse lunar ou solar na natureza.

Os alunos convidados se posicionaram na frente, ao lado da porta, um era o Sol, uma das meninas a Lua e a outro aluno era a Terra. Ao abrir a porta a professora permitia a entrada de luz como se fosse a luz solar. Os alunos tinham o desafio de descobrir qual seria a posição dos três astros no caso do eclipse lunar e do eclipse solar. Todos opinaram e os alunos iam trocando de lugar a pedido dos colegas até concluírem como ocorrem os dois tipos de eclipse. (NOTA DE CAMPO Nº 2, Aula 2, 17 out. 2017, acréscimos nossos).

Sirlene explicou que considera fundamental a participação dos alunos em suas aulas, questionando, dando opiniões e expondo suas curiosidades para que toda a turma ajude a respondê-las. No caso do ensino de Física, as aulas práticas são lúdicas porque esclarecem e facilitam o entendimento do conteúdo, por isso a professora sempre procura utilizá-las, embora nem sempre seja fácil, por falta de tempo para preparação e organização do material e também de infraestrutura na escola para que todos participem, o que, segundo a professora, “não pode ser uma justificativa para não fazer”. Dessa forma, ela nos relatou como se adequa às dificuldades encontradas: “Eu utilizo experimentos, simulação também eu gosto. Só que as simulações ainda eu trago no meu computador, só projeto e a gente vai mexendo, mas eu mexendo com eles, porque nossa sala ainda não está adequada”. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

A última aula da qual participei envolveu uma atividade sobre Óptica, realizada no pátio da escola, na qual os alunos construíram um espectroscópio, utilizando pesquisas nos livros didáticos e na internet com o apoio dos bolsistas de ID. Todos os alunos, organizados em grupos, apresentaram as suas ideias e o que já haviam pesquisado sobre o tema para a professora e os bolsistas de ID, que ouviam e davam sugestões. A turma demonstrou muito interesse na atividade e, num segundo momento, se dedicou a escrever e executar seus projetos para a Feira de Ciências, solicitando explicações e orientações dos bolsistas de ID e da professora. Ficou claro o respeito que têm pelo conhecimento dos licenciandos e da professora. A respeito da dinâmica da aula nesse dia, pontuamos em nosso Diário de Campo:

Apenas um dos alunos não participou e deitou a cabeça sobre a mesa. A professora se sentou ao lado dele e solicitou que se juntasse a um dos grupos, mas ele disse que não ia participar da Feira mesmo sabendo as consequências de sua atitude em relação à nota na disciplina. A decisão do aluno foi respeitada pela professora, tendo em vista que a apresentação do trabalho, embora valesse nota, não seria obrigatória por decisão da comissão organizadora.

Os demais alunos participaram ativamente, tendo, inclusive, trazido materiais para testarem com os colegas. Observei um clima de estudo e também de criatividade e descontração na aula, embora todos estivessem com os celulares em mãos nenhum deles se dispersou, utilizando-os para verem vídeos e materiais relativos ao tema da aula, demonstrando já terem feito uma pesquisa prévia sobre o experimento que desejam apresentar na Feira de Ciências.

Cada grupo teve liberdade para montar seu experimento, de acordo com o que foi estudado em Física durante esse ano, percebi que os trabalhos serão bastante diversificados e interessantes.

Sirlene me explicou que a UFTM terá participação importante na Feira, enviando seus professores para avaliarem os trabalhos e dialogar com alunos e a comunidade sobre os temas apresentados. Esclareceu que o Pibid tem papel de destaque nesse momento, já que há outros subprojetos em execução na escola neste ano. (NOTA DE CAMPO Nº 4, Aula 4, 24 out. 2017).

Sirlene atua como supervisora do Pibid com seriedade e comprometimento, procurando partir da experiência que vivenciou como bolsista de ID para organizar suas atividades como supervisora e também para não repetir o que considerou como falhas, como foi o caso de ter se sentido pouco orientada para a execução das atividades em sala de aula.

É aquela coisa, eu tentei ao máximo não deixá-los soltos [os bolsistas de ID] na sala de aula, assim, sozinhos! Vou tentando mediar, guiando, acompanhando mesmo! Eu apresentei meu cronograma para eles para a gente tentar fazer coisas que casavam com as minhas atividades também, para não ficar só uma intervençãozinha e depois volta meu conteúdo normal, não! Para fazer sentido para meus alunos também! Então, mostrei a questão do Sistema, tentei mostrar a realidade da escola e a realidade da sala de aula e sempre acompanhando eles. Na questão de montagem de atividades você vê que um se destaca mais para falar, outros já ficam mais tranquilos para montar as apresentações e dar ideias, mas na hora de apresentar travam. Aí tem que ser aos poucos. Igual, hoje tem dois [bolsistas de ID] que conseguem assumir tranquilamente a sala de aula, outros dois eu tenho que ajudar, eles iniciam a apresentação e eu vou pegando a parte conceitual mais pesada porque não estão maduros ainda, estão no início do curso, tem uma [bolsista] que chegou recentemente e que fez 18 anos agora, é como se fosse uma aluna minha! (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Como o Pibid não estabelecia a partir de qual período do curso seria permitida a participação dos bolsistas de ID e nem impedia que entrassem em qualquer época da vigência dos subprojetos, era comum ocorrerem diferenças de idade e de conhecimento entre eles, fato que Sirlene encarou como motivo para que eles trabalhassem com mais dedicação, exigindo, em contrapartida, um maior acompanhamento de sua parte como supervisora, o que é positivo para ambos. A esse respeito a professora se manifestou da seguinte forma:

Para mim não vi como dificultador porque a menina [licencianda, bolsista de ID que cursava os primeiros períodos do curso] tinha boa vontade e eu

também não vou excluir por causa da questão da idade! Eu acho até bom ela ter esse contato logo no início que é para ver se é isso mesmo que ela quer. Comigo [no caso do estágio supervisionado] fui assustar lá no final, quase desisti, então ela está tendo o contato com a sala de aula agora no início, acredito que seria o caso de se pensar em diluir um pouquinho esses estágios, não só para os últimos períodos. Acho que deveria haver níveis de estágio e no último o aluno assume mais uma sala de aula, então, talvez, esse sim, ficar por último, mas eu acho que o aluno deveria ter um contato na sala já no início da graduação, para ele ver o que é a realidade de uma sala de aula. Eu acho muito importante associar teoria e prática, acho muito importante! (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Além da questão do conhecimento sobre a realidade da escola e da vivência da prática pedagógica em sala de aula, para Sirlene, a participação no Pibid é, também, uma rica oportunidade que supervisores e bolsistas de ID têm para estudar, escrever e publicar artigos, como foi o caso de seu grupo, que conseguiu publicar trabalhos completos e vários resumos em eventos. Quando a encontrei pela última vez, em dezembro de 2017, preparavam-se para publicar artigos em revistas científicas a partir de suas experiências no Programa e dos resultados obtidos durante a execução das atividades realizadas com os alunos da escola.

Em relação ao planejamento de suas aulas, a professora nos explicou que realizava o planejamento anual em parceria com o outro professor de Física que estava em atuação na escola. Ela e esse professor se sentaram e prepararam uma apostila, na qual procuraram adequar o conteúdo à realidade dos alunos, ao que consideram importante para se discutir na atualidade e ao que está sendo solicitado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Organizaram o conteúdo tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas procuraram tirar um pouco do “formulismo pesado” e da “matematização” e trabalhar mais os conceitos, as questões abertas, desta forma, foram deixando de utilizar o livro didático naquilo que consideram ser pouco enriquecedor para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos e conseguiram inserir outros conteúdos que, até então, não trabalhavam, como foi o caso da astronomia e da hidrostática. Sirlene explica como tem se dado essa experiência:

[...] não sou refém de livro didático, a gente montou uma apostilinha nossa aqui, eu e o outro professor. Também não fico refém de laboratório, se você for olhar nosso laboratório ele não é equipado, as coisas que ele tem são coisas que eu e o outro professor criamos ou compramos e colocamos lá. Então, se a escola não tem um laboratório para receber os alunos, você tem coisas que pode fazer, eu faço mais experiências dentro de sala de aula ou aqui fora no pátio, trago os alunos para cá, construo aqui, então eu não tenho que ficar refém de não ter laboratório, de não ter computador, dá para fazer. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

A partir do momento em que passou a atuar como supervisora do Pibid, Sirlene acrescentou mais atividades ao seu planejamento, que vai preparando no dia a dia, aos poucos, para ter possibilidade de modificar aquilo que julgar necessário. Em suas palavras: “[...] tento montar de duas em duas semanas, porque acaba que você tem que ver o que você está conseguindo fazer na sala, né? Pré-requisitos para as próximas. Mas eu já tenho uma ideia do que tenho que trabalhar em cada semestre”. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

Em relação ao sistema de avaliação, Sirlene não fica presa à necessidade de aplicar uma prova formal aos seus alunos. Prefere propor apresentações de seminários, explicar como podem realizar experimentos - para que comecem a construí-los de acordo com o conteúdo que estão estudando em sala de aula, e preparar atividades, como foi o caso da construção do espectroscópio no último bimestre - que vai render o artigo que ela e os bolsistas de ID estão escrevendo para publicação em uma revista científica. Ao nos responder se estava satisfeita com seu sistema de avaliação, a professora enfatizou:

Estou! Esse ano eu estou porque eu mudei muito. Eu até brincava porque tinha alguns professores que diziam: “não, você tem que dar duas provas escritas, tal...”. E eu pensava: “gente, mas cada professor tem que ver o que é mais importante para seu aluno! Eu dar duas provas escritas para ele simplesmente decorar em casa o que vai escrever pra mim ou ele construir a ideia dele, alguma coisa que ele goste e apresentar para mim?” [...] eu avaliei assim muito mais do que se fosse uma prova! Numa prova escrita eles poderiam burlar o sistema, né? Colar, decorar, fazer de tudo! Então eu não fico presa à prova. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

Uma vantagem que a professora alega ter encontrado nessa modalidade de avaliação mais aberta foi a possibilidade de ouvir seus alunos por ocasião das apresentações, alunos que, muitas vezes, ela só ouvia no momento de responderem à chamada: “Hoje eles conseguiram apresentar, então para mim foi um grande ganho.” (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

Quando utilizamos o *modelo de ação e raciocínio pedagógicos* de Shulman (2015. p. 216) como fonte de inspiração para analisar as aulas da professora Sirlene e o tipo de experiência que elas têm proporcionado aos bolsistas de ID, percebemos que elas perpassam pelas etapas propostas pelo autor. Exigem que a professora tenha a compreensão dos propósitos e das estruturas do conteúdo para conseguir organizá-lo de forma adequada ao ensino; que seja vivenciada a etapa da transformação, envolvendo a preparação do repertório curricular; sua representação, na forma de analogias, exemplos e explicações; a seleção dos melhores meios para ensinar, a partir de um repertório instrucional e a adaptação, que visa ajustar o conteúdo às características dos alunos, considerando seus conceitos, preconceitos,

equivocos e dificuldades, assim como sua cultura, motivações, classe social, idade e habilidades. Podemos analisar a etapa da instrução em sala de aula observando como ocorre o gerenciamento das interações dos alunos, sua disciplina, seu humor, seus questionamentos e demais aspectos presentes no ensino ativo. Nesse aspecto, as aulas e o trabalho da professora Sirlene oferecem uma grande oportunidade de aprendizagem aos licenciandos, por serem dinâmicas e oportunizarem o questionamento e o diálogo com os alunos.

