



DANILO CARDOSO TAVARES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, NO CONTEXTO DO PIBID:
UM OLHAR PARA O SUBPROJETO MATEMÁTICA DO
IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES**

**INCONFIDENTES - MG
2015**

DANILO CARDOSO TAVARES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, NO CONTEXTO DO PIBID: UM
OLHAR PARA O SUBPROJETO MATEMÁTICA DO IFSULDEMINAS -
CAMPUS INCONFIDENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciado em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Teixeira Xavier

**INCONFIDENTES - MG
2015**

DANILO CARDOSO TAVARES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, NO CONTEXTO DO PIBID: UM
OLHAR PARA O SUBPROJETO MATEMÁTICA DO IFSULDEMINAS -
CAMPUS INCONFIDENTES**

Data de aprovação: ____ de _____ de 2015

Profa. Dra. Lidiane Teixeira Xavier (Orientadora)
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Prof. MSc. Joelson Dayvison Veloso Hermes
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

Prof. MSc. João Paulo Rezende
IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes

A Angelo e Rita, pais atenciosos, apoiadores incondicionais, aqueles que me indicaram caminhos e me formaram para melhor trilhá-los. À Dani, irmã, amiga e companheira. À Paula, com quem compartilho a caminhada, os planos, os anseios e, sobretudo as utopias.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela proteção durante as idas e vindas, por ser fundamento e inspiração.

A meus pais, Angelo e Rita, e à minha irmã Daniela pelo acompanhamento e apoio em todos os momentos desta caminhada.

À Paula, pela paciência, compreensão, carinho e parceria neste período intenso.

À professora Lidiane, minha orientadora, que em meio a uma das mais belas fases da vida humana disponibilizou tempo, esforços e atenção para o bom êxito desta pesquisa. Obrigado pela paciência, confiança e pelas mais do que valiosas discussões e ensinamentos.

Aos amigos encontrados durante o curso, que levo para vida, companheiros de trabalho, de estudo e discussões, por compartilharmos além das tarefas acadêmicas, momentos de nossas vidas. Obrigado pelos sorrisos, choros e amizade.

Aos amigos da Pastoral da Juventude, em especial do grupo Junac e da EAPJ, por propiciar momentos de reflexão sobre a vida e a realidade humana, por ser berço da escolha de minha profissão, por ser local em que foram gerados sonhos, anseios e objetivos, por partilharem a mesma força, o mesmo pensamento e o mesmo coração.

Aos professores do IFSULDEMINAS, Campus – Inconfidentes, pelos direcionamentos, pela partilha de conhecimentos, pela amizade oferecida nesses quatro anos de trabalho.

Aos companheiros do Pibid, aqueles que passaram, os que permanecem e os que continuarão no projeto, pela contribuição para esta pesquisa, mas acima de tudo pelo companheirismo na busca de uma sólida formação docente.

De maneira muito especial, às professoras supervisoras do subprojeto Matemática, por tornarem viável esta pesquisa, por sua orientação e direcionamentos tornando mais qualificado os trabalhos do programa e por inspirem por meio de exemplos a nós, futuros docentes.

Meus sinceros agradecimentos e abraço fraterno.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar e discutir se o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta contribuições à formação e atuação dos professores supervisores do programa, suas possibilidades e limitações, e de que maneira elas são resultados das atividades desenvolvidas nos subprojetos. Para tanto, foi realizado um estudo junto às professoras supervisoras do Pibid do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – Campus Inconfidentes, subprojeto Matemática. Antes disso, para melhor conhecer o Pibid, buscou-se investigar seus fundamentos políticos e pedagógicos, com esse objetivo foram retomados alguns aspectos históricos das reformas educacionais propostas principalmente a partir da década de 1990. Dos dados coletados pode-se concluir que o programa trouxe contribuições para a qualificação do trabalho das docentes e oportunizou momentos de crescimento profissional. As atividades realizadas pelo subprojeto apresentam-se como um espaço em que os professores podem, fundamentados em estudos e leituras, levantar discussões e construir análises da realidade escolar, do trabalho educativo e de situações de sala de aula de maneira mais crítica e sólida. Também são espaços de elaboração e socialização de conhecimentos. As análises realizadas neste trabalho têm por fundamento as considerações teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) bem como as ideias do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Educação escolar. Trabalho educativo. Pibid.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate and discuss whether the context of Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid) presents contributions to the formation and action to supervisors teachers program, the possibilities and limitations, and how the results of the activities are developed in the subprojects. To this end, a study was carried out by the Pibid supervisors teachers Federal Institute of Education, Science and Technology South of Minas Gerais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS) - Inconfidentes Campus, Mathematics subproject. Before that, to best meet the Pibid, sought to investigate its political and educational foundations, with this goal were taken back some historical aspects of educational reform proposals mainly from the beginning of 1990. The data collected can be concluded that the program brought contributions to the qualification to teacher's work and provided moments of professional growth. The activities carried out by the subproject are presented as a space where teachers can, based on studying and reading, discussions and build up a more critical and solid analyses of school reality, educational work and classroom situations. These are also spaces for development and socialization of knowledge. The analysis in this paper are based on the theoretical methodological considerations of historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2011) as well as the ideas of the historical dialectic materialism.

Keywords: School education. Educational work. Pibid.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
1.1. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	5
1.1.1. PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O QUE É EDUCAÇÃO?.....	7
1.1.2. A EDUCAÇÃO DE CARÁTER ESCOLAR.....	8
1.1.3. QUAL O PAPEL DO PROFESSOR E O QUE É IMPORTANTE EM SUA FORMAÇÃO?.....	11
1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO OFICIAL ACERCA DA EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	13
1.2.1. A EDUCAÇÃO DIANTE DOS DIRECIONAMENTOS INTERNACIONAIS.....	14
1.2.2. CONSEQUÊNCIAS AO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
CAPÍTULO II: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	23
2.1. ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS E FUNDAMENTOS DA DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB).....	24
2.2. DISPOSIÇÕES GERAIS SOBRE O PIBID.....	27
2.3. DA ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES	32
2.4. FUNDAMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID.....	33
2.5. UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES POSSIBILITADAS AOS PROFESSORES SUPERVISORES.....	36
2.6. COMO O PROBLEMA DESTA PESQUISA TEM SIDO TRATADO EM OUTROS ESTUDOS.....	40
CAPÍTULO III: O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SUPERVISORES: O SUBPROJETO MATEMÁTICA DO IFULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES	43
3.1. CONHECENDO AS PROFESSORAS SUPERVISORAS	45

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO SUBPROJETO MATEMÁTICA: AÇÕES E MUDANÇAS NO DECORRER DO TRABALHO.....	46
3.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO A FALA DAS DOCENTES	47
3.4. AS REUNIÕES, ESPINHA DORSAL DO SUBPROJETO: A IMPORTÂNCIA DOS MOMENTOS DE ESTUDO, DISCUSSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	64
ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	64
ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	66

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
LEM	Laboratório de Educação Matemática
MEC	Ministério da Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SAC	Sistema de Auxílios e Concessões
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URCA	Universidade Regional do Cariri

INTRODUÇÃO

A formação docente, inicial e continuada, tem sido tema de inúmeros trabalhos e pesquisas, sendo essa situação intensificada na década de 1990, período marcado por reformas na educação nacional, conforme aponta Mazzeu (2007). Datam dessa época inúmeras conferências, reuniões e documentos que tiveram como objeto das discussões a educação, que é posta então, como fator primordial para o desenvolvimento econômico dos países, sendo a formação docente considerada instrumento favorável e estratégico à efetiva implementação das reformas propostas. Na tentativa de alinhar-se às diretrizes indicadas por tais reformas, podem ser observadas a elaboração e implementação de programas de formação de professores desenvolvidos em âmbito federal, estadual e municipal¹.

No ano de 2007, tendo sua estrutura e obrigações reformuladas pela Lei nº 11.502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) foi incumbida, em seu Art. 2º, da tarefa de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas públicas e no fomento da formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica e superior. Um dos principais programas desenvolvidos atualmente pela instituição é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que tem como objetivo principal fomentar a formação docente para a educação básica, por meio da concessão de bolsas à alunos de licenciaturas para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas. Um aspecto primado pelo projeto é a aproximação entre universidade e escola, ensino superior e educação básica, proporcionando ao licenciando ainda durante sua formação inicial inserção no ambiente escolar e participação no trabalho educativo desenvolvido, principalmente, pelos

¹ Sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do Brasil na década de 1990, vide Torres (2009), Mazzeu (2011), Mazzeu (2007), Silva (2002) e Altmann (2002). Mazzeu (2007), inclusive, toma como referência das análises apresentas os documentos que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

professores supervisores em suas aulas. Os professores chamados *supervisores* são docentes que já atuam na educação básica e que acompanham os licenciandos no desenvolvimento e realização das atividades. Cada subprojeto conta ainda com um *coordenador de área*, proponente de tal subprojeto e submetido ao projeto institucional. Essa composição, *licenciando - professor supervisor - coordenador de área*, as trocas de experiências e conhecimentos proporcionadas por ela são apontados nos documentos e trabalhos referentes ao Pibid como um dos pontos mais importantes do programa².

O primeiro edital foi lançado em 2007 e suas atividades iniciadas em 2009. Desde então, o Pibid cresceu tanto em recursos financeiros quanto em expectativas. Segundo dados do Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013, em dezembro de 2009 o número de bolsistas do programa era de 3.088, em 2014 esse número cresceu para 90.254, distribuídos em 2.997 subprojetos.

Quanto às expectativas sobre o programa, ao encerrar a apresentação de um estudo publicado pela Fundação Carlos Chagas, proposto pelo MEC, intitulado *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)* o presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, diz que “o Pibid está escrevendo um novo capítulo da história da educação brasileira”. (GATTI; et al., 2014, p. 6)

Na contramão desse crescimento, vale registro do atual momento histórico. Diante do cenário de crise econômica, tendo a área educacional uma redução de 19% em seu orçamento, segundo declaração do ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, a Capes teve seu limite reduzido, com isso surgiram rumores de cortes de verbas e bolsas. A Universidade Federal da Bahia teve, em junho deste ano, anunciado um corte de 75% das verbas de custeio para a pós-graduação, o orçamento inicial de R\$ 4.275.700,00 foi reduzido para R\$ 1.068.925,00³. Em resposta a essa situação instituições encaminharam à Capes mensagens solicitando a continuidade do financiamento de diversos programas. O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID) elaborou uma carta aberta, abaixo-assinada, em defesa da manutenção programa⁴. Em resposta a esses

² Dos documentos e estudos que tratam do Pibid, ainda que não de maneira particular, merecem destaque Gatti, Barreto e André (2011), André (2012), Capes (2013b) e Gatti (2014).

³ <<https://greveufrj2015.wordpress.com/2015/07/09/ufba-anuncia-capes-corta-75-das-verbas-de-custeio-para-pos-graduacao-no-pais/>>. Acesso em agosto de 2015.

⁴ Carta disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/docs/CARTA%20FORPIBID%20201506231554001SC.pdf-%20sociedade%20civil.pdf>>. Acesso em agosto de 2015.

movimentos a Capes publicou nota⁵ dizendo que não haverá cortes de bolsas, que os projetos continuarão a funcionar e que a instituição está se adequando ao limite orçamentário estabelecido. Vale também a observação de que um novo edital de seleção de projetos para o Pibid, previsto para o segundo semestre de 2015, ainda não foi lançado.

Em consonância com os objetivos do programa, a maioria dos trabalhos e pesquisas que o têm como foco de análises, apresentam discussões quanto a influência do projeto na formação inicial de professores. Mas, embora não seja seu foco, o Pibid “é também, formação continuada para professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes”. (GATTI; et al., 2014, p. 5) Diante dessa afirmação, a partir da experiência com o programa e da percepção da existência de lacunas nas pesquisas, no que se refere às contribuições para a formação continuada dos professores supervisores, propõe-se no presente trabalho refletir sobre as questões: como a experiência do Pibid se reflete no desenvolvimento do trabalho educativo dos professores supervisores? Quais provocações, inquietudes, possibilidades e limites se apresentam como resultado dessa experiência para os professores supervisores?

O objetivo desta pesquisa é refletir acerca das contribuições proporcionadas pela participação como supervisores do Pibid à formação continuada dos professores que atuam na educação básica. Para tanto, o trabalho foi norteado por questões como: o Pibid pode se constituir um espaço efetivo de formação continuada? Em caso afirmativo, em que medida? Quais atividades exercem maior impacto sobre o trabalho educativo? Quais suas potencialidades? E quais suas limitações?

A discussão e apontamentos levantados aqui têm por fundamento teórico-metodológico as considerações da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; 2011), expressão teórica do materialismo histórico-dialético para a pesquisa no campo educacional. Para essa perspectiva a educação é considerada uma prática social e deve ser compreendida considerando os determinantes históricos e concretos com os quais se relaciona dialeticamente, sendo, ao mesmo tempo determinada por elas, mas também determinante da realidade.

Diante dos pressupostos apresentados, entende-se que inúmeras variáveis interferem no trabalho desenvolvido pelos subprojetos do Pibid, em seus objetivos, justificativas e metodologia. Para que seja desenvolvida uma sólida análise das reais

⁵ O discurso da Capes quanto ao corte de bolsas pode ser acessado nos seguintes comunicados: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7568-resposta-capes-a-sbpc-e-a-abc-pibid>> e <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7565-comunicado-capes-2>>

contribuições, potencialidades e limites do programa, faz-se necessário compreender e refletir acerca das conjunturas que circundam o projeto. Sendo assim, este trabalho foi dividido em três capítulos, dos quais os dois primeiros são resultados de pesquisa bibliográfica e o último de uma entrevista aberta.

O primeiro busca, inicialmente, compreender o que é importante para a formação docente à luz da pedagogia histórico-crítica, apresentando considerações sobre sua concepção de homem, educação e trabalho educativo. Em seguida são problematizadas as fundamentações legais e pedagógicas que embasam as políticas voltadas à educação, em especial no que se refere à formação de professores. Nesse momento, são apresentados alguns aspectos históricos, principalmente relacionados aos movimentos internacionais da década de 1990 que discutiam a educação, de maneira especial a oferecida nos países subdesenvolvidos.

O segundo capítulo trata especificamente do Pibid, busca conhecê-lo, discutindo os documentos legais e as concepções educacionais que o regulam. Além de estudos sobre o programa, leis, decretos, portarias e editais a pesquisa apoia-se em documentos disponibilizados pela Capes, como o estudo avaliativo e o Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013.

Como os projetos são realizados de maneira institucional, sendo esses divididos em subprojetos dentro das próprias instituições de ensino superior participantes, é importante pensar nas particularidades de cada grupo, como é desenvolvido o trabalho, que recursos tem a sua disposição, quais atividades desenvolve, e também conhecer o professor supervisor, sua formação e atuação, já que são as principais personagens desta pesquisa. Dessa forma, o terceiro momento do estudo baseia-se em uma entrevista aberta realizada com as duas professoras supervisoras do Pibid, subprojeto Matemática do IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes. As questões relacionam-se a dois eixos principais: formação; e atuação no projeto. Buscou-se com isso conhecer a trajetória de cada docente, bem como compreender e discutir sua relação com a própria formação, com o Pibid e se a participação no programa propicia mudanças em sua atuação, caso afirmativo de que maneira ele contribui. O roteiro da entrevista está apresentado no Anexo I.

A hipótese deste estudo é que embora não seja seu principal objetivo, o Pibid, dentro de suas características, atividades, momentos e espaços, pode contribuir com o processo de formação continuada de professores da rede pública de ensino, impactando, de alguma maneira, nas práticas escolares desenvolvidas na educação básica.

CAPÍTULO I: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No presente capítulo, serão apresentados apontamentos e reflexões acerca de concepções da pedagogia histórico-crítica quanto à ideia de homem, de educação e de trabalho educativo.

Longe de esgotar as discussões possibilitadas por essa fundamentação, pretendemos expor pontos chave para o entendimento da problemática desta pesquisa procurando compreender, à luz dos referenciais eleitos, o que é importante para uma sólida formação docente.

Nascida na década de 1970, a pedagogia histórico-crítica tem em Dermeval Saviani seu idealizador e maior expoente. Porém, como ressalta o próprio teórico, trata-se de uma pedagogia em construção de caráter coletivo, histórico e cultural (Saviani, 2011b). No capítulo de fechamento do livro intitulado *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, Saviani (2011b) discute a origem dessa perspectiva, retratando que o que antes era um esforço particular, passa já no fim da década de 1970 a se construir de maneira coletiva. Nesse período surgiram instituições como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Educação (Ande), buscando uma organização do campo educacional. O periódico *Revista da Ande*, em especial, serviu como espaço de fomento e discussão dos ideários dessa pedagogia.

A pedagogia aqui tratada, expressão do marxismo no campo educacional, surge na tentativa de superação das correntes “crítico-reprodutivistas”⁶, assim chamadas por Saviani (2009), que se fortaleciam no final da década de 1960, durante o período da ditadura militar. Foram assim denominadas por seu caráter *crítico*, na medida em que entendiam que a educação era determinada pela sociedade, e *reprodutivista* por não considerarem a educação como possibilidade de mudanças da sociedade, ou mesmo, de influenciar as bases materiais do mundo.

A perspectiva histórico-crítica considera a educação como uma prática social, e como tal, deve ser compreendida em termos concretos, isto é, inserida num processo global de produção e reprodução da existência humana. Tal observação não significa considerar a escola e a educação como redentoras dos problemas sociais existentes. Trata-se de observar sua relação dialética com a realidade: sendo ela uma prática determinada, que também pode exercer papel determinante sobre a mesma, promovendo transformação social. Assim, a pedagogia histórico-crítica procura ir além das perspectivas reprodutivistas.

Sob esses apontamentos, as análises propostas nessa perspectiva se encontram mais adequadamente situadas nas ideias do materialismo histórico-dialético. Mascarenhas (2014) afirma que “o materialismo histórico-dialético não pode ser considerado simplesmente um método, mas sim o fundamento da filosofia e da ciência marxista”. (p. 177)

Essa perspectiva de análise entende a realidade como resultado de um processo histórico, isto é, processualmente construída, a partir de suas contradições (MASCARENHAS, 2014).

Nesse mesmo sentido, Kosik (1976, p. 44) observa a realidade como um todo

que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas).

Analisar a realidade sob uma perspectiva dialética, portanto exige do pesquisador a eleição de um conjunto de categorias que permitam compreender a “coisa em si” (ou a manifestação fenomênica das coisas) de modo sistemático, tomando como princípio as

⁶ No trabalho “Teorias da Educação”, Saviani classifica as perspectivas pedagógicas em “teorias não-críticas”, como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, e “teorias crítico-reprodutivistas”, sendo as principais apontadas pelo autor: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* de Bourdieu e Passeron; “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” de Althusser e; por fim, “teoria da escola dualista” de Baudelot e Establet, trabalhada em *L'école capitaliste em France*.

contradições entre a essência e os fenômenos que se desenvolvem externamente, na superfície do que é realmente essencial (KOSIK, 1976). Salientando que a ideia de buscar a compreensão da “coisa em si” não deve remeter ao entendimento de que a realidade é um todo acabado e que se apresenta de uma forma única, assim contradizendo a percepção aqui defendida. Compreender determinado fato, sob as considerações expostas, requer o entendimento de que ele é derivado de um processo histórico-social, imerso em inúmeros fatores, parte de um todo, e que, portanto é preciso compreender como ele se relaciona com esse todo.

Sendo assim, para compreender o papel do Pibid na formação continuada de docentes é necessário buscar o contexto histórico de seu surgimento como política nacional de formação de professores, bem como da forma como se manifesta na realidade brasileira a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos. Com essa postura, espera-se apontar seus elementos de contradição, tendo em vista a superação de seus limites.

1.1.1. PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O QUE É EDUCAÇÃO?

Para discutir e levantar o que é importante na formação de professores à luz das considerações teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica, bem como as de qualquer outra perspectiva pedagógica, se faz necessário entender o que ela aponta como sendo o papel desse profissional, qual a função da escola, e ainda o que é educação. Por sua vez, compreender a natureza da educação perpassa a compreensão da natureza do próprio homem, pois como aponta Saviani (2011), trata-se de um “fenômeno próprio dos seres humanos”.

Nesse sentido, decorrente do pensamento marxista, na pedagogia histórico-crítica tem-se que de maneira distinta dos outros seres, por exemplo, os animais, que têm naturalmente garantido os meios necessários a sua existência, o homem tem que (re) adaptar e (re) transformar a natureza para garantir a sua subsistência. Para tanto, ele modifica, age, consciente e intencionalmente, na natureza em busca da satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares. Essa ação, consciente e intencional, é chamada trabalho. Esse processo de produção e reprodução da existência humana incide na garantia de condições materiais que supram a existência da humanidade, o que implica a construção de objetos materiais. Esse processo Saviani (2011) categoriza por “trabalho material”. Porém, a produção material, incide também na consciência do indivíduo, ele tem de antecipar idealmente os objetivos do produto construído, significando suas características e fins. Nesse

processo vê-se uma outra categoria de trabalho, o “não material”, que trata da produção de saberes, valores, hábitos, símbolos, habilidades.

Em resumo, como fruto do trabalho o homem cria objetos, instrumentos e ferramentas, costumes, formas de comunicação, relações sociais e emprega significados. Assim, ele constrói uma realidade humana, que Saviani (2011) chama de “mundo da cultura”, e é por meio da apropriação desta realidade construída, histórica e coletivamente, pela humanidade que o indivíduo se humaniza. Temos então, que a essência do gênero humano é externa ao indivíduo, portanto não é dada hereditariamente, via corpo biológico. Nesse sentido, Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 79) afirmam que ela

(...) é, portanto, externa ao homem, que só pode existir, como ser singular, objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, da história. Dito de outro modo, para existir como ser singular, é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas, em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas.

Com isso podemos entrar no campo que interessa a esta pesquisa, a educação. Tida aqui como “trabalho não material”, ela é a ação direta e intencional pela qual a humanidade produz e reproduz a sua essência. Em suma

Podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Temos então, que o objeto da educação refere-se à identificação dos saberes culturais a serem apropriados pelos indivíduos para sua humanização, bem como às formas, os percursos percorridos para que tal objetivo seja alcançado. Saviani (2011) discute um pouco mais sobre esses dois aspectos. Quanto à eleição dos conhecimentos a serem (re) produzidos, o autor destaca a utilidade da ideia de “clássico”⁷, caracterizado como tudo aquilo que se tornou de fundamental importância, essencial, que resistiu ao passar do tempo. Quanto à forma com que esses conhecimentos serão trabalhados, trata-se da organização das variáveis envolvidas, tempo, espaço, procedimentos.

1.1.2. A EDUCAÇÃO DE CARÁTER ESCOLAR

⁷ Saviani (2011) destaca que clássico não deve ser confundido com tradicional ou antigo. A exemplo disso cita que Guimarães Rosa é considerado um clássico da literatura brasileira, mesmo não pertencendo à Antiguidade.

Historicamente a origem da educação se confunde com a origem do próprio ser humano, conforme apontado por Saviani (1994). A sociedade como se conhece hoje tem como primícias as comunidades primitivas, que tinham por principal característica a coletividade, “tudo era comum”. O que era produzido pela tribo era consumido por todos. A educação era dada no dia-a-dia, durante as tarefas realizadas, na vivência da tribo. Não havia uma instituição incumbida de passar às crianças os conhecimentos da comunidade. Os pequenos aprendiam a pescar pescando, a convivência com os adultos introduzia as crenças, os saberes e valores que faziam parte da constituição dos membros da comunidade.

Saviani (1994) aponta que com a fixação do homem na terra, que era o principal meio de produção da época, surge a propriedade privada. A divisão da terra acarreta a divisão dos homens em classes antagônicas: de um lado os que possuem a terra e de outro os que não possuem e têm então, que vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, bem como a daqueles a quem está servindo. É nessa sociedade de classes que se encontra, segundo o autor, o embrião da escola. Nelas surge uma educação que tinha o intuito de oferecer àqueles que não precisavam trabalhar, a classe dominante minoria da população, que era possuidora dos meios de produção, a possibilidade de ocupar o tempo livre de maneira digna. Essa educação contrapunha-se à que ocorria entre as classes populares, ainda voltada para o trabalho e que acontecia concomitante a ele, similarmente com a que ocorria nas comunidades primitivas.