As etapas da avaliação, reflexão e novas compreensões ocorrem durante e após o ensino ativo, quando a professora e os bolsistas verificam o entendimento do que está sendo ensinado e procuram rever e analisar criticamente o próprio desempenho em busca da consolidação dos novos entendimentos que lhes proporcionem a oportunidade de aprender com a experiência vivenciada.

O planejamento da aula, com seus objetivos, finalidades, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias e resultados esperados ou conseguidos - expressos pela avaliação - evidenciam a presença da dimensão técnica da aula ou *tecnia*, que visa organizar a aula em função dos recursos disponíveis, do tempo previsto e dos métodos de ensino mais adequados para o efetivo aprendizado de todos os envolvidos. Embora na aula possam ocorrer imprevistos, há a necessidade de planejar para evitar improvisações sem significado que possam prejudicar seu andamento e resultados em termos de aprendizagem dos alunos. Observamos que tanto as aulas como as demais atividades realizadas no subprojeto de Física sob a supervisão da professora Sirlene são cuidadosamente planejadas e contam com a participação ativa dos bolsistas de ID, que trabalham para que tenham significação e sentido para todos que delas compartilham.

O “saber para quê”, ou a dimensão cultural da aula, se apresenta neste contexto a partir do momento em que a aula gera o debate, a discussão e o diálogo que irá permitir a projeção da aula como instância de socialização e de produção de saberes. Esse é um ponto forte que pudemos detectar nas aulas que acompanhamos, nas quais percebemos como é importante para essa professora problematizar e ouvir seus alunos, seja no momento de conhecer sua realidade, para que ela sirva de base para o entendimento crítico e científico do conteúdo, seja no momento da avaliação, quando propõe aos alunos a apresentação de seminários ou experimentações sobre o tema estudado.

Embora seja vista como uma autoridade em sala de aula, em momento algum a professora Sirlene se mostra autoritária, no sentido de não permitir a expressividade ou não respeitar a liberdade dos alunos, ao contrário, ela promove o espaço do riso, da dúvida e do

questionamento, propiciando a curiosidade que leva ao diálogo e cria a oportunidade dos alunos desenvolverem a capacidade de dominar as estruturas utilizadas para construir o pensamento e a ação sistematizada. Os alunos e professores da escola onde atua conhecem e respeitam regras e normas que são consideradas como princípios para orientar sua forma de agir, ou seja, há um componente ético presente na escola e na sala de aula que permite a liberdade no ensino e a autonomia do aluno. A professora nos revelou que a direção da escola é bastante rígida em relação às regras de disciplina, que foram acordadas com o grupo de professores e alunos, a ponto de cobrar do professor o mesmo que é cobrado do aluno, como por exemplo: da mesma forma que o aluno é impedido de entrar em sala de aula 10 minutos após o sinal, o professor que se atrasar também não poderá entrar em sala de aula, devendo aguardar na sala dos professores e assinar o ponto a partir da segunda aula. Essa atitude, segundo a professora nos relatou, dá ao aluno a sensação de que não há uma hierarquia injusta que privilegie o professor em detrimento dele próprio e o faz refletir sobre as consequências de suas ações. Em compensação, a direção da escola também é muito séria em relação ao aproveitamento dos alunos nas disciplinas, não facilitando para que tenham a chance de fazer vários trabalhos para recuperar notas ruins. Em comum acordo com os professores, procuram formas de recuperar as defasagens durante o processo de ensino, evitando que os alunos se acomodem e fiquem em dependência ou sejam aprovados com dificuldades que lhes atrapalharão a aprender o conteúdo no ano seguinte.

A dimensão estética da aula ocorre, por exemplo, quando os alunos são incentivados a participar das aulas e a compreender como aquele conteúdo pode avançar para sua vida adentro, quando aprender se torna desafiador e quando o respeito pelo outro e por suas ideias se faz presente. O gosto por aprender e a curiosidade provocam sentimentos que afetam os alunos e os tornam capazes de se sensibilizarem diante do outro, da natureza e do mundo, compreendendo que por meio da criação e da invenção são capazes de afirmar sua subjetividade e colaborar com o grupo.

## **2.9 Pequena síntese das análises formuladas**

Analisando o trabalho dos professores em sala de aula foi possível identificar que ele se afina à concepção de ensino de Shulman (2015), que o entende como não limitado à instrução direta, e sim construído em função do aprendizado pela descoberta e por ensino inquiridor baseado no diálogo entre professor e alunos.

Desta forma, evidencia-se a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, *pedagogical knowledge matter*, conforme Shulman (2015, p. 208), que lhes permite facilitar a mediação do conhecimento utilizando analogias, experimentações, explicações e demonstrações para reorganizar o conteúdo e sua sequenciação, visando a obterem melhores resultados na compreensão dos alunos.

Quando utilizamos o *modelo de ação e raciocínio pedagógicos* de Shulman (2015, p. 216) como fonte de inspiração para analisar as aulas dos professores e o tipo de experiência que elas têm proporcionado aos bolsistas de ID constatamos que a oportunidade de vivenciarem, em parceria com os supervisores, a etapa da transformação do conteúdo para poder ensiná-lo possibilita-lhes adquirirem o conhecimento desse conteúdo (*subject knowledge matter*) compreendendo a estrutura da disciplina e organizando-a em seus princípios fundamentais. Essa compreensão lhes exigirá ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e conhecer as formas pelas quais os princípios fundamentais da área do conhecimento estão organizados.

Participando dos subprojetos, sob a supervisão dos professores da educação básica, os bolsistas de ID têm a oportunidade de vivenciar a experiência de trabalhar com turmas de alunos com todos os desafios que a tarefa de ensinar impõe; desenvolvem, dessa forma, o conhecimento pedagógico do conteúdo ou da matéria (*pedagogical knowledge matter*) (SHULMAN, 2015, p. 216), o que lhes permite reconhecer tópicos mais fáceis e/ou mais difíceis desse conteúdo, para formulá-lo e apresentá-lo de maneiras mais compreensíveis aos alunos da educação básica a partir de suas experiências anteriores e do estabelecimento de entre conhecimentos cotidianos e saberes científicos.

A etapa da instrução, em que ocorre o ensino propriamente dito, também fornece subsídios para a vivência do terceiro tipo de conhecimento proposto por Shulman (2015, p. 216) que é o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) e trata do conjunto de conteúdos constantes dos programas, que deve ser elaborado para o ensino e adequado aos diferentes níveis e séries de escolaridade, assim como à variedade de materiais didáticos que a ele possam se relacionar para facilitar o ensino e a aprendizagem. Para tanto, há a necessidade da adequação da própria linguagem em sala de aula para que ela favoreça as diferentes situações e níveis de ensino. É essa adequação de estratégias materiais e linguísticas que faz a prática profissional docente ser tão singular! Ela ocorre quando o professor compreende o que está ensinando e reflete sobre sua prática a fim de adequar seu ensino, buscando soluções para as peculiaridades de seu cotidiano pedagógico.

Todos os supervisores participantes desta pesquisa revelaram ter modelos de bons professores e que esses modelos os inspiraram na docência, também comentaram que na licenciatura em geral e no trabalho como bolsistas de ID puderam aprender sobre boas e inadequadas práticas para o ensino. Foi, também, unânime nos relatos dos professores a constatação de que sua atuação como supervisores do Pibid melhorou sua prática docente, principalmente por lhes oportunizar uma profunda e permanente troca com os bolsistas de ID, revisando o próprio ensino em comparação com os objetivos buscados, analisando a adequação das estratégias e dos materiais empregados, numa atitude que os leva diretamente à reflexão sobre a ação, na qual todos os envolvidos podem aprender com a experiência.

Esta constatação da importância dos momentos de reflexão sobre a ação realizada no coletivo com os envolvidos no trabalho educativo nos remete a Tardif (2004) que, analisando a escola como lugar de organização do trabalho docente, constatou que a complexidade desse trabalho que foi se aprofundando ao longo do tempo e provocou o isolamento dos professores, que se tornam cada vez mais confinados ao espaço de suas salas de aula. O diálogo com o professor Rodrigo deixou claro esse isolamento e o papel da interação e do diálogo com os bolsistas de ID para promoção de sua reflexão sobre a prática:

O Pibid me dá essa obrigatoriedade de parar: “e aí, galera, deu certo? O que vocês acharam? Eu achei isso, isso e isso!”. Daí o outro fala: “- Eu já achei isso, isso e isso.”. E eu analiso: “- Verdade, né? A gente pode corrigir isso numa próxima e tal...”. Então traz essa reflexão, rapidinho, ali, nada que a gente fique 2 ou 3 horas discutindo um negócio, mas meia horinha que a gente sentou ali e conversou abre um monte de possibilidades. [...] Tem coisas que sozinho eu não conseguiria, às vezes eu consigo ter uma dinâmica interessante sozinho, vou para o intervalo na sala dos professores onde eu não vou ter o mesmo resultado ou interação.[...] Não vão ter o mesmo interesse porque eles nem falam a mesma língua que eu ali, por mais que eu tente falar de um problema social e tal, às vezes têm uma ideologia diferente, não vão concordar com aquilo que você fala...[Fazer essa reflexão sozinho também, dar uma aula e depois refletir sobre essa aula é complicado] Porque você não tem uma opinião externa, você não tem alguém te olhando de fora para ver se o caminho que você está tomando a longo prazo vai ser bacana! (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

A valorização da interação e do diálogo com os bolsistas de ID foi sentida pelos supervisores com os quais convivemos na realização deste trabalho de pesquisa e se tornou tema de muitas das nossas discussões com eles. A esse respeito, já trouxemos nesse estudo as contribuições de Silveira (2017, p. 175) que, demonstrando claro conhecimento da realidade, já havia colocado que o Pibid ajuda na constituição de um coletivo, entretanto, sem o

Programa na escola os professores acabam se isolando, o que pode ser um dificultador no desenvolvimento de estratégias didático--pedagógicas mais eficientes para a sala de aula.