A institucionalização da atividade educativa como se vê hoje, conforme aponta Saviani (2011) e Pasqualini e Mazzeu (2008), é um processo da modernidade, da passagem à sociedade capitalista, que alterou os modos de produção material, e de produção e apropriação do saber.

[...] Com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, tem-se o deslocamento do eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 82)

A ampla necessidade da escrita, a utilização da ciência para aprimoramento do processo de produção, são alguns dos fatores que acarretaram mudanças na concepção de educação, passando daquela que tem por objeto o conhecimento cotidiano àquela que trabalha com o saber científico, sistemático. Dado o elevado grau de complexidade atingido historicamente pelo homem em relação a esses saberes, faz-se necessário, à formação do

indivíduo, o domínio dos mesmos e, portanto, a produção de uma atividade que tenha a apropriação destes conhecimentos por objetivo. Eis aí o embrião da educação escolar.

Como dito anteriormente neste capítulo, o objeto da educação trata dos elementos culturais a serem apropriados pelo homem para sua humanização e das formas para que isso aconteça. A escola trata então, de um tipo específico de conhecimento, o científico, o metódico, o sistematizado, o erudito.

“Socialização do saber sistematizado”, eis o papel da educação escolar, segundo Saviani (2011). Vale salientar que a necessidade desse conhecimento para o avanço da produção, acaba por ser uma justificativa para o trabalho da escola em socializá-lo, porém não é um resumo nem tampouco seu limite. Sua apropriação pode contribuir com a formação de um indivíduo crítico, tendo em vista uma melhor compreensão da realidade, uma nova forma de ver e agir no mundo. Longe de se considerar como totalmente apartado, ou ainda de qualificá-lo como superior ao conhecimento popular, o saber sistematizado deve ser o ponto de chegada do processo escolar. Possuidores dos elementos do seu cotidiano o aluno deve dominar também o que não lhe é tão próximo, o *erudito*, para que contribua no desenvolvimento de suas possibilidades psicológicas e intelectuais, e até mesmo em compreensão e expressão mais elaborada dos elementos de sua própria cultura.

Em suma, o intuito da escola é tornar acessível aos homens os saberes construídos historicamente pelo conjunto da humanidade, levando-o para além daqueles saberes próximos do seu dia-a-dia, do que lhe é cotidiano, espontâneo.

Considerada uma forma de trabalho não material, a educação acontece em diversos espaços e momentos da vida humana e é dada por diferentes instituições e agentes da sociedade, mas tratar da educação de caráter escolar é tratar de uma ação específica, que tem suas próprias manifestações histórico-sociais e conseqüentemente seus objetivos, sendo que esses estão relacionados principalmente a apropriação de saberes sistematizados. Não se nega aqui que a escola acaba por trabalhar outros aspectos da cultura humana, como valores, por exemplo, o respeito, o trabalho em grupo, o cultivo de relações sociais, a ideia de ordem, o seguimento de regras, atitudes, hábitos. Essa característica não pode ser negada, pois esses elementos são intrínsecos à convivência em uma comunidade, como a escola, por exemplo, e ao relacionamento entre seres humanos. Entretanto, eles não podem ser colocados como centro da atividade dessa instituição, pois deixar o saber sistematizado em segundo, terceiro, ou enésimo plano, acaba por descaracterizar a natureza da escola e conseqüentemente priva os alunos desse conhecimento, fazendo com que eles sofram um processo de alienação no qual

nega-se à eles parte da essência genérica do homem e o domínio de instrumentos psicointelectuais que podem lhe possibilitar um melhor entendimento de sua própria realidade.

1.1.3. QUAL O PAPEL DO PROFESSOR E O QUE É IMPORTANTE EM SUA FORMAÇÃO?

“[...] o melhor escritor não será, apenas por esse fato, melhor alfabetizador. [...] Pra que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado.” (SAVIANI, 2011, p. 19)

Ao afirmar a importância e a centralidade do conhecimento científico na educação escolar pode surgir uma impressão equivocada de que as formas, a maneira como é tratado não preocupa, ou mesmo, não é significativa ao trabalho pedagógico. O trecho transcrito anteriormente é utilizado aqui para desconstruir tal impressão e introduzir a discussão acerca do trabalho docente diante de tudo o que até aqui foi exposto.

Sendo o papel da escola a socialização do saber elaborado, construído historicamente pelo conjunto dos homens, o papel do professor é fazer com que esse objetivo seja alcançado. Para tanto, ele deve agir de forma direta e intencional, propiciando ao aluno as máximas possibilidades de apropriação do conhecimento trabalhado, para que possa convertê-lo em um *habitus*, contribuindo assim para um entendimento mais coerente, a ação mais consciente na sua realidade social, que o aluno tenha condições de alcançar o que ele pode “vir-a-ser”.

É essencial à realização de um trabalho educativo comprometido, que o professor busque alcançar com essa perspectiva de formação humana uma efetiva compreensão da realidade, compreenda as variantes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, desde a constituição dos indivíduos envolvidos, às diretrizes traçadas pelas políticas educacionais e as relações estabelecidas entre esses determinantes. Frente a essas reflexões, ele pode aprimorar sua prática, sendo consciente do papel do seu trabalho no contexto social. Para tanto, conforme apontado por Saviani (2008), entende-se que a formação docente deve estar

assentada em sólidas bases teórico-metodológicas, fundamentada na reflexão filosófica e no conhecimento científico.

Saviani (2008) aponta que a reflexão filosófica permite ao docente uma compreensão da prática pedagógica, justamente como apontado anteriormente, considerando seus inúmeros determinantes, tendo em vista uma visão coerente, articulada, cultivada, intencional e unitária. Entretanto, o termo, ou ato referente à *reflexão* tem sido tomado em inúmeros momentos e de diferentes formas, mesmo no campo educacional, isso causa certa banalização dessa ação, sua compreensão fica contida no discurso tido pelo senso comum e, assim, esvazia-se seu significado.

Faz-se necessário então, caracterizar o que toma-se aqui por reflexão, e reafirmar a ideia de Saviani (2008) de que nem toda reflexão pode ser caracterizada como filosófica, que não pode ser apenas um pensar raso, superficial, para que seja qualificada como tal, mas deve atender a algumas características, sintetizadas nas categorias da *radicalidade*, *globalidade* e *rigor*.

A *radicalidade*, entendida no sentido da palavra raiz, está relacionada à necessidade de se chegar aos fundamentos do problema, conhecer suas bases, sua origem, sua gênese, para entender também todo o processo até o ponto em que se encontra. Uma análise superficial pautada nas aparências e no imediatismo não basta para pensar criticamente acerca das situações e problemas que se apresentam no processo educativo. A segunda característica, a *globalidade*, observa a necessidade de se refletir e pensar na situação como uma parte do todo, conhecer todas as suas determinações, ou seja, não fazer análises de acontecimentos isoladamente, desconectando-os daquilo que os rodeia, mas pensá-los de forma global para que não se reduzam a simples aparência. O *rigor* pauta-se na necessidade de uma análise que supere o senso comum e a adoção de discursos alheios, que se chegue a conclusões por um processo sistemático e metódico.

Vale ressaltar que, conforme observa Saviani (2008), essas características não se sobrepõe uma à outra e nem a reflexão filosófica resulta da somatória das mesmas, elas se relacionam de maneira dialética, uma sendo determinante para as outras.

A capacidade de refletir filosoficamente, segundo essas categorias, é então uma forma de superar o pensamento “acriticamente reflexivo”, que “consiste em colocar imediatamente e em relação causal, representações e condições fixadas no cotidiano, [...] sem estabelecer as conexões e unidade que lhe são intrínsecas” (TEIXEIRA, 2015a, p. 161), de compreender as condicionantes e os condicionamentos do processo educativo, seus objetivos,

metas, razões, buscar o entendimento dos seus problemas e partindo daí apontar e desenvolver soluções. Trata-se, portanto, de pensar criticamente sobre a atividade educativa, objetivando aprimorar trabalho e desenvolvê-lo de maneira emancipadora. Sobre essa almejada criticidade, Marx, em a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, diz poeticamente que: “A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas”.

O conhecimento científico, como já discutido neste capítulo, é o objeto principal da educação escolar, portanto essencial à formação dos homens, visto também como de fundamental importância para a compreensão da realidade.

Pasqualini e Mazzeu (2008), ao defenderem a educação de caráter escolar, destacam contradições que podem ser observadas na atual sociedade. Se de um lado a sociedade capitalista exige dos indivíduos de certo nível de conhecimento, isso visto desde os primórdios da escola na modernidade, para que a produção continue se desenvolvendo, por outro, ela nega que a disseminação desse saber sistematizado se universalize, com o intuito de perpetuar uma dada realidade, a da sociedade de classe. A sociedade capitalista proporciona um enorme desenvolvimento das forças produtivas e das objetivações humanas, só que esse processo acontece às custas de grande parte da população, alheia à apropriação desse desenvolvimento.

Essas contradições refletem também na formação docente que, como indicado por Mazzeu (2007), vêm sendo esvaziada por concepções pragmáticas que se fundamentam na dita “racionalidade prática” que ao desvalorizarem o conhecimento científico, limitam as possibilidades da formação e, por conseguinte, do trabalho docente à cotidianidade.

1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO OFICIAL ACERCA DA EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A formação docente, inicial e continuada, tem sido tema de inúmeros trabalhos e pesquisas, sendo que esta situação foi intensificada na década de 1990, período marcado por reformas na educação nacional, conforme aponta Mazzeu (2007). Datam desta época inúmeras conferências, reuniões e documentos que tiveram como objeto das discussões a educação, que é posta então, como fator vital para o desenvolvimento econômico dos países, sendo a formação docente tida como instrumento favorável e estratégico à efetiva implementação das reformas propostas.

Tratar-se-á aqui das fundamentações teóricas que embasam as políticas voltadas à educação, especialmente no que remete à formação docente. Para tanto serão apresentadas considerações históricas, necessárias para uma discussão mais sólida da temática. O objetivo desta parte do trabalho é compreender e problematizar os ideários que permeiam a formação de professores no nosso país.

1.2.1. A EDUCAÇÃO DIANTE DOS DIRECIONAMENTOS INTERNACIONAIS

As reformas educacionais e os programas de educação propostos no Brasil a partir da década de 1990 vieram como resposta, positiva, às demandas indicadas por organismos multilaterais, como a UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL. Mazzeu (2007) investiga e discute alguns destes acontecimentos, como a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em 1990, sintetizada na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, o documento *Transformación productiva com equidad* lançado pela CEPAL também em 1990, e alguns discursos do Banco Mundial, um dos financiadores da Conferência citada à pouco.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, também em 1990, é apontada como marco inicial das reformas políticas ligadas à educação dos nove países que apresentavam na época os maiores índices de analfabetismo, em ordem alfabética, são eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A Conferência teve como principal resultado o apontamento de dois objetivos a serem alcançado no decênio que procedia a reunião: a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola básica. Ela foi sintetizada na *Declaração Mundial de Educação para Todos* que trouxe pistas para o alcance de tais metas. Esse documento propõe que a educação deve desenvolver as Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBA, consideradas essenciais a uma melhor condição de vida e principalmente para ensinar os indivíduos a “aprender a aprender”, visto que a educação é tida como um processo contínuo, que perpassa o decorrer de toda a vida.

“As NEBA compreendem os chamados instrumentos essenciais para a aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os conteúdos básicos de aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes [...]”. (MAZZEU, 2007, p. 65)

Segundo a Declaração somente um processo educativo fundamentado nessa concepção poderia preparar o indivíduo a viver no mundo contemporâneo, que tem por

características a fluidez e a dinamicidade, que apresenta uma acelerada comunicação e imenso armazém de informação com fácil acesso.

Mazzeu (2007) traz a discussão de outro documento, *Prioridades y Prioridades para la Educación*, lançado em 1995 pelo Banco Mundial. Ele traz diretrizes políticas elaboradas pelo organismo baseadas nos resultados da Conferência de Joentien, a qual o Banco foi patrocinador.

Torres (2009) afirma que, a partir da década de 1990, o Banco Mundial decidiu direcionar os investimentos na área da educação para insumos como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação de aprendizagem etc. Além disso ele passa a atuar na assessoria dos governos na implementação de reformas e mudança nas políticas educacionais.

O entrelaçamento entre educação básica e desenvolvimento econômico é claro no discurso do Banco Mundial, quando este o coloca como uma das principais funções deste nível de ensino, formar indivíduos maleáveis, adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho. Com isso, a instituição aponta para a precisão de uma reestruturação do currículo com o intuito de abranger e melhor atender às habilidades e competências a serem formadas para o desenvolvimento social, e também para mudanças nos próprios insumos. As recomendações recaem, conforme afirma Torres (2009), sobre o aumento do tempo de instrução, a elaboração e distribuição de livros didáticos e a capacitação docente, sendo valorizada a formação em serviço em detrimento da formação inicial.

Quanto essa questão, o organismo recomenda que a formação inicial docente deva ser feita em menor tempo, pois uma formação longa não garantiria melhoria no processo educativo. Outro destaque é que a formação tenha como foco os aspectos pedagógicos do trabalho docente, sendo que os conhecimentos gerais devem ser garantidos por um ensino secundário de qualidade. Vale salientar certa inconsistência nessa ideia, pois a capacitação docente é tratada como importante para a melhoria da educação básica, porém presume que o ensino básico deve fundamentar qualitativamente os conhecimentos científicos, que são objetos do trabalho do professor. Quanto ao custo benefício, acrescenta-se aqui a concepção de que uma formação inicial dada de maneira aligeirada dispensaria uma série de encargos, “otimizando” o processo.

Em relação à capacitação em serviço destaca-se que deve pautar-se na melhoria dos conhecimentos do professor no conteúdo que leciona e nas suas práticas pedagógicas, tendo como norte e assento a própria atividade em sala de aula.

Trazendo inúmeras concepções dos movimentos citados anteriormente, de 1993 a 1996 a Comissão Internacional da Unesco elaborou um relatório sobre *Educação para o século XXI*, buscando indicar as necessidades que se apresentariam à formação dos sujeitos para que enfrentassem a realidade social do novo século. O Relatório foi publicado no Brasil em 1998 com o título de *Educação: um tesouro a descobrir*, e ficou conhecido com o nome do coordenador da elaboração do relatório, Relatório Jacques Delors.

O Relatório aponta como pontos críticos uma série de aspectos, postos como opostos de um determinado ponto, por exemplo, a necessidade da atual sociedade da globalização da cultura, dos saberes e ao mesmo tempo de manutenção e fortificação das raízes. Para enfrentar tensões como esta a Comissão aponta a educação como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida por meio do “aprender a aprender” compreendido em quatro pilares, que traduzem o caráter de adaptação a ser formado nos sujeitos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

O termo “aprender a aprender”, já visto na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, está fortemente presente nos discursos educacionais. Segundo Duarte (2006) o movimento construtivista, que tomou corpo no Brasil na década de 1980 e pôs a psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget como referenciais para a educação do país, foi uma importante forma, embora não a única, de vitalizar o lema “aprender a aprender”.

Duarte (2006) observa que esse ideário, aliado a perspectiva construtivista, apresenta quatro posicionamentos valorativos.

O primeiro posicionamento refere-se ao fato de aqui as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são superiores àquelas em que se encontra envolvido outro indivíduo, no qual há transmissão/ensino de determinado conceito. Aprender sozinho contribuiria para a construção da autonomia do sujeito. Esse aspecto encontra-se claro no Relatório Delors quando diz que

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (DELORS, 1998, p. 157)

Conforme destacado por Duarte (2006), não discorda-se aqui de que a educação deve promover a autonomia do indivíduo, mas sim do fato de que o processo de aprendizagem que envolva um outro sujeito como transmissor do conhecimento, não seja considerado também como formador da liberdade de pensamento e criatividade. Retomando o

clássico exemplo de Saviani, o ato de dirigir um veículo, um instrutor de autoescola simplesmente diz o que o aluno deve fazer: afundar o pedal da embreagem e soltá-la lentamente, depois de determinado momento pisar no pedal do acelerador, e assim por diante. O instrutor acaba por apenas dar instruções e na medida em que o aluno entende, se apropria do processo ele consegue agir criativamente no ato de dirigir. Vale ressaltar que não são defendidos os métodos e pensamentos da pedagogia tradicional, a situação citada é um contra-exemplo à afirmação de que somente a aprendizagem dada pelo próprio sujeito é capaz de instigar a autonomia do indivíduo.

O segundo posicionamento valorativo destacado por Duarte (2006) refere-se à ideia de que é mais importante que o aluno crie, elabore métodos de construção do conhecimento do que ele se aproprie dos saberes já construídos pela humanidade. Diante disso a escola deve se preocupar menos com o conhecimento científico já construído e “voltar-se principalmente para a formação na criança de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2006, p. 36). Esse posicionamento está intimamente ligado ao primeiro. A crítica quanto a essa ideia reside no fato de que ela “apoia-se em dicotomias, neste caso, as dicotomias entre conteúdo e forma e entre processo e produto. No limite essa ideia acaba por esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente” (DUARTE, 2006, p. 37). Duarte (2006) diz ainda que tal posicionamento articula-se a ideia de que a educação para ser democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica ou política, ela deve ser “relativista”, neutra, ou seja, cabe a ela apenas fornecer instrumentos metodológicos para que o aluno por si mesmo analise e crie seu próprio ideal político, econômico etc. Mas posicionar-se de tal maneira, neutra, é possível? Colocar-se a parte das análises já não se caracteriza como posicionar-se de alguma maneira? Posicionar-se de forma “neutra” não acaba por colaborar para a perduração dos ideais vigentes?

O terceiro posicionamento incide na ideia do processo de aprendizagem ser construído pelo próprio indivíduo ele deve ter como ponto de partida a motivação, os interesses do próprio aluno. A atividade escolar tem, então, de ser funcional à criança.

O último posicionamento é consonante aos ideais e propostas das reuniões e documentos citados anteriormente, a educação deve formar as crianças para acompanharem, se adaptarem as constantes e aceleradas transformações da sociedade contemporânea. Com esse ideal o “aprender a aprender” busca formar indivíduos que se adaptem mais eficientemente a realidade, então, nada tem a ver com a transformação da sociedade. Nas palavras de Duarte:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” com síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006)

Voltando ao Relatório Delors, o documento aponta que o mercado de trabalho tem procurado profissionais com a habilidade de se adaptar ao que se pede, por suas competências pessoais e não tanto por qualificação material, adquirida por capacitação técnica. A educação básica é apontada como espaço de desenvolvimento de habilidades como escrita, comunicação, leitura, resolução de problemas etc., que permitem ao sujeito adaptar-se às mudanças e ao avanço do sistema econômico. Acrescentando, sendo a educação considerada como um *continuum* os espaços formativos tendem a se diversificar e multiplicar, não se limitando apenas a ambientes formais e tradicionais. Passam a serem salientados outros ambientes de formação tais como as mídias, os espaços de lazer, momentos ligados ao trabalho em empresas etc.

Em suma, a educação é observada pelos organismos internacionais como sustento essencial do desenvolvimento econômico e peça chave para a perduração da sociedade capitalista. As políticas educacionais propostas desde a década de 1990 tendem a alinhar-se aos direcionamentos apresentados em documentos elaborados por esses organismos. Como afirma Mazzeu (2007) a

[...] reforma estrutural e curricular implementada na educação de forma geral e na formação de professores em particular deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, cuja finalidade última é a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção, quanto no que se refere ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. (MAZZEU, 2007, p. 63)

Mazzeu (2007) aponta que o primeiro documento que sugere a tentativa de adequação da educação brasileira às considerações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, por consequência os demais documentos lançados após o Plano, trazem consigo as diretrizes internacionais, pois o tem como norte. Nesse período vale destaque para a Lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, e os Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica, lançado pelo Ministério da Educação – MEC em 1998.

1.2.2. CONSEQUÊNCIAS AO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Frente aos sentidos dados à educação, são exigidas novas tarefas e postura, e conseqüentemente uma diferente formação do professor, que tem fundamental participação na formação das futuras gerações frente ao panorama social estabelecido e na implementação das políticas públicas para atender ao mesmo.

O Relatório Delors aponta como novas tarefas do professor “tornar a escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (DELORS, 1998, p. 154). Acrescenta ao trabalho docente uma grande carga social, afirmando que se espera que esse profissional seja capaz de enfrentar, dialogar sobre e esclarecer aos alunos uma série de problemas sociais, tais como a pobreza, a violência, a fome e o controle da natalidade. Observa ainda que o docente possa obter “sucesso em áreas que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam muitas vezes” (DELORS, 1998, p. 154). Também é posto que o professor deve esforçar-se para “prolongar o processo de ensino para fora da instituição escolar, estabelecendo relações entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana do aluno”, “despertar a curiosidade do aluno”. O docente deve ser detentor de competência, profissionalismo e devotamento, e seu papel deve ser realocado, ele deve ser “acompanhante” no processo de ensino-aprendizagem, ajudar os alunos a organizar e gerir a o saber.

O documento aponta uma série de medidas para melhora na qualidade e motivação do professor quanto ao *recrutamento, formação inicial, formação contínua, controle, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino*⁸. Merece realce dentro desses pontos o destaque dado à formação continuada sobre a inicial: “de uma maneira geral a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159-160). Relacionado a isso o Relatório chama atenção à necessidade de constante atualização dos saberes do docente, tanto dos conteúdos que leciona, competência na disciplina, quanto nas práticas pedagógicas que utiliza, competências pedagógicas. Na formação inicial tais competências devem se pautar no processo de “aprender a aprender”. Já a formação continuada é vista como um eficiente instrumento de implantação das reformas, de novos métodos e de novas tecnologias, e para tanto indica que o professor busque se

⁸ Nessa discussão Delors (1998) apresenta mais um tópico: *professores de formação pedagógica*. Aqui não foi destacado esse item, pois está subentendido nos demais.

formar para além do contexto escolar, que exerça outras profissões para que possa ter uma visão ampliada da realidade e estabelecer relações entre o ensino e o mercado de trabalho. Nas palavras do documento: “um período de trabalho ou estudo no setor econômico pode também ser proveitoso, contribuindo para a aproximação do saber e do saber fazer”.

No novo panorama é esperado do docente que ele seja um profissional capaz de dar soluções práticas, rápidas e criativas a problemas do cotidiano escolar, lembrando que se encontra em uma sociedade dinâmica, mutável e em constante avanço e expansão do mercado. Para tanto, buscando superar o modelo tradicional de formação, o ideário das mudanças propõe a *profissionalização* do professor por meio da *formação reflexiva* e da *competência*.

Sob todas essas considerações e perspectivas de formação docente a epistemologia da prática reflexiva, conforme apontado por Mazzeu (2007) e Teixeira (2014), tem se apresentado como tendência dominante nas políticas e pesquisas referentes à formação de professores na contemporaneidade. As ideias defendidas por Donald Schön têm sido consideradas fundamento dessa concepção. Como exemplo, servindo também como justificativa e consequência dessa situação, o Relatório de Gestão – Pibid – da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) 2009-2013 diz que os princípios pedagógicos do Pibid têm o intuito de formar os futuros docentes de tal forma “que o seu trabalho seja mobilizado pela *ação-reflexão-ação*” (Capes, 2013b, 30). Schön (1995) defende a construção do conhecimento pautada na prática, naquilo que é intuitivo, espontâneo ao sujeito, o que Michael Polanyi chama de “conhecimento tácito”. Em Schön (1995) o conceito de prática reflexiva ramifica-se em outros três, sintetizados em Teixeira (2014):

[...] conhecer-na-ação, que apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental; reflexão-na-ação, realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas; reflexão sobre a reflexão-na-ação que ocorreria em momento posterior à ação e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática. (TEIXEIRA, 2014, p. 8)

Ao lançar questão sobre como formar um professor que seja capaz de refletir sobre sua prática, Schön (1995) responde que “temos que aprender mais com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos” (SCHÖN, 1995, p. 89). Tomando por exemplos instituições de formação artística, tais como os conservatórios de música e dança, os *ateliers* de pintura, escultura e *designer*, o autor diz que esses cursos contêm as características de um *practicum* reflexivo, trazem consigo o aspecto de aprender

fazendo. Antes que o aluno compreenda sistemática e racionalmente o que está fazendo ele exerce o ofício para o qual busca a profissionalização.