Todos os supervisores revelaram que a experiência prévia como bolsistas de ID também os ajudou a entender a escola e a sala de aula para além das teorias estudadas. Enfatizaram, ainda, que o trabalho como supervisores os mantém em contato com a universidade e com a prática dos estudos e da pesquisa.

Para vencer o modelo de ensino centrado no professor, no qual ele é o detentor do conhecimento e a quem cabe explicações teóricas e o aluno é passivo na maior parte do tempo, é necessário o planejamento de aulas e estratégias de ensino imbuídas de intencionalidade, partindo de objetivos de ensino claros que provoquem os alunos. Não basta que os alunos trabalhem em grupos ou que se divirtam realizando uma atividade diferente, um jogo, uma experiência; é necessário que o professor compreenda a metodologia utilizada de forma que ela traduza uma concepção clara daquilo que pretende obter como resultado.

Ocorre que, muitas vezes, os professores fazem uso de estratégias de ensino sem possuírem a clareza de seus fundamentos, ou das repercussões que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos alunos. Utilizar o mesmo plano de aula ou as mesmas estratégias várias vezes, sem realizar uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, pode tornar sua ação rotineira e automática, perdendo o caráter ativo e mantendo um comportamento de passividade em seus alunos.

Para (res)significar a sala de aula como espaço de interações entre sujeitos históricos, conhecimentos e saberes será fundamental vivenciar situações que gerem a curiosidade, o debate, o questionamento e a proposição de estratégias que resultem em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que não é uma tarefa fácil diante do sistema escolar, que exige silêncio como característica de disciplina em sala de aula, ou que impõe que as avaliações da aprendizagem sejam baseadas em notas obtidas pela média entre disciplinas que foram trabalhadas de forma estanque e cobradas em provas de simulados bimestrais, processo avaliativo comum nas escolas onde trabalham a maioria (4 dos 7) dos supervisores participantes da pesquisa.

Observando esse conjunto de escolas onde realizamos nossa pesquisa, é possível visualizar que o Pibid esteve em escolas públicas típicas do Brasil, escolas localizadas predominantemente em bairros que atendem a alunos oriundos de famílias trabalhadoras e que precisam ser melhoradas desde a infraestrutura física até as condições pedagógicas de trabalho e salário dos professores, sem falar que a própria condição de vida das famílias

também precisa ser melhorada para que consigam participar nas decisões da escola de forma firme e autônoma. O que se tem, quando analisamos o que ocorre com as famílias e com a escola é uma rede de precariedade que se configura como um problema social mais amplo e precisa ser encarado e resolvido nesse contexto ampliado, muito além dos muros da escola.

Percebemos um esforço enorme dos professores supervisores do Pibid participantes dessa pesquisa para realizar um ensino onde ocorra maior participação dos alunos e partindo desse ensino trabalhar a formação dos bolsistas de ID. Eles têm procurado aventurar-se em propostas interdisciplinares, em atividades que partem de projetos, em momentos que propiciem oportunidades de trabalhos em grupos - com utilização ou não da tecnologia. Nenhum deles faz do livro didático sua única referência, ao contrário, preferem elaborar atividades tendo outros livros e a internet como fontes de pesquisa e, nesse ponto, a participação dos bolsistas de ID enriquece sua prática e lhes abre maiores possibilidades de autoformação e como coformadores. Mostraram-se professores dinâmicos, que procuram variar as estratégias e os recursos pedagógicos e, embora ainda utilizem o quadro com pincel em suas aulas esse recurso tem dividido espaço com os computadores, com o *Datashow* e com celulares e outros recursos que lhes servem como recurso para reprodução de filmes, clips, documentários, vídeos e animações.

Dentre os recursos que gostariam de utilizar e não têm conseguido preponderou, no depoimento de todos os supervisores, a utilização da internet em rede, que ainda não é uma realidade nas escolas, porque, embora possuam computadores, ainda não têm condições para manter a conexão quando muitos aparelhos estão sendo utilizados ao mesmo tempo. Com exceção da E. E. Manaus, que atua com o ensino da EJA e é semipresencial e da E. E. Fortaleza, inaugurada em 2016, as demais escolas precisam de reformas, funcionam em três períodos, têm muitos alunos e possuem Bibliotecas nas quais predominam livros didáticos ao invés de literatura e pesquisa. A falta de infraestrutura das escolas em termos físicos e de pessoal também foi referenciada como um dificultador na realização de aulas práticas ou com a utilização de conteúdo *online*, conforme resumiu o professor Rodrigo, da E. E. São Paulo, que na falta de condições para trabalhar em sala de aula, utiliza um *blog* para postagem de conteúdo para seus alunos:

Não, o problema nem foi o *blog*. O problema é da estrutura da escola, às vezes eu levava um *Datashow* para uma sala que não tinha energia elétrica, a tomada não funciona. Daí você elaborou sua aula toda no *Datashow* e como é que você vai trabalhar isso sendo que você não tem o recurso? Você vai montar demora dez minutos para montar o negócio, dez minutos para desmontar, acabou a aula, você tem meia hora se você não fizer chamada, se

fizer chamada, tratar de todas as burocracias... Na escola pública o problema às vezes nem é falta do recurso, a escola que eu trabalho tem 4 *Datashows*, caixa de som e tudo, só que para montar isso tudo eu tenho que abrir mão de 20 minutos da minha aula. Se eu for abrir mão de 20 minutos de toda aula que eu for dar... como faz? (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista).

Na realização de aulas práticas e diversificadas, o apoio dos bolsistas de ID se revelou fundamental e muito bem aproveitado por todos os supervisores, que nos revelaram que sua participação traz a oportunidade de realizarem atividades diferenciadas e oportunizam a reflexão na ação e sobre a ação, mobilizando os supervisores e a escola:

[...] ser supervisor me fez refletir, me fez pensar e me fez crescer um pouco mais em pensar no meu aluno se aquilo que ele está aprendendo realmente é importante, é significativo. Porque eu poderia muito bem sentar, ficar quieto. Com os bolsistas não. Seja num trabalho em grupo que nós propusemos ou nas atividades diferenciadas, nas novidades que acabaram envolvendo a escola toda. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Nas salas de aula pesquisadas, preponderou a aula expositiva dialogada, na qual os professores supervisores procuraram desafiar seus alunos, evitando levar conceitos totalmente prontos. Mas não se pode afirmar que os professores participantes da pesquisa estejam trabalhando o tempo todo com seus alunos da educação básica utilizando a metodologia da problematização, que parte da realidade observada sob diversos ângulos, para permitir aos estudantes extrair e identificar soluções a partir de em problemas existentes ou colocados como desafios pelo professor, porém podemos afirmar que essa metodologia predominou no trabalho dos supervisores com os bolsistas de ID.

A Metodologia da Problematização, para ser colocada em prática, exige um contexto de ensino diferente do atual, nele professores trabalham de forma integrada, interdisciplinar, permitindo o necessário aprofundamento nos temas de estudo, que partem e retornam à realidade dos alunos, transformando-a. O trabalho coletivo praticado entre os bolsistas de ID e supervisores ainda não é uma realidade nas escolas pesquisadas. Há muitas dificuldades para a equipe de professores de cada escola se integrarem num trabalho coletivo e o tempo dos professores é ocupado totalmente pelo trabalho em sala de aula. Muitos supervisores, como é o caso do professor Rodrigo, da professora Natália e da professora Marina, revelaram-nos que só conseguem fazer projetos e aulas diferenciadas porque contam com a ajuda dos bolsistas de ID. Daí a importância, mais uma vez, da presença do Pibid nas escolas e de se pensar num processo de expansão do Programa para todos os docentes e disciplinas da escola.

A aplicação da Metodologia da Problematização dependeria de sua vivência em algum momento da formação docente (BERBEL, 2007), o que não tem ocorrido normalmente na educação brasileira, com exceção, por exemplo, daqueles que têm a oportunidade de participar do Pibid que, segundo nossa análise, se alinha à proposta da Metodologia de Problematização, quando parte da observação da realidade da escola e da sala de aula para ensinar. Esse foi o caso, por exemplo, do grupo que trabalhou com a professora Renata que é supervisora do subprojeto de Matemática na E. E. Belo Horizonte e que enfrentou o desafio de preparar aulas para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental; ou do grupo do professor Rodrigo, supervisor do subprojeto de Física, na E. E. São Paulo, que trabalhou de forma interdisciplinar agregando às atividades da Física outros professores e outras disciplinas que não conhecia a fundo.

Num contexto de Metodologia da Problematização, após a reflexão a respeito da situação-problema surge a segunda etapa na qual são estabelecidos os pontos-chave do estudo que serão investigados para possibilitar uma nova reflexão sobre o problema. É o que ocorre quando os bolsistas de ID e o supervisor se reúnem para definir conteúdos que farão parte do planejamento das aulas teóricas ou práticas e também para desenvolverem projetos e atividades extraclasse de forma geral.

A Teorização ocorre numa terceira etapa, que permite a construção de respostas mais elaboradas para as situações-problema, quando as informações obtidas pela pesquisa e debate servirão como base para a transformação da realidade; assim, depois de elencar os conteúdos a serem trabalhados em determinada atividade, os bolsistas de ID e os supervisores estudam formas e estratégias para sua realização.