Desde a concepção do conhecimento, valorizando o conhecimento espontâneo, até os momentos da prática reflexiva, a pouco citados, nota-se o entrelaçamento do trabalho docente ao que lhe é imediato, à reflexões fundamentadas por situações específicas. Enxerga-se aqui que esse entrelaçamento, torna-se um entrave, ele acaba por limitar as possibilidades do trabalho educativo.

Davidov (1987) observa, por exemplo, que esse tipo de conhecimento, empírico-utilitário, assegura a orientação do indivíduo num sistema de conhecimentos já acumulados sobre particularidades e características superficiais de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade e que tal orientação

[...] é indispensável para o que fazer cotidiano, durante o cumprimento de ações laborais rotineiras; porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea, dos princípios de uma relação criativa, ativa e conteúdo aprofundado sobre a realidade (assinalamos que tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo raciocínio empírico). (DAVIDOV, 1987, p. 144-145, tradução nossa)

Reafirmando a insuficiência dos saberes sensíveis para a compreensão do fato real, Kosik (1976) observa que a “(...) natureza se manifesta como algo de inatural. O homem tem de envidar esforços e sair do “estado natural” para chegar verdadeiramente a ser homem (o homem *se forma* evoluindo em homem) e conhecer a realidade como tal” (KOSIK, 1976, p. 27). O teórico afirma que as coisas não se revelam ao homem assim como são. Os fenômenos que se apresentam no cotidiano, de maneira imediata, são diferentes e, muitas vezes, contraditórios à existência real, ressaltando que, essência e fenômeno não são independentes um do outro, aquela se manifesta no fenômeno, todavia, de maneira parcial, inadequada. Segundo Kosik (1976), para conhecer a essência, a estrutura das coisas, é preciso fazer um *detour*, um desvio. “Para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos que nos distanciar delas” (p. 28).

O entendimento das relações existentes entre os fenômenos e a totalidade e a análise de suas contradições, são necessários para a compreensão da realidade. “Ver um único aspecto dos fatos, a sua imediaticidade ou a sua mediaticidade, ou sua determinabilidade ou então apenas seu caráter determinante, equivale a cifrar a cifra, isto é, a não compreender o fato como cifra” (KOSIK, 1976, p. 55).

Considera-se, portanto, que as concepções pautadas na ideia do professor como um prático reflexivo, levam o trabalho educativo à um âmbito marcado pelo imediatismo, e que uma reflexão pautada somente no o que é intuitivo e espontâneo não garante uma visão uniforme e coerente de determinada situação.

O presente trabalho busca respaldar-se nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), que pautando a importância de uma sólida base teórico-metodológica na formação do professor fundamentada no conhecimento científico e na reflexão filosófica, tal como discutida em Saviani (2008) e já apresentada neste texto, busca um entendimento coerente e universal da educação, objetivando potencializar a qualidade do trabalho docente. Com isso almeja-se que o professor seja um profissional consciente de sua prática, não somente em âmbito cotidiano, remetendo-se a acontecimentos particulares, mas que compreenda seus precedentes, justificativas, objetivos, possibilidades e implicações sociais.

Cumprir observar que não é a intenção deste estudo colocar acento sobre a teoria em detrimento da prática. Agindo assim, estaríamos aderindo a proposições simplistas para a questão da formação docente no contexto histórico-social que vivemos. Além disso, não estaríamos nos posicionando em conformidade com os princípios teórico-metodológicos eleitos para o desenvolvimento deste trabalho.

Compartilhamos com a concepção filosófica de *práxis* desenvolvida por Gramsci, a partir da obra de Marx, em *A Concepção Dialética da História*, segundo a qual o fazer humano é unidade entre teoria e prática. Para o autor, todo pensamento é um esforço, um trabalho que, uma vez realizado, tornado concreto, viabiliza novos esforços para a produção de novos pensamentos. Nesse sentido, a própria realidade humana não se constituiria como tal, se não houvesse essa unidade entre pensamento e ação.

O que questionamos em nossos estudos são, justamente, a qualidade e a finalidade da tríade ação-reflexão-ação, proposta por Schön e tão valorizada pelas políticas de formação de professores.

CAPÍTULO II: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Este capítulo tem por objeto principal o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. O objetivo aqui é conhecer o programa, como ele funciona, como ele tem crescido, quais suas fundamentações legais e pedagógicas. Um olhar mais atento será dado às atribuições, atuação e considerações acerca dos professores supervisores, que são docentes que atuam em escolas públicas e integram o projeto.

Como precedente do projeto, neste trecho do trabalho passar-se-á por um levantamento e discussão sobre a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Capes responsável pelo programa.

Para desenvolver tais debates foram utilizados editais, documentos legais – Decretos nº 7.692/2012, nº 7.219/2010 e nº 6.755/2009, Leis nº 11.502/2007 e nº 8.405/1992, Portaria nº 96/2013 – além do *Relatório de Gestão Pibid 2009-2013*⁹, de responsabilidade da DEB e do *Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)*, da Fundação Carlos Chagas. Também será feita uma reflexão acerca do trabalho *Para uma construção de professores construída dentro da profissão*, de Nóvoa, indicado no Relatório citado a pouco como uma das diretrizes que norteiam o Pibid.

⁹ O Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013 traz uma análise do desenvolvimento e resultados do Pibid. Para tanto apresenta considerações acerca da atuação da DEB, das fundamentações, objetivos e metodologia do Pibid. O documento apresenta dados do programa, que indicam seu crescimento e expansão, por exemplo, número de bolsistas, de escolas parceiras, de IES participantes, de áreas envolvidas nos subprojetos etc.

2.1. ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS E FUNDAMENTOS DA DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - foi instituída como uma fundação pública pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e teve sua estrutura, organização e atribuições modificadas pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Vinculada ao Ministério da Educação – MEC, a instituição que antes tinha por foco o desenvolvimento, expansão e fortalecimento científico e tecnológico e o suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG – foi incumbida de induzir e fomentar, bem como contribuir na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de ações voltadas à formação e valorização dos profissionais do magistério para a educação básica. Aos termos da Lei nº 11.502/2007

Art. 2º. § 2º - No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observando, ainda o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recurso e tecnologias de educação à distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2007)

Frente suas novas competências, de maneira sintética, a Capes traz no seu *site*¹⁰ o agrupamento de suas atividades em linhas de ação. São elas:

- Avaliação da pós-graduação *strictu sensu*;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recurso de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional;
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Dentro dessas linhas a Capes desenvolve diversas atividades, para isso se divide em órgãos responsáveis cada qual por áreas específicas de atuação. O presente trabalho interessa-se especificamente pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica –

¹⁰ <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em julho de 2015.

DEB, pois relaciona-se diretamente com as funções atribuídas à instituição de fomentar, induzir a formação, inicial e continuada, e valorização do magistério. Suas atribuições segundo o Art. 24 do Estatuto da Capes, aprovado pelo Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012, são:

- I – fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional da formação de professores de magistério da educação básica;
- II – subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica e de educação;
- III – apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV – apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo e ingresso na carreira do magistério; e
- IV – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica. (BRASIL, 2012)

Segundo o Relatório de Gestão – Pibid 2009-2013 da DEB, esse órgão tem sua ação fundamentada no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Dos princípios que fundamentam a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica expressos pelo Decreto nº 6.755/2009 valem destaque:

- Art 2º. (...) I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- (...) V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério
- VII – a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho de diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo solidada base teórica e interdisciplinar;
- X – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- XI – a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e experiência docente (...). (BRASIL, 2009)

Esses fundamentos encontram-se, de maneira compactada, expostos no Relatório da DEB, que aponta que os seus programas buscam incentivar a excelência na formação

docente, baseando-se em projetos pedagógicos que contemplem: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão; d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Desses princípios pode-se observar menção à importância do conhecimento científico, tanto na formação docente, quanto das crianças. Porém, ao pensar em concepções e ações pautadas no lema *aprender a aprender*, existe uma contradição, pois aqui ao se valorizarem os métodos, os percursos desenvolvidos para a construção do saber, que o aluno desenvolva suas ferramentas, acaba por ser criada uma dicotomia entre o conhecimento e sua construção, entre processo e produto, como é apontado em Duarte (2006).

Nota-se também o realce dado à questão do saber prático do docente, sua profissionalização dada na própria atuação, em certa medida formar o prático praticando. Conforme discutido no capítulo anterior, limitar o professor a situações cotidianas é limitar sua compreensão do trabalho educativo, é impedi-lo de pensar e refletir de maneira mais clara e coesa sobre a finalidade e potencialidades de sua atividade. É imprescindível ressaltar que não se trata de desvalorizar o conhecimento adquirido pela experiência empírica, mas sim de reafirmar o entendimento de que os saberes sensíveis são insuficientes para a compreensão da realidade. Relembrando uma ideia de Kosik (1976), já citada neste trabalho, limitar-se ao fato imediato, sem analisar sistematicamente sua relação com o todo e as contradições entre eles, é “cifrar a cifra”. Tampouco trata de distanciar a formação do professor do exercício da profissão, afinal as peculiaridades e burocracias fazem parte do trabalho docente. Conforme afirmado nos princípios extraídos do Decreto nº 6.755/2009 anteriormente citados, as escolas de educação básica são espaços importantes na formação dos graduandos, o que é inegável, pois mesmo que de maneira indireta, as escolas são referência para o trabalho dos futuros professores, afinal cada um carrega consigo experiências de sua época de aluno da educação básica, ou seja, todo licenciando já passou por uma escola com determinada organização, teve professores com concepções e maneiras de trabalho diferentes. Tudo isso se agrega ao seu processo de formação.

A discussão feita até aqui tem por fim uma melhor compreensão da atuação da DEB, quais suas bases legais e pedagógicas, afinal essas são motivações, justificativas e fundamento para seus projetos.

Sobre seus programas, a DEB os organiza tomando em conta diferentes momentos da formação: *inicial; continuada e extensão; formação comprometida com a pesquisa; e*

divulgação científica (CAPES, 2013, p. 14). Embora seja considerada essa divisão, os projetos da diretoria podem abranger diferentes momentos, dependendo do foco dado e dos agentes envolvidos. Além do Pibid, objeto principal desta pesquisa, a DEB possui outros programas, são eles: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Novos Talentos; Residência Docente no Colégio São Pedro II e no Colégio da Aplicação da UFMG; Cooperação Internacional para a Educação Básica; Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química; Rede Nacional de Educação e Ciências, Observatório da Educação; Feiras de Ciências e Mostras Científicas; e Olimpíadas Científicas.

A seguir será tratado especificamente do Pibid, caracterização, objetivos, dados de seu desenvolvimento, fundamentações e como o que foi até aqui levantado influi nas bases e entendimento do programa.

2.2. DISPOSIÇÕES GERAIS SOBRE O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é caracterizado como um programa que visa o incentivo e a valorização do magistério, bem como a qualificação do processo de formação docente para a educação básica. Em 2010, as portarias que o regulamentavam foram substituídas pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, e em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores dos projetos, a Portaria nº 96, de 08 de julho de 2013, que alterou sua regulamentação.

A Portaria nº 96/2013, diz que os objetivos do programa são:

- 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – 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. (CAPES, 2013^a, p. 1-2)

Assim como os princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, nos objetivos do Pibid está presente a preocupação de inserir o licenciando desde o início de seu curso no contexto escolar, aproximando-o do trabalho profissional, suas atribuições, responsabilidades e peculiaridades. Disso vale pensar em algumas questões: de que maneira esta inserção acontece nos subprojetos? Como são planejadas, organizadas e avaliadas as ações? Quais os objetivos e justificativas dos trabalhos desenvolvidos? Eles realmente primam e proporcionam a qualificação da formação dos profissionais envolvidos?

O projeto disponibiliza bolsas à alunos de licenciatura, para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas, chamadas de escolas parceiras. Além dos licenciandos, o programa envolve outros agentes: o coordenador institucional (professor responsável pelo projeto institucional perante à CAPES), coordenador de área (responsável pelo acompanhamento, organização e orientação dos licenciandos) e os supervisores (docentes que atuam nas escolas parceiras, responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos alunos de iniciação). Essa composição e a relação entre os componentes são destacadas no relatório como um dos pontos de maior importância do projeto. O Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013 afirma que “o diálogo e a interação entre os alunos das licenciaturas, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”. (CAPESb, 2013, p. 27)

De maneira sucinta, as instituições de ensino superior - IES interessadas em serem subsidiadas pelo programa submetem projetos, só podendo haver um por instituição, e a Capes promove chamada pública para selecionar os planos. Podem participar da seleção de projetos, instituições que atendam à três requisitos: possua curso de licenciatura legalmente constituído; tenha sua sede e administração no país; e mantenha as condições de qualificação, habilitação, e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação (CAPESa, 2013, p. 5).

Conforme regulamentado pelo Decreto 7.692/2012, o programa disponibiliza recursos às IES e efetua o repasse das bolsas diretamente aos participantes, por meio do Sistema de Auxílios e Concessões – SAC, da Capes, nas modalidades de:

- I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;
- II – coordenação institucional (professor da IES responsável perante a Capes pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;
- III – coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de

atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00

IV – supervisão (docente na escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 700,00 (CAPESb, 2013, p. 33)

O custeio limita-se ao valor de R\$ 30.000,00 por subprojeto/ano e a base para seu cálculo é de R\$ 750,00 por ano para cada bolsista de iniciação à docência que faz parte do projeto institucional.

O Pibid teve seu primeiro edital lançado em 2007, e conforme aponta o relatório¹¹, abrangia os campos da Física, Química, Biologia e Matemática, por conta da escassez de professores dessas áreas. Essa especificação não vigora mais, atualmente cada instituição participante, “em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região” (CAPES, 2013, p. 27) delimita o nível de ensino e as áreas do currículo que serão trabalhadas. Em 2009 tiveram início os trabalhos referentes a esse primeiro edital.

Desde então foram lançados outros sete editais e, segundo site da Capes, há previsão de lançamento de mais um no segundo semestre de 2015, com início das atividades em 2016. Em 2013 acompanhando o Pibid, foi lançado o edital do Pibid Diversidade, diferente do primeiro apenas por se destinar a cursos de licenciatura que acontecem em áreas Intercultural Indígena e Educação no Campo.

Com o decorrer dos anos o Pibid foi expandindo sua área de atuação, número de bolsistas, execução orçamentária etc. O Relatório de Gestão da DEB traz alguns números que evidenciam o crescimento do programa.

O edital de 2007 concedeu um total de 3.088 bolsas, em 2013 esse número passou para 49.321 e em 2014 para 90.254. A execução orçamentária do programa também cresceu no período, tendo um salto de R\$ 20.041.950,00 para R\$ 287.900.596,63. Esses dados seguem nas figuras a seguir:

¹¹ Neste capítulo o termo “relatório”, faz referência ao Relatório de Gestão Pibid 2009-2013.

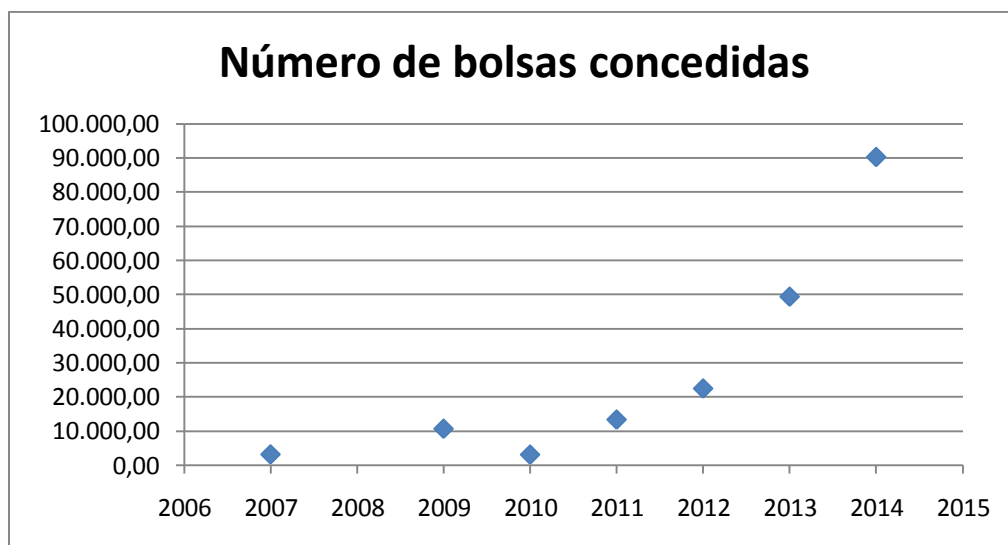


Gráfico 1 - Número de bolsas concedidas pelo Pibid

Ano	Executado (R\$)
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63

Tabela 1 - Pibid: execução dos recursos orçamentários

O Relatório de Gestão do Pibid 2009–2013 traz outros dados, por exemplo, especificação do número de bolsas de acordo com cada modalidade, distribuição das IES participantes por estado e região, número de subprojetos, de campi envolvidos, tipos de instituições, se federal, estadual, municipal, com ou sem fins lucrativos, áreas do conhecimento dos subprojetos, entre outros. Aqui serão salientados apenas os dados da distribuição dos bolsistas por região territorial do país e dos componentes curriculares envolvidos nos programas institucionais.

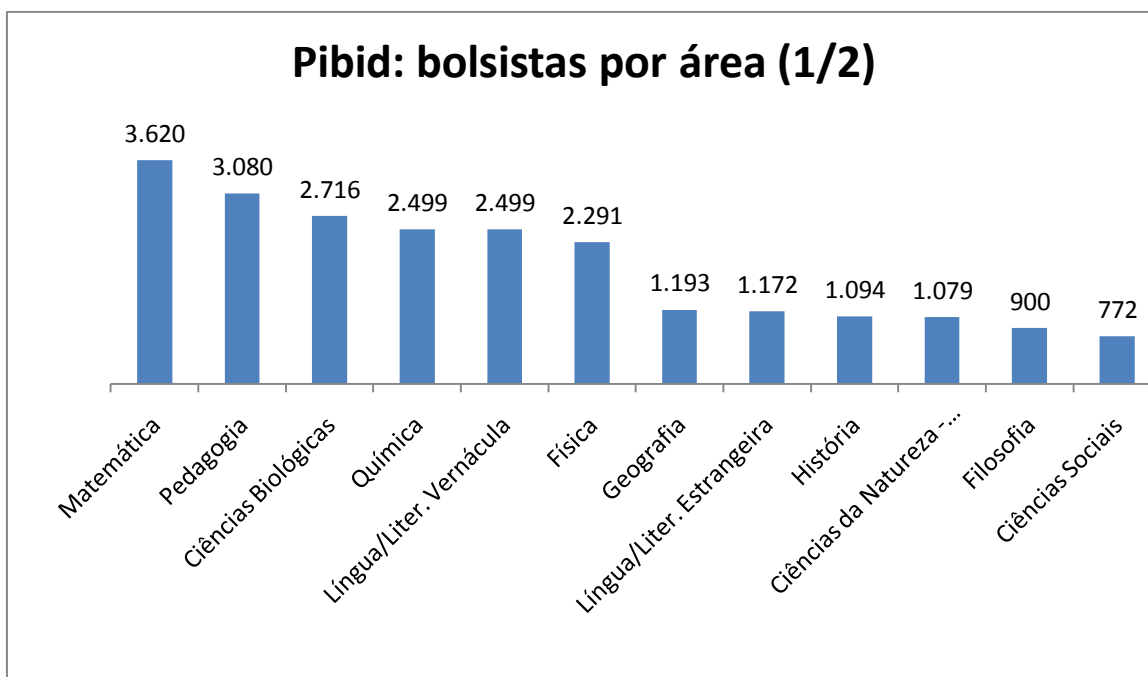


Gráfico 2 - Pibid: bolsistas por áreas do conhecimento (CAPES, 2013, p. 41)

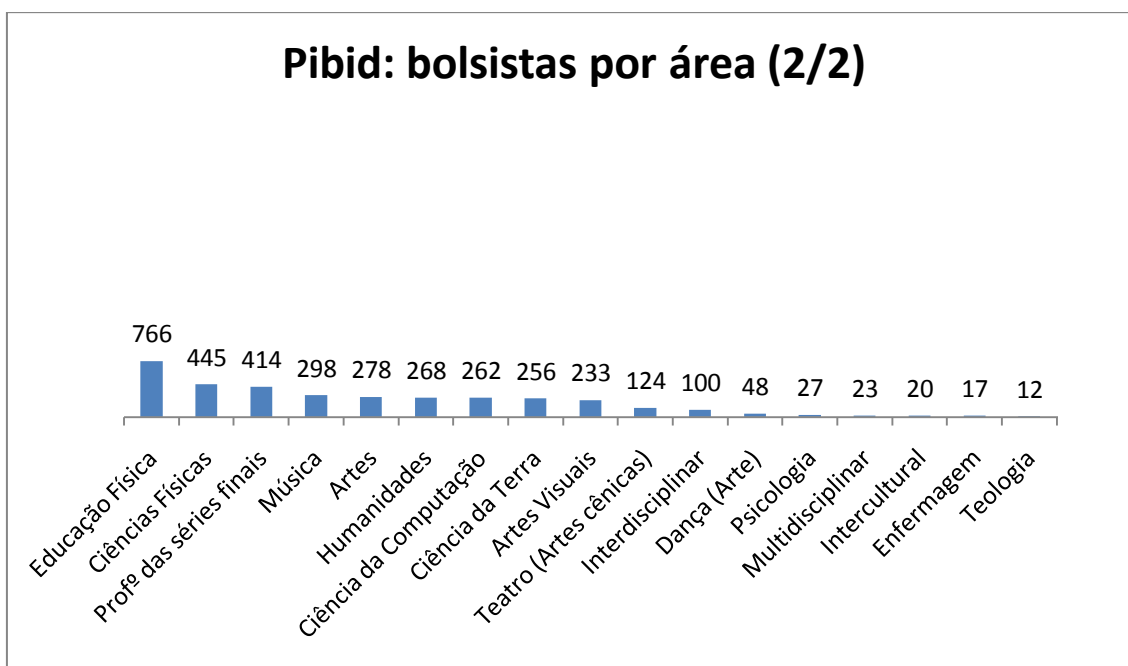


Gráfico 3 - Pibid: bolsistas por áreas do conhecimento (CAPES, 2013, p. 41)

Como dito no início deste capítulo o Pibid deixou de ser um programa e passou a ser uma política pública. Höfling (2001) aponta a diferença entre esses elementos. Para a autora, programas e projetos propostos configuram-se como orientações de um determinado

governo que desempenha as funções do Estado¹² em um período limitado. Políticas públicas são expressões do Estado, é ele próprio “implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31), por exemplo, a educação no caso do programa aqui tratado. Höfling (2001) indica ainda que a implementação e a manutenção das políticas públicas são de responsabilidade do Estado, portanto vão além da alteração de partidos e de pessoas no governo.

Assim, sendo uma política pública, o Pibid não tem prazo de validade determinado de acordo com fim de um mandato, ele passa a ser de responsabilidade do Estado e conseqüentemente ter maior perpetuação nas atividades e ações dos governos e continuidade em seus trabalhos.

2.3. DA ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES

Este breve tópico vem apenas apresentar quais funções são atribuídas à atuação dos supervisores. Como dito anteriormente os professores supervisores são responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelos licenciandos. Para além dessas atribuições a Portaria nº 96/2013 diz que

Art. 42. São deveres do supervisor:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto que participa;
- VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
- X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XI – compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

¹² O Estado é considerado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. (HÖFLING, 2001, p. 31)

XII – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes na educação básica. (CAPES, 2013)

Os professores supervisores não só acompanham, mas participam, junto dos alunos de iniciação e do coordenador de área, da elaboração, planejamento e desenvolvimento das atividades. Eles são ponte entre o subprojeto e a escola, tanto compartilhando com a comunidade escolar os trabalhos do Pibid, quanto preparando e vislumbrando as possibilidades, como datas, tempo, espaço físico etc. que serão disponibilizados às ações.

Conforme já apontado e como ainda será discutido no próximo tópico ao falar das fundamentações pedagógicas do programa, um dos principais nortes do programa é a formação inicial próxima do trabalho profissional, na imersão da realidade, da atuação e especificidades do trabalho docentes. Com isso os professores mais experientes, que já atuam na educação básica, são considerados importantíssimos para os alunos das licenciaturas, que devem ter contato com eles, trocar experiências. Assim, os professores supervisores são vistos como peças importantes da formação dos bolsistas de iniciação à docência.