Numa quarta etapa, o grupo procura traçar Hipóteses de Solução, fazendo uso da criatividade em busca de alternativas aos entraves que surgirem, seja na adequação do conteúdo às necessidades de cada turma, seja na adaptação de materiais que a escola possua e na ausência desses, seja na procura das melhores formas de organizar o horário ou organizando as turmas para sua realização.

Na última etapa ocorre Aplicação à Realidade, quando o grupo procura intervir em busca da solução do problema, comprometendo-se com o retorno à realidade com o objetivo de transformá-la, ou seja, é o momento da aplicação daquilo que foi planejado pelo grupo visando a obtenção de aprendizagem e a participação ativa dos envolvidos nas atividades.

Consideramos que o Pibid, trazendo a oportunidade da reflexão antes, durante e após as atividades em sala de aula, tem permitido aos supervisores colocar em prática essa

Metodologia, juntamente com os bolsistas de ID, por meio de atividades diferenciadas que enriquecem e promovem maiores condições de aprendizagem a todos os envolvidos no processo.

Conforme confirmamos em nossas conversas com os supervisores, para alguns deles, como nos revelaram Rodrigo, Eduardo, Sirlene e Marina, as questões ligadas ao campo da prática pedagógica não estiveram presentes nos currículos ou nas discussões em sala de aula durante sua formação inicial e nem sequer no estágio supervisionado nenhuma dessas oportunidades lhes preparou adequadamente para a complexidade da atuação em sala de aula. Por isso, sua atuação como bolsistas de ID do Pibid se revelou importante em sua formação, fornecendo-lhes possibilidades para vivenciar, discutir e aprender sobre suas experiências na escola e em sala de aula, o que reforça a necessidade de que os docentes responsáveis pela formação de professores passem a se interessar pela prática docente e revela a importância do Pibid como iniciação à docência. O depoimento da professora Sirlene se mostra esclarecedor em relação a esse aspecto:

Eu brinco que nos cursos de licenciatura a gente tem várias metodologias que instigam o aluno a fazer coisas diferenciadas, colocar o nosso aluno mais crítico e aí quando você vai pegar a ementa da universidade, você vai pegar nossas aulas experimentais e elas são totalmente receitinhas de bolo! Dá o experimento pronto, você não tem sequer como montar um experimento porque ele já vem pronto para você que vai só executar: faça isso, meça isso, calcule e justifique o erro. É algo bem fechado. [...] Eu tive que aprender a fazer diferente, né? Porque se você pegar o início das minhas atividades para hoje você vê uma melhora. Porque você vem de algo assim, é uma licenciatura? Está ensinando o professor? Mas você tem aquele lado bem roteirizado, então eu acho que as práticas que são feitas nos cursos de licenciatura deveriam ser repensadas para que fossem mais abertas, porque não é congruente o curso de licenciatura te mostrar várias metodologias como possibilidades para fazer o aluno pensar e te oferecer aquele algo pronto no momento da prática. Então, eu acho que o Pibid ajuda nisso, porque eu já trabalhava com algumas metodologias relacionadas ao uso de experimentos quando conheci o *Peer Instruction*<sup>53</sup> e o apliquei aqui na escola. Trabalhei com cine-aulas, com tirinhas, não só a parte experimental, eu trabalhei várias outras coisas na Física como momentos pedagógicos. Eu dei uma aula usando o *air fryer*, fiz batata para os meninos e discuti transformação de energia. Então, assim, você começa a ver outras coisas

---

<sup>53</sup> O método *Peer Instruction* (Instrução aos Pares, numa tradução literal) foi elaborado pelo professor Eric Mazur da universidade de Harvard e tem alcançado grande sucesso nas universidades norte-americanas, aqui no Brasil já existem alguns grupos trabalhando com este método, por exemplo na UFRGS, com o Dr. Ives Solano Araujo; na UFV, com o Dr. Alvaro Magalhães Neves e outros. Com o *Peer Instruction* busca-se tirar o foco do momento da aprendizagem da “transferência de informação”, fazendo com que o aluno busque informações primárias direto da fonte (leitura) e depois no encontro presencial em aula discuta com seus colegas. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acesso em 20 out. 2018.

para utilizar na sala de aula não só o experimento porque as vezes o professor fica preso achando que o aluno aprendeu a fazer experimento ele aprendeu o conteúdo, então os próprios pibidianos viram isso, eles aprenderam metodologias diferentes, não só o experimento. (SIRLENE, 12 dez. 2017. Entrevista).

Embora não fosse nosso objetivo realizar uma comparação entre o Pibid e o estágio supervisionado nas licenciaturas, o tema surgiu em todas as entrevistas. Dessa forma, trazemos um trecho contendo a opinião do professor Rodrigo, que foi responsável pelo Estágio quando atuou como professor substituto no curso de Física da UFTM e que expressou uma opinião que se alinha com o que nos revelaram os demais supervisores:

Os interesses são diferentes, eu acho que um dos pontos principais aí talvez seja o incentivo financeiro, a bolsa, porque o professor que está aceitando aquele estagiário ali não é do interesse dele que aquele estagiário esteja ali. Então por aí você vê, ele chega lá, o aluno, e o professor não o orienta: “- Ah, todo mundo passa por isso, então vem cá, participa, olha, faz o que você quer”. E é uma coisa muito solta, não tem esse diálogo professor/estagiário sobre o que vão fazer, o que vão produzir. E o tempo é mais curto, enquanto o estagiário vai ficar ali naquela escola umas duas, três semanas e já faz suas atividades, dá uma olhada meio que por fora e escreve suas coisas para passar, preocupado em passar mesmo no conteúdo, que é a única coisa que está interessando a ele. No Pibid já é diferente, primeiro que tem as bolsas que obrigam você a produzir porque senão você perde aquela bolsa, o professor supervisor está ali e sabe que tem que estar engajado porque existe um recurso financeiro que ele está aproveitando, então existe um engajamento maior e o tempo para execução de todas as atividades é muito maior, enquanto o aluno de estágio está duas, três semanas ali o pibidiano está o ano inteiro, dependendo da situação. E como ele está o ano inteiro ele já conhece os processos, já conhece as turmas, já sabe quais são as dificuldades, ele tem uma ideia e já conhece e sabe que o professor de Biologia, ou o professor de Química, ou o professor de Português tem uma ideia parecida e eles podem pensar em como isso pode funcionar de uma forma melhor, então existe sim diferença e ela é muito clara e nítida. Quem participou de Pibid e quem faz estágio, qualquer um vai conseguir falar esses pontos aí. [O estágio é] Muito maquiado! Existe uma receitinha de bolo de estágio que os alunos fazem e eles vão obter uma nota em cima dessa receitinha de bolo, só isso! (RODRIGO, 15 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Este depoimento confirma o que já havíamos discutido no segundo capítulo desse trabalho quando, apoiadas em Gatti e Barreto (2009, p. 258), alertamos que o estágio supervisionado não cumpria adequadamente sua papel de inserir os licenciandos na realidade escolar, mostrando-se sem planejamento, sem vinculação clara com os sistemas escolares, sem explicitação das formas de supervisão e sem condições adequadas. A supervisora Natália trouxe esse tema à baila em nossas discussões, ao comparar as atuações dos licenciandos no estágio supervisionado e no Pibid, alertando também para a importância da universidade ser

encarada como parceira, o que se trona concreto com o Pibid na atuação dos coordenadores de área que, normalmente, tem sido mais engajada do que a do professor de estágio, tanto na orientação e acompanhamento do trabalho dos bolsistas de supervisão e de ID, como nas atividades realizadas nas escolas:

Muito diferente porque no estágio você não tem muita abertura, você está ali, você observa, o máximo que você faz é ajudá-lo [o professor] a corrigir uma prova... uma atividade. Mas o Pibid não, pelo menos o Pibid do Espanhol, eu dou para os meninos, assim como eu tive quando era bolsista de ID, a oportunidade de ajudar a preparar e aplicar uma atividade, é mais maleável, mais participativo. O pibidiano tem mais autonomia, é mais proativo. Tem a universidade por trás, tem o coordenador que te dá um suporte, né? (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

O papel da universidade e sua importância para a formação continuada dos supervisores evidencia-se quando todos os supervisores participantes do presente estudo afirmam que manter contato com a academia e crescer profissionalmente foi seu principal objetivo ao se inscreverem para participar do Pibid, tanto que aqueles que não tinham ainda ingressado no curso de mestrado o fizeram durante o tempo em que se vincularam ao Pibid. Durante o tempo em que receberam os bolsistas de ID em sala de aula, esse objetivo foi se reafirmando porque perceberam no Pibid a oportunidade de refletir sobre a prática, revisar e atualizar as metodologias de ensino que vinham aplicando em sala de aula.

No que diz respeito às bolsas que os participantes do Pibid recebem, acreditamos que sejam muitos importantes e que valorizam os profissionais envolvidos e o trabalho dos participantes no Pibid, mas o fato de receberem esse incentivo não significa que as pessoas não desenvolvam um compromisso afetivo com o trabalho que ali realizam, isso ficou claro nos depoimentos dos supervisores quando relatam o quanto sua participação como bolsistas de ID agregou em sua formação e foi importante para que se vissem e se definissem como docentes apaixonados por seu trabalho em sala de aula.

Sobre as contribuições que suas atuações como bolsistas de ID trouxeram à sua prática pedagógica, todos eles afirmaram que, resguardadas as especificidades dos subprojetos e do tipo de supervisão que receberam - por vezes mais impositivas do que as que têm procurado realizar, - o Pibid conseguiu mostrar-lhes a realidade da escola, a complexidade da sala de aula e as possibilidades de trabalho nesse contexto de modo a construir uma educação com qualidade social.

Em suas atuações como supervisores, procuraram superar aquilo que perceberam como limitações e agir dando mais autonomia aos bolsistas por meio do diálogo constante e

da abertura para pesquisas, descobertas e criatividade, como se pode confirmar no depoimento da professora Marina, que resume uma prática na função de supervisora que pudemos constatar em todos os supervisores que participaram desse estudo:

Eu tento ter um relacionamento bem próximo aos alunos que supervisiono no Pibid, com muito diálogo, muita orientação, mas de maneira com que essa orientação não faça com que eles se acomodem com relação às ações das atividades. Eu oriento, mas na hora de produzir são eles que colocam a mão na massa, são eles que correm atrás, são eles que procuram fazer atividades diversificadas. Eu acho que isso faz diferença. Eles saem para pesquisar aquilo. (MARINA, 19 dez. 2017. Entrevista).