2.4. FUNDAMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID

Entrelaçados aos pressupostos legais aqui comentados encontram-se os fundamentos pedagógicos tomados como base do programa, que são assento e justificativa de seu formato e das ações que desenvolve.

O Relatório de Gestão da DEB indica que para o Pibid o “eixo norteador” da formação é a interação de diferentes saberes relacionados à docência:

conhecimentos prévios e representações sociais (...), o contexto, vivências e conhecimento teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica, e (...) os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. (CAPESa, 2013)

Afirma que com isso tem por meta a modificação das concepções dos sujeitos envolvidos, tanto licenciandos quanto professores supervisores e coordenadores. Para tanto, “as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha de estratégias e plano de ação, como também na definição e na busca dos referenciais teóricos (...)” (CAPESb, 2013, p. 30).

O Relatório aponta ainda os princípios pedagógicos do Pibid:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação de conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

O documento afirma que esses princípios estão alinhados aos estudos de Nóvoa (2009). Nesse trabalho, intitulado *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, Nóvoa, dizendo o olhar para a sociedade contemporânea, indica como esboço de resposta à pergunta “o que é um bom professor?” cinco disposições que caracterizam o trabalho docente. São elas: o *conhecimento*, citando o filósofo francês Alain, Nóvoa afirma que é preciso conhecer o que se ensina; a *cultura profissional*, para o autor é necessário que o professor compreenda os sentidos da escola, aprenda sobre a profissão com os colegas mais experientes. Também é preciso que reflita sobre o trabalho e a avaliação para aperfeiçoamento e inovação de suas práticas; o *tato pedagógico*, trata-se da capacidade de se relacionar e comunicar, sem as quais o ato educativo não acontece; o *trabalho em equipe*, diz respeito ao reforço da dimensão coletiva e colaborativa do trabalho docente; e o *compromisso social*, trabalho no âmbito dos valores, da inclusão social, dos princípios etc. Relaciona-se à necessidade de ir além da escola, de comunicar-se com a sociedade.

Nota-se aqui alguns aspectos tidos como imprescindíveis à prática e postura do professor já discutidos no primeiro capítulo deste trabalho. Por exemplo, a capacidade do docente refletir sobre sua prática, a necessidade de inovação do seu trabalho, as responsabilidades sociais requeridas de sua ação e a importância dada a formação dada dentro da atuação profissional, como o próprio título do trabalho sugere.

É pertinente salientar que no estudo em questão Nóvoa toma como pressupostos as configurações das políticas educacionais europeias, em que a formação docente é dada em três momentos: “a licenciatura numa determinada disciplina científica; o mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional; um período probatório, de

indução profissional” (NÓVOA, 2009, p. 04). Olhando para as cinco características citadas, Nóvoa (2009) traz propostas para a qualificação da formação docente cada qual com uma palavra-chave, que incidem sobre os dois últimos momentos da formação especificada:

- 1ª - Práticas – Discutindo no âmbito da dicotomia entre teoria e prática o autor aponta a necessidade de tornar a prática profissional um “lugar de reflexão e formação”. A formação docente deve estar centrada na aprendizagem do aluno e no estudo de casos concretos.
- 2ª – Profissão – Em suma, essa proposta diz respeito ao papel dos professores, que deve ser central, na formação dos futuros docentes. O autor aponta o domínio de grupos de especialistas como responsáveis dos cursos de formação de professores, sendo que os docentes já atuantes ficam marginalizados desse processo. Deve salientar aqui que todo o estudo e as propostas de Nóvoa (2009) se referem a configurações europeias, em que a formação é dada em três momentos: licenciatura, mestrado e indução profissional.
- 3ª – Pessoa – A formação deve estar atenta a pessoa do professor. O ato de ensinar envolve o relacionamento, o contato pessoal entre os diversos agente que atuam na escola. O autor afirma que é preciso que cada profissional adquira sua identidade como professor e os cursos de formação devem contribuir para criar hábitos de reflexão e auto-reflexão.
- 4ª – Partilha – Valorização do trabalho em equipe reforçando a importância dos projetos educativos na escola
- 5ª – Público – A formação deve favorecer a comunicação em público e reforçar a responsabilidade social. Segundo o autor a escola “tem que conquistar a sociedade para o trabalho educativo e comunicar para fora da escola”.

A única das cinco disposições que não aparece especificada nas propostas do autor é o *conhecimento*, mas o autor afirma que “o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível”.

A primeira proposta, referente à prática, é intitulada da seguinte maneira: “A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 04) e está explicitamente declarada no primeiro item apontado pelo Relatório da DEB acerca dos princípios do Pibid. O autor afirma que a formação de

professores vem sendo dominada por referências externas ao trabalho docente e que essa tradição deve ser invertida, as práticas profissionais devem ser instituídas como lugar de reflexão e de formação. O autor toma como exemplo, no qual ele afirma que a formação de educadores pode inspirar-se, o modelo de formação de médicos, no qual um grupo de professores e estudantes se mobiliza no estudo e análise de cada caso, buscando aprofundamento teórico e a discutindo acerca do funcionamento e melhoria de serviços hospitalares. Tratando do trabalho educativo os casos e situações vivenciadas em sala de aula podem se dar de infinitas formas diferentes, tamanha a complexidade das relações existentes na atividade do professor. O estudo de casos específicos pode enriquecer a formação docente, possibilitando ao professor traçar relações entre um e outro, aproximando-o de sua atividade profissional, porém olhar para situações singulares não pode acarretar a fragmentação do sentido dado ao trabalho docente e da realidade em que se insere. É preciso que ele busque uma visão global, associando os diversos aspectos específicos ao todo educacional. Caso o docente se limite a resolução e entendimento de problemas distintos isolados e imediatos, sem associá-lo ao conjunto de situações que o envolve ele não pode ir a sua gênese, compreendendo-o de fato. Ao invés de buscar melhorias profundas no processo escolar ele se torna um apagador de pequenos incêndios, que não encontra a origem das chamas.

Já levantado um debate sobre o Pibid, o próximo item traz uma discussão sobre as contribuições proporcionadas pela participação no programa à formação e atuação dos professores supervisores tomando por base um estudo avaliativo do Pibid, idealizado pelo MEC e realizado no ano de 2013. O intuito do trecho que se segue é observar e refletir sobre os apontamentos e considerações que têm sido levantadas acerca do problema de pesquisa deste trabalho.

2.5. UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES POSSIBILITADAS AOS PROFESSORES SUPERVISORES

Em setembro de 2014 foi lançado pela Fundação Carlos Chagas¹³ o texto *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*, que sintetiza uma análise feita ao programa em todo o país e busca apontar questões para sua melhoria. Essa avaliação aconteceu no ano de 2013, por meio de uma parceria firmada entre o

¹³ “A Fundação Carlos Chagas é uma entidade funcional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação”. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/quem-somos>>. Acesso em julho de 2015.

MEC e a Capes, seus trabalhos e metodologia foram conduzidos pelas professoras Dra. Bernadete A. Gatti e Dra. Marli E. D. A. André. Participaram do estudo, entre licenciandos, professores supervisores, coordenadores de área e institucionais, cerca de 38 mil bolsistas, do total de 45 mil que integravam o projeto na época. Os participantes responderam questionários que foram disponibilizados *on-line*.

Na apresentação do estudo, feita pelo presidente da Capes Jorge Almeida Guimarães, é ressaltado que ao ouvir os bolsistas “serão desenhados novos indicadores, aperfeiçoados procedimentos internos e tomadas as medidas institucionais que possam contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas” (GATTI; et al., 2014).

O estudo aponta que o projeto é amplamente valorizado por todos os bolsistas que responderam os questionários. Como resultado ele indica uma série de contribuições que o programa pode trazer para os cursos de licenciatura, para os estudantes bolsistas, para os professores supervisores, para os professores das IES, para as escolas e seus alunos, para a relação IES e escola pública e do programa como uma política pública de educação.

Poucas foram as críticas apresentadas pelos bolsistas, as maiores dificuldades citadas foram questões burocráticas, como a quantidade, dificuldade e demora na liberação de verbas, fins aos quais se vinculam essas verbas e complexo e excessivamente técnico modelo de relatório dos projetos.

Como o presente trabalho busca discutir questões referentes às contribuições proporcionadas pelo programa aos professores supervisores, olhar-se-á mais atentamente para os apontamentos que o estudo traz acerca desses aspectos. No referido trabalho é utilizada, muitas vezes, para intitular os professores supervisores a abreviação “PrS”.

A seguinte questão foi feita aos supervisores: *Questão 11 – Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta.* O estudo aponta que 41% dos supervisores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e 51% do Sul e Sudeste indicaram que a maior contribuição do Pibid foi propiciar formação continuada qualificada aos professores das escolas, levando-os a buscar novos conhecimentos. Outras contribuições indicadas foram as mudanças profissionais e de aprendizagem tanto dos bolsistas de iniciação à docência, quanto do professor supervisor e dos alunos das escolas (24%), possibilidade oferecida pelo programa de reflexão sobre a prática (15%) e aproximação ao mundo acadêmica (10%).

Acrescenta ainda que

Avaliando a contribuição do Pibid para eles mesmos, os PrS das regiões Sul e Sudeste apontam com maior frequência: a) uma formação continuada qualificada e estímulo à procura de novos conhecimentos (45,2%); b) o propiciar mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagem (40,6%); levantar questões e refletir sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência (33,5%); d) aproximar o supervisor do meio acadêmico (17,6%); e) articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa (16,7%); f) sentir-se apoiado pelo Coordenador de área e pelos Licenciandos em seu trabalho (16,7%). Há também certa proporção para valorizá-lo e reconhecer o professor em seu trabalho na escola (9,3% - Sudeste; 6,1% - Sul). Os pontos relevados acima também se mostram nessa ordenação de percentuais, quando se consideram as respostas do conjunto total dos PrS. (GATTI; et al., 2014, p.72)

Sobre as sugestões, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram: ampliação e continuidade do programa (9%), disponibilização de recursos para a compra de materiais para o desenvolvimento de atividades e para participação em eventos (7%), oferecimento de formação continuada aos supervisores por parte das IES (4%) e aumento do intercâmbio com outras unidades e IES (4%).

Outra questão dirigida aos PrS foi: *Questão 13 - Observações, críticas e sugestões ao programa*. Não diferente dos bolsistas de uma forma geral, apresentaram-se poucas críticas ao programa, apenas cerca de 4% dos PrS que responderam aos questionários indicaram itens, sendo que esses “versam sobre a falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa (2,8%) e à necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola (1,6%)” (GATTI; et al., 2014, p.75)

De maneira sintética são apresentadas como contribuições a formação dos professores das escolas parceiras:

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos para a continuidade de estudos;
- Aproxima o professor supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa;
- Propicia reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas;
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços;
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes;
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho;
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI; et al.), 2014, p. 104-105)

Os dados e considerações desse estudo foram trazidos para contribuir nas discussões desta pesquisa, na tentativa de compreender como o programa tem sido visto,

como ele tem contribuído na formação e qualificação do trabalho dos professores que já atuam na educação básica, quais os apontamentos feitos para sua melhoria e maior eficácia no alcance de seus objetivos, quais seus problemas e pontos críticos.

Considerando a alta aprovação e valorização do programa apresentadas por Gatti; et al. (2014) percebe-se que o programa apresenta-se como um espaço de enriquecimento para os agentes envolvidos, em especial os docentes das escolas parceiras. Em contra partida, embora o estudo indique as potenciais contribuições do programa à formação dos PrS, ele não traz advertências e comentários quanto as atividades desenvolvidas pelos subprojetos, pistas de ação, apontamentos pedagógicos. Ao elencar os pontos críticos do programa a única consideração acerca do trabalho dos projetos é o alerta feito ao distanciamento de alguns projetos da proposta do Pibid, nas palavras do estudo avaliativo “falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula” (GATTI; et al., 2014, p. 107). Obviamente questões burocráticas, orçamentárias, de comunicação entre IES e subprojetos, influem no trabalho pedagógico do projeto, mas interessa aqui aspectos relacionados à organização, objetivos e desenvolvimento das ações.