O depoimento do professor Eduardo também é esclarecedor em relação à importância de sua atuação no Programa para sua prática em sala de aula:

[...] ser supervisor me fez refletir, me fez pensar e me fez crescer um pouco mais em pensar no meu aluno, se aquilo que ele está aprendendo realmente é importante, é significativo. Porque eu poderia muito bem sentar, ficar quieto. Com os bolsistas não. Seja num trabalho em grupo que nós propusemos ou nas atividades diferenciadas, nas novidades que acabaram envolvendo a escola toda. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Em relação às qualidades e aos desafios do Pibid na formação de professores, os supervisores elencaram como qualidades a abertura de possibilidades que o Programa proporcionou a todos os bolsistas envolvidos para estudar, pesquisar e publicar; a promoção de atividades diferenciadas na escola e em sala de aula e a bolsa, que foi considerada um importante estímulo para que todos os bolsistas atuem com maior engajamento e se sintam valorizados.

O professor Eduardo resumiu as qualidades do Programa para os bolsistas de ID e os supervisores da seguinte forma:

Eu acho que a maior qualidade é trazer para o universitário abertura de outras possibilidades que, de certa forma, os instigue a pesquisar, estudar mais. Para o professor supervisor também, porque a gente que está numa escola convencional fica também. Fica, vai ficando! Passa o planejamento de um ano para o outro, vai passando. Com o Pibid não, a gente é instigado, a gente é questionado, a gente tem que produzir, tem que participar de eventos, tem que se movimentar, isso acho que para a continuação da formação é muito importante. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista).

Natália seguiu na mesma linha e colocou a importância do contato com a universidade para que o professor se mantenha em formação:

Acho que essa questão do Pibid deixa a gente mais próximo da universidade e meio que obriga a fazer essas coisas, a estudar, continuar pesquisando, porque você tem que pesquisar uma atividade diferente, você tem que ler um artigo, você tem que apresentar um seminário que exige fundamentação teórica, então, ali você vai pesquisando, você não para de pesquisar nunca! O professor quando para e se desvincula da universidade ele fica por conta de pensar na matéria que ele tem que dar, só na matéria que tem que ensinar, vai para lá, dá aula, nota, essas coisas... O Pibid não deixa a gente perder esse vínculo com a universidade. (NATÁLIA, 12 dez. 2017. Entrevista).

Desafios do Pibid também foram elencados pelos supervisores, dentre esses preponderou a necessidade de haver maior diálogo entre os supervisores ligados a outros subprojetos em cada universidade, saindo do modelo de reuniões formais e passando à discussão do que tem sido realizado nas escolas e do aprendizado que cada um tem vivenciado. Também foram considerados importantes a necessidade de se divulgar mais o Programa nas escolas, nas universidades e na comunidade em geral e a falta de recursos para custeio que o Pibid enfrentou a partir de 2015, que impediram a realização de atividades nas escolas e a apresentação de trabalhos em eventos fora da universidade, como era de praxe:

[...] acho que às vezes a troca entre professores é muito importante, eu acho que ainda precisa melhorar, porque às vezes o Pibid fica tão fechado numa escola, não tem essa amplitude. O Seminário [de avaliação do Pibid] é importante exatamente para mostrar as produções que nós fazemos, mas ainda precisa de um espaço de discussão. (EDUARDO, 12 dez. 2017. Entrevista, acréscimos nossos).

Inserir o licenciando em seu futuro local de trabalho ele já consegue fazer, mas deveria melhorar o compartilhamento das experiências porque tem tanto material riquíssimo, tanto trabalho riquíssimo e está no quadradinho ali, guardadinho. Deveria arrumar um meio de divulgar, passar para os professores de todos os conteúdos terem acesso. Pode ser em livro, *e-book*, *blog*, arrumar um jeito de divulgar o trabalho porque tem tanto trabalho legal. Seria importante expor os materiais pedagógicos para que os professores tivessem acesso. Fica muito restrito. (RENATA, 22 dez. 2017. Entrevista).

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa, 07 supervisores do Pibid que atuaram como bolsistas de ID durante a graduação, demonstraram partilhar saberes comuns, próprios à atividade docente, que são regidos e ao mesmo tempo são frutos do seu trabalho. Nesse sentido, confirmamos que a concepção que possuem dos seus saberes é marcada pela amalgamicidade, pela pluralidade, pela heterogeneidade, pela hierarquia e pela sincreticidade, assim como pelo caráter afetivo, estético, relacional e temporal. (TARDIF, 2002).

Constatamos que o Pibid, desde a experiência como bolsistas de ID, ao promover um espaço de prática, reflexão e diálogos, possibilitando a interação e a divisão de tarefas e responsabilidades se tornou muito importante para os supervisores, que passaram a perceber que seu saber é proveniente, produzido e ressignificado por meio da prática e para isso necessita ser discutido, estudado, divulgado e validado.

Destacamos a importância de se entender que não é possível compreender a prática e os saberes dos professores sem procurar conhecer também como os influenciam suas vivências pessoais, as singularidades do contexto em que atuam e os relacionamentos que desenvolvem com as pessoas, principalmente com seus alunos. Também devem ser consideradas suas condições de trabalho e, por esse motivo, nossa pesquisa que consistiu no acompanhamento da rotina de trabalho dos supervisores, especialmente em sala de aula e nas reuniões com os bolsistas de ID também se tornou mais um elemento promotor de interação e de diálogo, assim como o Pibid.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não podemos aguardar que o mundo mude.  
Não podemos aguardar que os tempos se modifiquem  
e nós nos modifiquemos junto, por uma revolução  
que chegue e nos arrebate em sua marcha.  
Nós mesmos somos o futuro.  
Nós somos a revolução”.

Beatrice Bruteau

O presente trabalho consistiu-se num esforço de analisar quais seriam os saberes e as práticas que servem de base para o trabalho educativo de professores supervisores do Pibid que foram bolsistas de Iniciação à Docência do Programa durante seu curso de graduação. Essa condição foi relacionada às dimensões do ensino, à sua profissionalidade e à sua formação inicial e continuada buscando compreender de que forma a dupla experiência no Pibid impactou em sua prática profissional e em sua atuação como coformadores de futuros professores.

Procuramos analisar as práticas pedagógicas dos professores supervisores para descobrir se as experiências de imersão na escola durante o curso de licenciatura conseguiram evitar o choque de realidade vivenciado por professores iniciantes ao perceberem diferenças entre aquilo que a academia lhes proporcionou e a realidade da sala de aula, que é incerta, única e complexa; procuramos, também, conhecer como o Pibid atuou nesse processo formativo e em que medida o Programa contribuiu para a prática profissional desses professores. Interessou-nos, ainda, compreender de que forma a experiência como bolsistas de iniciação à docência influenciou sua atuação como supervisores do Pibid.

Para tanto, inserimo-nos no cotidiano de seis escolas em que trabalham os sete supervisores do Pibid e observamos suas aulas, reuniões e outras atividades realizadas no âmbito do Pibid, também os entrevistamos em busca de conhecer, a partir de suas visões, as suas realizações e as dificuldades que se refletem em sua função como supervisores do Pibid. Procuramos, também, analisar suas visões sobre a prática docente e sobre o Pibid e, assim, identificar fatores que afetam o tipo de prática que desenvolvem como supervisores.

Confirmamos a importância da escola e da sala de aula como espaços para a formação inicial e continuada de professores, possibilitando não apenas minimizar o choque de realidade dos professores iniciantes, mas permitindo que seus saberes se constituíssem a partir de uma reflexão na e sobre a prática, envolvendo questões concretas para promover aprendizagens relacionadas a saberes provenientes da formação, da disciplina a ser ensinada, do currículo e da experiência com o ensino.

Nesse contexto, entendemos que o Pibid oportunizou aos supervisores e aos bolsistas de ID a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos e sua atuação por meio de estudos, leituras, participações em eventos científicos e do diálogo, mas o que sobressaiu e se revelou fundamental para todos eles foi a oportunidade de refletirem sobre a prática educativa e sobre seu campo de conhecimento, constituindo-se sujeitos desse processo e construindo uma

relação entre teoria e prática. Essa constatação confirma o que declara Tardif (2004, p. 39) ao defender que

[...] as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Afinal, os saberes docentes não são entidades separadas da prática educativa, muitos deles são adquiridos e desenvolvidos a partir da escola e têm ligação direta com sua situação e experiência de trabalho.

Dessa forma, compreendemos que os saberes docentes não são conteúdos fechados em si mesmos, ao contrário, eles se manifestam através de relações complexas dos professores com seus alunos e com outros atores escolares, associando-se aos conhecimentos provenientes de sua formação, às suas experiências de vida e à sua história pessoal e profissional. Dentre a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes encontrados por nós nesta pesquisa, destacaram-se os saberes da experiência que são aqueles que se formam a partir de todos os demais e são retraduzidos pelos professores a partir das situações construídas na prática, fato que comprova a necessidade de aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos entre a teoria e a prática.

Em nossas discussões com os supervisores, confirmamos que os saberes pedagógicos formam-se a partir dos problemas que a prática coloca, evidenciando uma dependência da teoria em relação à prática, que lhe antecede. Dessa forma, confirmamos serem os desafios da prática que impulsionaram os professores a buscarem conhecimentos e recursos pedagógicos para sua solução. Os sete supervisores pesquisados consideram o Pibid como uma rica oportunidade de conhecer os desafios impostos pela realidade da sala de aula durante seu curso de graduação, de construir caminhos de superação e de permanecerem vinculados à academia, atualizando-se, estudando, pesquisando, publicando e participando de eventos – atividades que não teriam condições de realizar se permanecessem sozinhos e isolados na escola.

Todos eles confirmaram que a atuação no Programa, anteriormente como bolsistas de ID e atualmente como supervisores, despertou-lhes e aprofundou seus interesses pela prática docente e para a realização de estudos vinculados aos saberes pedagógicos, o que se pode comprovar nos temas sobre os quais desenvolveram suas pesquisas, tanto para a realização de trabalhos de conclusão de curso, como nos cursos de especialização e de mestrado.

Evidenciou-se a importância da participação desses professores no Pibid, o que, segundo eles próprios relataram, lhes propiciou refletir sobre o trabalho realizado e formular novos conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Segundo nossas observações em sala de aula e as respostas dadas pelos participantes às entrevistas, concluímos que a participação no Pibid propiciou aos bolsistas de ID e supervisores consolidar aspectos importantes da consciência crítica e política, no sentido de um maior comprometimento social por meio do trabalho com os alunos e com um ensino com qualidade social. Concluímos, portanto, que é possível afirmar que os supervisores do Pibid participantes da pesquisa, ao desenvolverem suas funções como professores da educação básica e coformadores de licenciandos num processo de prática reflexiva coletiva, comprometem-se com uma ação pedagógica de transformação e não de adaptação, que lhes possibilita um olhar cada vez mais crítico e competente para atuação na realidade social.

Em suas aulas observamos como objetivo central evitar levar conceitos prontos, incentivando que os alunos da educação básica e os bolsistas de ID aprendam a partir da problematização, procurando incentivá-los a pensar de forma crítica e criativa ao mesmo tempo em que conhecem fatos, princípios e regras de procedimento. As aulas procuram promover o diálogo e, embora não disponham do recurso da *internet* como apoio tecnológico, os supervisores têm procurado driblar as dificuldades criando *blogs*, *podcast* ou utilizando celulares no trabalho educativo. Jogos, contos, dramatizações, experimentos e muitos recursos lúdicos também foram utilizados, gerando maior interesse, construção de sensibilidades e participação por parte dos alunos e ótimas oportunidades para que os bolsistas de ID aprendam a ser professores que podem atuar e participar da transformação, especialmente na dimensão pública da educação, na escola que os diversos grupos sociais precisam para se apropriarem do saber universal constituído.

Não tivemos a pretensão de avaliar os supervisores com os quais trabalhamos na presente pesquisa, buscando taxá-los como profissionais bons ou ruins, o que para nós seria inadequado, além de improdutivo para os objetivos desse trabalho. Pelo contrário, por entendermos que o ser professor é uma construção que se estende pela vida profissional de cada um e que o fazer docente se vincula às demandas e possibilidades presentes em cada escola e em cada sala de aula, procuramos incidir nossa análise sobre seus fazeres docentes como recursos formativos para os bolsistas de ID.

Levando em conta o objetivo do Pibid de que a formação inicial deve possibilitar uma reflexão sobre a prática e os campos de conhecimentos, a fim de promover uma relação entre

a teoria e a prática, detectamos que há certa desarticulação entre o que se ensina na graduação e o que se vivencia na realidade da sala de aula, tendo em vista que, segundo nos informaram os supervisores, o foco do trabalho dos docentes da universidade incide fortemente no conteúdo previsto para ser vencido em suas disciplinas a cada semestre, sem preocupação ou contato com a realidade ou com as necessidades demandadas pelas escolas de educação básica, com exceção feita a alguns poucos, que possuem certo conhecimento da realidade educacional por nela terem atuado, por exercerem a função de coordenadores de área do Pibid ou por estarem engajados em projetos de extensão com esse objetivo.

O estágio supervisionado, que deveria proporcionar este espaço de conhecimento da realidade e reflexão “na” e “sobre” a prática, ocorre, na maioria das vezes, no formato de um bloco fechado de atividades obrigatórias, a serem cumpridas num período curto de tempo com a finalidade de aprovação na disciplina, geralmente no final do curso, quando o licenciando está assoberbado, acumulando as atribuições e demandas das aulas com a pesquisa e escrita do seu trabalho de conclusão de curso. O professor da escola básica que recebe o estagiário em sala de aula também está ocupado com suas próprias tarefas diárias e não tem a preocupação em subsidiar o trabalho do licenciando, por isso o estágio ocorre de forma muito solta, sem espaço para um verdadeiro diálogo entre o professor e o estagiário sobre os desafios da docência ou sobre o planejamento, a execução e a avaliação das atividades docentes.

De acordo com nossa convivência com os supervisores do Pibid, confirmamos que o Pibid permite uma imersão mais longa, profunda e reflexiva dos licenciandos na escola, oferecendo-lhes a oportunidade de uma participação ativa nas atividades de ensino. O fato dos participantes serem bolsistas e receberem um incentivo financeiro é uma condição que valoriza e cria uma situação concreta de trabalho para os licenciandos, supervisores e coordenadores. Há, ainda, um suporte financeiro para custeio das atividades educativas realizadas nas escolas de educação básica e na universidade, condição fundamental para o ensino, especialmente nas escolas públicas, que se encontram bastante empobrecidas materialmente, tal como se constatou na presente pesquisa.

Um dos maiores resultados do trabalho realizado pelos supervisores diante do desafio de serem coformadores dos licenciandos foi o de não assumirem uma posição de passividade ou de se tornarem meros executores de tarefas e concepções gestadas na universidade. O fato de terem sido bolsistas de ID do Pibid lhes auxiliou a refletir sobre o que consideraram positivo e negativo em seu percurso de formação inicial e durante a sua participação no

Programa, dando-lhes importantes subsídios no momento de planejarem e realizarem seu trabalho como supervisores. Nesse ponto, os participantes da pesquisa se revelaram muito capazes e procuraram definir os problemas que afetam a relação de ensino e aprendizagem em busca de construir e explorar possíveis soluções diante das complexidades e exigências que marcam o ato de ensinar na contemporaneidade, obtendo, dessa forma, o respeito dos bolsistas de ID, dos coordenadores de área e dos próprios colegas na escola.

Muitos são os desafios cotidianos enfrentados por aqueles que optaram pela docência nas escolas de educação básica e algumas deles se revelaram para nós durante o processo de observação e nas entrevistas com os supervisores. Parece-nos fundamental registrar a solidão e o acúmulo de responsabilidades existentes no ofício docente, o que em nossa pesquisa se revelou como impeditivos para a realização do processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação entendidos como potenciais impulsionadores para a compreensão das dificuldades, a descoberta de soluções e a orientação de ações futuras visando o aprimoramento da prática docente e do processo de formação profissional.

O trabalho com os supervisores nos revelou que nas escolas não há tempo, espaço ou interlocutores para que esse tipo de reflexão ocorra, eles apenas conseguem realizá-las no momento em que se reúnem com os bolsistas de ID para organizar as atividades a serem realizadas em sala de aula. Antes do planejamento propriamente dito, dedicam-se a analisar e discutir como tem ocorrido a prática docente e como deverão proceder para adequar as estratégias e os recursos de ensino aos objetivos e necessidades da sala de aula naquele determinado momento e circunstância. Segundo os supervisores, esses momentos de reflexão e de experimentação tornaram-se fundamentais em sua atuação, permitindo-lhes muitas aprendizagens e melhores condições para diversificação e eficácia no processo de ensino, constituíram-se, ainda, numa importante oportunidade de formação continuada por meio da valorização da pesquisa e da prática ao invés da mera participação em treinamentos ou em atividades de capacitação, que se tornam inócuas na maioria das vezes, por não levarem em conta o contexto da escola e da sala de aula com suas demandas reais.

Embora constasse como objetivo do Projeto Institucional do Pibid da UFTM a atuação interdisciplinar, percebemos que esse é um enorme desafio a ser vencido, tanto pelas universidades como pelas escolas de educação básica, onde predomina o isolamento docente que impede a organização de espaços de debate e reflexão; apenas um dos supervisores, o professor Rodrigo, conseguiu organizar na escola, com o apoio do Pibid, duas atividades envolvendo outros professores. Segundo nos relataram os outros supervisores, nos cursos de

graduação, as disciplinas ainda são trabalhadas sem vínculo umas com as outras ou com as pedagógicas. Permanecem, dessa forma, dois problemas provenientes do modelo da racionalidade técnica na formação docente que já mencionamos neste estudo: a) a formação ocorre de forma monodisciplinar, fragmentada e especializada, constituindo-se disciplinas que não se relacionam entre si e são trabalhadas em curto espaço de tempo; b) a lógica disciplinar continua sendo regida por questões de conhecimento e não por questões de ação, ou seja, nas disciplinas, aprender é conhecer, enquanto que, na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

Esse modelo de formação veicula os conhecimentos proposicionais sobre o ensino como representações dos saberes dos profissionais e dificulta a atuação dos professores em sala de aula. Embora tenham vivenciado esse tipo de formação monodisciplinar regida muito mais por questões de conhecimento, ficou nítido para nós o esforço que fazem os supervisores para promoverem o diálogo, a experimentação e a problematização em suas aulas, buscando não apenas implementar o que está previsto, mas reelaborar os currículos definindo-os e reinterpretando-os, tendo como ponto de partida suas crenças, valores, conhecimentos e as necessidades dos alunos.

Dentre os conhecimentos que julgaram importantes, os supervisores enfatizaram a relevância de sua participação como supervisores do Pibid para sua formação continuada que lhes tem permitido atuarem como pesquisadores da própria prática, capazes de autoria em sua profissão, ao mesmo tempo em que se desenvolvem pessoal, profissional, institucional e socialmente por meio da reflexão coletiva proporcionada pela presença dos bolsistas de ID, considerados como interlocutores e parceiros com quem falam a mesma língua, como definiu o professor Rodrigo em uma de nossas entrevistas. Dessa forma, ao analisar o trabalho dos supervisores foi possível constatar que o Pibid oportuniza aos supervisores e bolsistas de ID três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995). Torna-se aqui importante ressaltar que há uma tendência dessa prática reflexiva deixar de existir quando esses professores não atuarem mais como supervisores, devido ao acúmulo de tarefas cotidianas e ao ambiente das escolas que não propicia tempo e espaço para os encontros, os debates e a reflexão coletiva.

Embora os professores tenham revelado possuírem autonomia em relação à elaboração do planejamento e na utilização, ou não, de livros didáticos, o serviço de supervisão da escola recolhe e analisa o plano anual segundo as diretrizes curriculares do Estado de Minas Gerais, não exigindo a apresentação de outros planos além deste. O controle é realizado pelo serviço

de supervisão da escola e ocorre a partir das notas bimestrais obtidas por cada aluno, em duas (E. E. Belo Horizonte e E. E. Porto Alegre) dentre as seis escolas pesquisadas, isso ocorre por meio da aplicação de um simulado integrado que é realizado a cada bimestre como forma de avaliação da aprendizagem. Este simulado foi criticado pelos três supervisores que vivenciam essa situação, por acreditarem que ele não permite o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, pois envolve num único exame todas as disciplinas que, ao final, terão sua nota finalizada pela média aritmética, abarcando praticamente a metade da nota do bimestre. Para tentar acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, esses professores procuravam avaliar a participação em aula e as atividades feitas nos cadernos, tanto em sala de aula quanto em casa. A prática do simulado integrado impede os professores de realizarem uma avaliação formativa e também pode desmotivar alunos para a aprendizagem.

Os professores que se revelaram satisfeitos com o sistema de avaliação foram aqueles que têm liberdade para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos de formas diferenciadas, utilizando debates, apresentações de seminários e experimentações, que lhes permitiram colocar seus alunos em ação, criando, associando o conteúdo aprendido na disciplina com outros conteúdos como forma de aferir a aprendizagem para além do que seria possível numa prova escrita formal. Conclui-se, portanto, que nas escolas onde o professor não tem liberdade para avaliar seus alunos vigora o modelo de competências, o que deixa o profissional vulnerável à avaliação e controle externo de suas ações.

A participação dos bolsistas de ID em atividades nas escolas trouxe melhorias nas condições de trabalho dos professores, servindo como apoio não apenas no planejamento como também na organização de estratégias e materiais que lhes permitiram a implementação de atividades diferenciadas em sala de aula e uma prática docente mais motivadora e eficiente.

Podemos concluir que o Pibid produziu transformações positivas na prática pedagógica dos supervisores, permitindo um novo olhar para a sua práxis docente, que ampliou seus conhecimentos sobre seu trabalho e facilitou a experimentação de propostas metodológicas inovadoras, que tiveram como consequência o aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender em sala de aula.

Concluimos, então, que o Pibid promoveu uma aproximação entre universidade e as escolas públicas na construção de estratégias de aprendizagens que produziram oportunidades de aquisição de novos conhecimentos para todos os envolvidos: alunos da educação básica, licenciandos bolsistas e os próprios supervisores, que movimentaram em busca de novos conhecimentos e de novas práticas docentes.

Embora nossa abordagem neste trabalho tenha se guiado por objetivos voltados à sua questão-problema, foi possível confirmar que o Pibid, entendido como um programa que busca propiciar uma formação adequada aos futuros professores, aponta para variados caminhos a serem ainda investigados e que se desdobram em questões associadas ao campo acadêmico, social, político e cultural.

A qualidade da educação pública capaz de promover uma formação sólida, crítica e transformadora da sociedade demanda uma formação dos professores aliada e vinculada às condições adequadas para o exercício do trabalho docente. Para tanto, faz-se necessário investimento em políticas públicas que possibilitem adequadas condições de trabalho, carreira e salários dignos a todos os profissionais da educação e que respeitem os princípios da formação de professores partindo do fortalecimento da relação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação com a garantia da formação em nível superior para o exercício docente em todos os níveis.

A falta dessas condições tem afastado do magistério grande parcela da juventude que se sente desmotivada pela falta de condições de trabalho, carreira e remuneração que influenciam diretamente para desqualificar o profissional do magistério. O número de jovens em busca das licenciaturas nas instituições de ensino superior tem caído na medida em que não se configuram como prioridade os investimentos e recursos orçamentários que têm sido destacados apenas nos discursos oficiais e palanques eleitorais

São políticas que irão demandar investimento público massivo e bem gerido para viabilizar condições de infraestrutura capazes de oferecer o necessário suporte à produção de conhecimento e à formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

A força do Pibid, que o faz eficaz mesmo sendo de curto alcance, se dá justamente ao produzir experiências que vão além de mero praticismo e, embora apresente resultados positivos tem sofrido cortes profundos e se mantém como um programa transitório, desenvolvido conforme a variação do volume de recursos orçamentários estabelecidos na agenda de prioridades do governo, atendendo a uma pequena parcela de professores e de estudantes das licenciaturas. Esse fato confirma o caráter de transitoriedade de uma política educacional que se mostra desvinculada das perspectivas de professores de todos os níveis de ensino e de estudantes dos cursos de licenciatura do país, denotando um claro interesse em manter a carreira docente sob controle como forma de impedir uma formação crítica e capaz de ocasionar transformações sociais.

Por esse motivo, não queremos colocar um ponto final nessa discussão, e sim apresentar um desfecho apenas temporário para essa pesquisa, apresentando, ainda, alguns caminhos relevantes a serem considerados em relação ao Pibid, tais como:

- manter e ampliar o apoio técnico/pedagógico da universidade e financeiro da Capes para a construção de estratégias que possibilitem aos professores supervisores não se acomodarem na profissão, permitindo-lhes a viabilização de ações educativas capazes de enriquecer a formação profissional dos licenciandos bolsistas e seguir realizando sua própria formação continuada;
- investir no equilíbrio entre os objetivos formativos dos subprojetos e as atividades realizadas nas escolas, para permitir que os bolsistas de ID ampliem sua participação tanto nas aulas dos supervisores como em atividades próprias da função docente, tais como reuniões de pais, conselhos de classe e atividades de formação nas escolas, de modo a favorecer o conhecimento da realidade da profissão dentro e fora da sala de aula;
- fortalecer o diálogo e a relação da universidade com cada escola conveniada, por meio da participação dos coordenadores de área em reuniões e atividades de formação envolvendo não apenas os supervisores e os bolsistas de ID como também a direção e os demais professores das escolas, de forma que eles possam compreender como o Programa funciona e a necessidade de momentos de reflexão e partilha coletiva como fatores essenciais no processo de formação inicial e continuada de professores;
- investir na divulgação das atividades do Programa na comunidade escolar e na universidade, para ampliação de sua área de atuação ainda muito restrita aos que participam como atores do processo;
- promover momentos de discussões envolvendo os docentes da universidade não participantes do Pibid, para que conheçam os objetivos e os procedimentos do Programa e se conscientizem da importância do trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas específicas e as pedagógicas e da análise dos saberes docentes na perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação de professores;
- sair do modelo de reuniões formais e oportunizar encontros mais abertos entre os supervisores, que propiciem oportunidades de reflexão e de divulgação das práticas proporcionadas por cada subprojeto;

- incentivar e disponibilizar recursos financeiros para participações de supervisores e bolsistas de ID em eventos com apresentações e publicações de trabalhos sobre o Pibid;
- ampliar o Programa oferecendo oportunidades de participação a todos os estudantes das licenciaturas, assim como a outras escolas e professores, mantendo sempre sua flexibilidade e autonomia a partir da adaptação dos objetivos traçados nos subprojetos a cada realidade, necessidade e contexto escolar.

Para nós, a oportunidade de realizar este estudo confirmou a importância do desenvolvimento de pesquisas que partam da realidade da sala de aula e que procurem identificar e analisar os saberes docentes provenientes, produzidos e ressignificados por meio da prática, com a finalidade de contribuir para a ampliação desse campo de conhecimento e para a implementação de políticas que desenvolvam a formação dos professores a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, tendo em vista que a própria organização da escola não tem permitido ou facilitado os processos de discussão, pesquisa e divulgação de seu trabalho.

Pretendemos continuar pesquisando sobre o tema dos saberes docentes como forma de ampliação de nossos conhecimentos e como recurso para o aprimoramento de nossa própria prática docente em sala de aula, buscando atuar na formação de professores que sejam capazes de autonomia, reflexividade e criatividade em seu percurso acadêmico e profissional.

Ao realizar esta pesquisa e, conseqüentemente, ao responder às questões aqui propostas, novas indagações emergiram, como por exemplo: Como o modelo de organização do Pibid pode contribuir para a melhoria dos programas de estágio obrigatório no âmbito dos cursos de formação de professores? Como o Pibid contribui na formação continuada dos docentes da universidade que atuam como coordenadores de área? Que conhecimentos podem ser evidenciados por professores universitários que desenvolvem atividades nas escolas, no âmbito do Pibid, no tocante à sua atuação em sala de aula como professores formadores de professores?

O que move a ciência são as novas perguntas suscitadas a partir do que já foi respondido, ainda que sempre parcialmente, de forma que esta pesquisa induz a novas pesquisas que ao serem desenvolvidas no âmbito do Pibid podem desvelar o seu real impacto na qualidade do ensino, tanto no âmbito da educação básica como da formação de professores.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. M. V. de; AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA E. G. de; GALVÃO, J. A. M.; ASSIS, J. F. de. Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol. *In*: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci_abstract&tlng=p)t. Acesso em: 01 maio 2017.
- ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- AMARAL, E. R. T.; ALMEIDA, E. G. de. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? I CIPLOM – CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL E I ENCONTRO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL: LÍNGUAS, SISTEMAS ESCOLARES E INTEGRAÇÃO REGIONAL. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu - Brasil, 19-22 out. 2010. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/eduardo-amaral-elizabeth-almeida.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. *In* VEIGA, I. P. A. (Org.). **A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANFOPE. **A história da ANFOPE e suas lutas**. 2014, Disponível em: <https://blogdaanfope.wordpress.com/about/>. Acesso em: 15 out. 2018.
- ANFOPE. **Documento Final do 10º Encontro Nacional**. Brasília, 2000. (impresso). Disponível em: <http://www.gppege.org.br>. Acesso em: 09 out. 2017.
- ANFOPE. **Documento Final do 14º Encontro Nacional**. Goiânia, 2008. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/doc-final-xiv-encontro-nacional.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- ANPED. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015**. Rio de Janeiro, RJ, 2018a. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf). Acesso em: 01 jul. 2018.

ANPED. **Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, RJ, 2018b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-sobre-audiencia-publica-do-cne-sobre-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ANPED. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015**. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

ARAUJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETT, T.; MOORE, S. **New Approaches to Problem-Based Learning**. Revitalising Your Practice in Higher Education. New York: Routledge, 2011.

BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *In*: **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *In*: **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.  
<https://doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina: EDUEL, 1998b

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *In*: **UNOPAR Cient.**, Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/493/461>. Acesso em: 05 maio 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORGES, M. S. G. **O aluno docente e sua formação**: a (re)construção compartilhada de saberes. Dissertação de Mestrado – UNIUBE, 2004. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000062097.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *In: Educação & Sociedade* - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências (revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012). **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm). Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2014**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2011**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 08 abr. 2017.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE/2007**. Torna público e convocam os interessados a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Edital 01/2011**. Concede de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Edital nº 055/2012**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica e faz chamada pública para apresentação de projetos institucionais. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_055-2012\\_NovosTalentos\\_2013.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_055-2012_NovosTalentos_2013.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Edital nº 6/2018**. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica e faz chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. **Edital nº 7/2018**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e faz chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Edital nº 19/2018**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e faz chamada pública para apresentação de propostas de cursos de licenciatura. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/25052018-Edital-19-2018-SITE.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. 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 n. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 7 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Educação Superior, 2009**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse\\_da\\_educacao\\_superior\\_2009\\_xl](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse_da_educacao_superior_2009_xl). Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Educação Superior, 2016**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPP/INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** de 18 jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação: instrumento de campo**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2013c. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova). Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão PIBID**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio2009_2011.pdf). Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 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, 9 abr. 2002b.

BRASIL. **Portaria nº 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 10 abr. de 2016b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Relatório de gestão Novos Talentos**. Brasília DF, 2013d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-NOVOS-TALENTOS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 13**, de 20 de maio de 2010. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao13\\_200510\\_Parfor.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao13_200510_Parfor.pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2 ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2011.

CANÁRIO, R. A escola tem futuro: **das promessas às incertezas**. São Paulo: Artmed, 1998.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CAPES. MEC. **Edital nº 019/2013**. Programa Prodocência. Brasília, DF, 2013. Disponível em:  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_019\\_2013\\_Prodocencia.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_019_2013_Prodocencia.pdf)  
 . Acesso em: 19 jan. 2019.

CAPES. MEC. **Pibid divulga lista com 285 instituições habilitadas para início de projetos**. Brasília DF. 08 ago. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8985-pibid-divulga-lista-com-285-instituicoes-habilitadas-para-inicio-de-projetos>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAPES. MEC. **Portaria Normativa nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Brasília, 18 set. 2009. Disponível em:  
[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)  
 Acesso em: 19 jan. 2019.

CASTRO, V. G.; TAVARES, T. R. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Acesso Livre** n. 7 Jan-Jun 2017, Disponível em:  
[https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002\\_contexto\\_1930-2017.pdf](https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002_contexto_1930-2017.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX ANPED SUL, 2012. **Anais** [...]. Disponível em:  
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>.  
 Acesso em: 24 maio 2017.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. In: **Rev. Brasileira de linguística aplicada**. vol.17 no.3. Belo Horizonte, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-17-03-00539.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CERQUEIRA, A. G. C. *et al.* Trajetória Histórica da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: XX Ciclo de Estudos Históricos, 20, 2009, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007 Disponível em:

[http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq\\_390\\_ametodologiadaproblematizacaocomoarco demaguerz.pdf](http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarco demaguerz.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

DAMIS, O. T. O curso de pedagogia da UFU: um pouco de história. *In: Ensino Re-Vista*. Uberlândia, V. 17. N. 1. Jan/jul. 2010.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000. Disponível em: [http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/subprojeto\\_lingua\\_espanhola.pdf](http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/subprojeto_lingua_espanhola.pdf). Acesso em: 10 jun. 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 19 jan. 2019.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 224.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores – Blog da Helena. **De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professores**. [Blog Internet]. Publicado em 07 mar. 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 10 jul. 2018

FREITAS, H. C. L. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. *In: AYOUB, E. e PRADO, G. V. T. (Orgs.) Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2) p. 17-33.

FREITAS, H. C. L. Neotecnicismo e formação do educador. *In: ALVES, Nilda (Org.).* **Formação de professores: pensar e fazer.** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 30).

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. *In: Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007  
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 31 dez. 2016.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.  
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 dez. 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *In: Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>. Acesso em: 07 maio 2018.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *In: Educação & Sociedade.* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso 30 dez. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil - impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC, 2009. 155p.

GAUTHIER, C. *et al.* (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, trad. Francisco Pereira, 1998.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In: Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* SADER, E. (Org.). São Paulo: Boitempo, 2013.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. *In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2011.

GUTIERREZ, K. Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164, 2008, *apud* ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/2357/1424>. Acesso em: 21 jun. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KAERCHER, A. N. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B; SOUZA, J.; GUEDES, P.; SCHAFFER, N; KLUSENER, R. (Orgs.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LEAL, A. M. B. **Contornos do Ensino superior no Triângulo Mineiro – MG anos de 1990**: análise do convênio entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Prefeitura Municipal de Uberaba. Dissertação de Mestrado – UFU, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14071/1/AMLealDISSPRT.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

LEITE, L.; AFONSO, A. S. Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. **Boletim das Ciências**, 48, p. 253-260, 2001.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no VIII CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Braga. **Anais [...]** Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e como se formam professores? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In.*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. *In.*: BARBOSA *et al.* **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados** [online]. 2007, vol. 21, n. 61, pp.277-294. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300018>. Acesso em: 17 jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300018>

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO J. V. Reflexões sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Caxias do sul. **Anais [...]** Caxias do Sul, Brasil. Maio 2010. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf). Acesso em: 01 jun. 2017.

MARIN, A. J. [*et al.*] (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

MATTOS, R.; VENCO, S. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significados, Controvérsias e Perspectivas. *In.*: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 611-615, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00611.pdf>. Acesso 30 dez. 2016.

MAZZEU, L. T. B. A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. *In.*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2016.

MELLO, G. N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.). *In.*: FREITAS, H. C. L. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre*

projetos de formação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MENEZES, E. O.; THERRIEN, S. M. N.; RODRIGUES, C. S. D.; FALCÃO, G. M. B. Formação e desenvolvimento profissional de professores: elementos norteadores da ação docente na perspectiva crítico-reflexiva. *In: Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, jan.-dez. 2014/2015, v. 27/28 | p. 87-97. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/63951>. Acesso em: 09 maio 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 1.125**, de 23 de novembro de 2009. Relator: José Januzzi de Souza Reis. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2i6qzGg>. Acesso em: 17 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2486**, de 20 de dezembro de 2013 - Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2013. Disponível em: [http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1\\_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1). Acesso em: 11 set. 2018

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.742**, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2015. Disponível em: [http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/137325/caderno1\\_2015-01-23%209.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/137325/caderno1_2015-01-23%209.pdf?sequence=1). Acesso em: 11 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Concluir o ensino médio por meio de cursos oferecidos pelos CESECS**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/concluir-o-ensino-medio-por-meio-de-cursos-oferecidos-pelos-cesecs>. Acesso em: 12 set. 2018.

MIRANDA, G. M. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais. *In: Cadernos de Pesquisa* 100, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1997, p. 37-48, 1997.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. Dados. *In: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 02, p. 389-430, 2011.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. *In: Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In: GATI, B. [et al.] (Org.) Por uma política de formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: Revista Educacion*. Madrid: 2009.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, L. J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI – *In: Revista Iberoamericana de Educación*, 2006.

O'GRADY, G. [*et al.*]. One-day, One-problem. An approach to Problem-Based Learning. Singapore: Springer, 2012 *apud* SOUZA, C. S. e DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5, 2015.

OTRANTO, C. R. Evolução histórica da construção da nova LDB da Educação Nacional. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” – HISTEDBR. Campinas. **Anais [...]**. UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

PENIN, S. T. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PERÉZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA A. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Envolver alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe. *In: PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67- 90

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *In: Revista Poíesis* – v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. *In: Cad. CEDES* vol.35 n. 97. Campinas Sept./Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000300483](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483). Acesso em: 30 dez. 2016.

RAYMOND, D.; LENOIR, Y., (Orgs.), (1998). Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelas: De Boeck, *In: TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação.* jan. - abr., n. 13, 2000. Disponível em: [http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 09 set. 2016.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas, SP: Papirus, 2008.

ROCHA, F. **Correntes pedagógicas contemporâneas.** 2. ed. Aveiro: Estante, 1988.

ROCHA, S. O programa Bolsa Família: Evolução e efeitos sobre a pobreza. *In: Economia & Sociedade*, Campinas, vol. 20, n. 01, p. 113-139, abr. 2011.

ROSSI, M. PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. *El País*, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em: 15 out. 2018.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M.. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, G.; PERÉZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: Tecendo os fios. *In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. Anais [...].* São Paulo, 2011. p. 01-13.  
<https://doi.org/10.5102/rbpp.v1i2.1220>

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 2, 2013.

Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Póiesis pedagógica** - v.9, n.1 jan/jun. 2011; p. 07-19.

<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol.28, nº100- Especial, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>

Schön, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SCHÖN, D. A. Educating the reflective practitioner; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 2 ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2011. p. 105-134.

Schön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. In: Ensaio: avaliação políticas públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>. Aceso em 14 set. 2018.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Educational Researcher**, fev., p. 4-14, 1986.

<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (Org.) Handbook of research on teaching. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986a, p. 3-36. apud BORGES, Cecilia Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: Educação & Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

Shulman, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 03 jun. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.  
<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

Shulman, L. S. Conocimiento y ense-anza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. In: **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, Espa-a, 2005. p. 1-30

Shulman, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, dez. 2014. p.196-229.

Silva, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SILVA NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. In: **EccoS Revista Científica**, núm. 40, mayo-agosto, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71548306010.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVEIRA, H. E. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017. Entrevistado por Fernanda Borges de Andrade.  
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3188>

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARDE, M.J., HADDAD, S (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, São Paulo: Cortez. 1996.

SOUZA, C. S.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. In: **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério. *In: Revista Brasileira de Educação*. jan. - abr., n. 13, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. *In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

UFTM. **Fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UFTM a partir de 2009**: Licenciaturas e Serviço Social. Uberaba: UFTM, 2008.

UFTM. **Projeto Institucional do Pibid/UFTM**, 2014. Disponível em: [http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto\\_institucional.pdf](http://www.pibiduftm.com.br/subprojetos/projeto_institucional.pdf). Acesso em: 12 fev. 2015.

UFTM. **Projeto Institucional do Pibid/UFTM**, 2011. (mimeo.)

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. 304 p.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90, *In: NOVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *In: Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/2357/1424>. Acesso em: 21 jun. 2016.