Cada subprojeto tem suas peculiaridades, estão imersos em diferentes contextos sociais, institucionais, dispõem de distintas estruturas, com diferentes agentes envolvidos, cada um com sua concepção de educação, de formação de professores. Portanto, os subprojetos têm sua própria maneira de atuar cada qual segundo as características que lhe são próprias. Com esse importante realce, afirma-se aqui que não é intuito deste trabalho dizer como os projetos devem acontecer, mas apresentar reflexões, questionamentos e considerações sobre o trabalho nos subprojetos.

O intuito desta pesquisa é questionar quais contribuições são apresentadas a formação dos PrS e como elas são resultados das atividades dos subprojetos, quais momentos, espaços e configurações em que se manifestam. Com essa pretensão o próximo tópico trata da apresentação de um levantamento bibliográfico acerca de trabalhos que abrangem esses aspectos. O próximo capítulo tratará do lócus do presente trabalho, discutir as referidas questões tendo por fundamento as professoras supervisoras do subprojeto Matemática, do Pibid IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes.

2.6. COMO O PROBLEMA DESTA PESQUISA TEM SIDO TRATADO EM OUTROS ESTUDOS

Buscando trabalhos que tratavam, direta ou indiretamente, da problemática da presente pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico junto a acervos virtuais, como a *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, o banco de periódicos e o de teses e dissertações da Capes e o Google acadêmico. O intuito desse levantamento foi de verificar se há pesquisas com esse foco, caso afirmativo perceber como o tema tem sido discutido e quais os resultados obtidos e considerações feitas. Foram encontrados quatro trabalhos - entre eles dois artigos que foram publicados na revista *EntreVer* – Revista das Licenciaturas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), outro apresentado em evento acadêmico e uma dissertação de mestrado - que de alguma forma apresentam similaridades com os objetivos aqui colocados.

Martins, Neta e Leite (2012) apresentam uma pesquisa que abrangeu subprojetos de três IES, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Regional do Cariri – URCA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Tais subprojetos abrangem cinco escolas de educação básica, e envolvem seis professores supervisores. As informações foram coletadas por meio de entrevistas com os PrS. Martins, Neta e Leite (2012) apontam que a participação no projeto trouxe mudanças para a prática dos professores supervisores, sendo que essas mudanças aconteceram tanto em aspectos metodológicos quanto nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. No texto diz-se muito em atualização da prática docente, embora as ideias de tal expressão não tenham sido discutidas. Nas falas transcritas no trabalho, a troca de experiências, as discussões com os demais componentes do programa são os momentos mais citados pelos entrevistados ao dizerem das contribuições do projeto. Em um dos subprojetos em questão, a aproximação entre instituição de ensino superior e de educação básica aconteceu para além do Pibid, a IES ofertou um curso de capacitação de metodologias práticas aos professores da educação básica.

Fernandes e Mendonça (2013) tiveram por intuito discutir os impactos do Pibid para a política de formação docente partindo da experiência do programa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Embora o foco do projeto da referida instituição seja a formação inicial, ele acarreta mudanças em outros âmbitos. Fernandes e Mendonça (2013) afirmam que ao professores da educação básica, a participação no programa possibilita a aquisição e atualização de conhecimentos da sua área de formação, bem como a

reflexão e o redirecionamento das práticas com a incorporação de novas metodologias de trabalho.

O objeto de pesquisa de Jardimino e Oliveri (2013) foi o Pibid da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. O estudo utilizou um questionário semi-estruturado, contendo 19 questões. Foi levantado juntos aos professores supervisores quais espaços e momentos de formação foram proporcionados pelo Pibid, sendo que os mais destacados foram a discussão de textos, novos estudos e práticas pedagógicas e eventos na universidade. O subprojeto em questão proporcionou espaços de formação para além da escola, momentos relacionados à “cultura geral”, como visitas a museus, acesso às bibliotecas da universidade, viagens culturais, ida a peças teatrais.

Martelet (2015) utilizou de um questionário para coletar os dados de sua pesquisa. Colaboraram com esse trabalho 20 professores que atuaram como supervisores do Pibid no período de 2010 a 2012. O objeto desta pesquisa foi uma IES comunitária da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Seu projeto institucional engloba sete subprojetos.

Em sua metodologia, Martelet (2015) elencou categorias de análise¹⁴, todas ligadas à questão da formação continuada, porém cada qual olhando para certos indicadores de qualidade, os quais os participantes da pesquisa opinavam dizendo: *não concordo*; *não concordo parcialmente*; *sem opinião*; *concordo parcialmente*; ou *concordo plenamente*. Para ilustrar esses indicadores, destacar-se-á aqui um deles, que diz diretamente sobre a problemática desta pesquisa: *o Pibid propõe atividade e outras ações atendendo às necessidade formativas dos professores bolsistas*. Dos 20 respondentes, 16 disseram concordar plenamente, 3 concordar parcialmente e 1 diz-se sem opinião quanto ao assunto. Questionados sobre quais seriam essas necessidades formativas eles apontaram algumas:

Atualização do conhecimento pedagógico; formação sobre conhecimentos específicos (da área de atuação), com participação em grupos de estudos (para trocas e reflexões); novas metodologias para o uso de mídias e tecnologias; conhecimento da teoria em consonância com a realidade da escola e prática pedagógica desenvolvida; escrita acadêmica (contato com teorias oportunizadas pela universidade) e pesquisa. (MARTELET, 2015, p. 80).

Como conclusão, em suas considerações finais a autora traz que “O programa oportuniza o bem estar, a atualização profissional e a inovação para a prática docente” (MARTELET, 2015, p. 115).

¹⁴ São elas: 1 - o Pibid e sua relação com a formação continuada; 2 - o Pibid e a relação entre teoria e prática; 3 - o Pibid, a interatividade e aspectos formativos institucionais; 4 - o Pibid, pesquisa e diversidade

Visto os trabalhos já produzidos que vislumbravam as contribuições proporcionadas pelo Pibid à formação dos professores já atuantes na educação básica, pode-se observar algumas convergências do debate. Por exemplo, que o diálogo e a troca de experiências com os demais envolvidos no projeto, licenciandos e coordenador de área, são momentos de qualificação do trabalho e procura de uma reflexão “mais crítica”. Outros aspectos apontados ainda merecem destaque. O Pibid acaba por ser um espaço de retomada dos estudos para esses docentes, seja de conteúdos pertinentes ao componente curricular que leciona, de metodologias e tendências de ensino ou de estudos de políticas educacionais, situação e papel da escola e da atividade educativa. Também acarreta (re)aproximação ao universo acadêmico, à universidade, propiciando ao professor enxergar-se e fazer-se produtor de conhecimento, podendo divulgar seus trabalhos em eventos, além de poder incentivá-lo a participar de cursos de pós-graduação. Como apontado por Jardimino e Oliveri (2013), por meio de subsídio financeiro, o Pibid tem a possibilidade de trazer para perto dos PrS uma ambiente de formação voltado a cultura geral, à história e à arte, por exemplo.

CAPÍTULO III: O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SUPERVISORES: O SUBPROJETO MATEMÁTICA DO IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES

Com o intuito de refletir e problematizar as questões que norteiam o presente trabalho, primando a ideia de que cada subprojeto possui suas especificidades, este capítulo volta seu olhar ao Pibid subprojeto Matemática do IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes. Buscar-se-á discutir se a participação no projeto interfere na qualificação da formação e do trabalho das professoras supervisoras e, em caso afirmativo, compreender como esse crescimento é fruto das atividades propostas e realizadas pelo grupo.

As considerações e dados objetos das análises que aqui serão apresentados foram coletados por meio de uma entrevista aberta realizada com as duas professoras supervisoras do subprojeto. Gil (2008) caracteriza a entrevista como “(...) uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 109). Ressalta ainda as vantagens e desvantagens desse tipo de método de pesquisa destacando que “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (p. 110).

Justamente esse aspecto, a mobilidade e a conseqüente possibilidade de intervir podendo direcionar o diálogo de modo a atender os objetivos do trabalho, favoreceram a eleição da metodologia utilizada. Quanto à modalidade, as entrevistas realizadas podem ser caracterizadas como *abertas*. Segundo Gil (2010), a entrevista aberta tem “questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder” (p. 120).

Para a condução da conversa foi elaborado um Roteiro de Entrevista (Anexo I), com questões em torno de dois eixos principais: a *formação e atuação das professoras*,

buscando conhecer os sujeitos de nossa pesquisa; e a *atuação e trabalho no Pibid*, com intuito de compreender o funcionamento do subprojeto e participação das docentes.

As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio e posteriormente transcritas. As falas apresentadas trarão como identificação dos indivíduos as seguintes abreviações: as professoras supervisoras entrevistadas chamar-se-á de *PrS1 e PrS2*; quando citado algum bolsista de iniciação à docência, usar-se-á a letra - *B* seguida de um número, utilizado para diferenciar os licenciandos; similarmente serão apresentados os coordenadores de área, porém serão identificados com a letra - *C*.

As informações coletadas nas entrevistas foram analisadas sob as categorias da *reflexão filosófica* e do *conhecimento científico*. Sendo essas consideradas aspectos essenciais à formação e à atividade docentes, sob as considerações da pedagogia histórico-crítica, o presente estudo buscou compreender como elas se apresentam no contexto do Pibid IFSULDEMINAS, subprojeto Matemática. Para rememorar e destacar tais categorias serão brevemente retomados alguns apontamentos do referencial teórico, tratados mais profundamente no primeiro capítulo deste trabalho.

Entendendo a educação como prática social, que assim sendo, deve ser compreendida em termos objetivos, em meio a um processo de produção e reprodução da existência humana, bem como o trabalho educativo como ação dada de maneira direta e intencional, que tem por intuito fazer com que cada indivíduo singular se aproprie de conhecimentos construídos historicamente e coletivamente pela humanidade, Saviani (2008) aponta que a atividade docente deve estar sustentada por sólidas bases teórico-metodológicas fundamentadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Tais aspectos permitem ao professor buscar uma melhor compreensão da realidade, entendendo como seu trabalho está determinado e determina o contexto, e como as inúmeras variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem se relacionam, se apresentam e se justificam.

Distante de uma reflexão dada de maneira superficial, não coerente, Saviani (2008) caracteriza como filosófica a reflexão que atende certas características que ele sintetizou nas categorias: *radicalidade*, deve chegar a gênese da situação, a sua raiz; *globalidade*, entender o problema como parte de um todo, não pensá-lo de forma isolada, sem relação com variáveis que o rodeia; *rigor*, chegar a conclusões por meio de processos sistemáticos, metódicos.

O conhecimento científico, objeto principal da educação de caráter escolar, essencial à formação dos homens, é visto também como fundamental para a compreensão da

realidade. Sendo um saber construído de forma elaborada, sistêmica, distancia-se da apropriação sem questionamento de discursos alheios e do senso comum.

3.1. CONHECENDO AS PROFESSORAS SUPERVISORAS

O subprojeto Matemática do Pibid IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes, conta com a colaboração de duas professoras supervisoras que trabalham com a disciplina de matemática cada uma em uma escola parceira¹⁵. Ambas lecionam há mais de vinte anos e atuam em sistemas públicos de ensino, embora já tenham tido experiências com redes particulares.

As duas docentes tiveram experiência na graduação com o curso de Licenciatura Curta em Ciências¹⁶ em instituições particulares habilitando-se nas disciplinas de Ciências e Matemática.

A *PrS1* trabalha na escola parceira com turmas do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Além disso, leciona em uma instituição da rede municipal que atende turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

PrS2 é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e atua em duas instituições da rede estadual de ensino, sendo que na escola parceira trabalha com turmas do 1º e 3º ano do ensino médio.

Ambas as professoras estão no programa desde o início do subprojeto em 2011, portanto acompanharam toda a caminhada do projeto até o presente momento, início do grupo, atividades desenvolvidas, mudanças sofridas etc. Com isso, o item seguinte que busca conhecer e caracterizar o subprojeto Matemática, seus objetivos e suas atividades, tem como

¹⁵ As escolas parceiras do subprojeto Matemática são: Escola Estadual Francisco Ribeiro da Fonseca, localizada na cidade de Ouro Fino – MG. Ela oferece o curso magistério e o ensino médio, sendo uma das duas escolas públicas do município a ofertar tal nível na modalidade regular, porém a única próxima ao centro da cidade, pois a outra se situa em um distrito distante aproximadamente 18 km. A segunda parceira é a Escola Estadual Felipe dos Santos localizada no município de Inconfidentes – MG, onde é a única da rede estadual de ensino, trabalha com as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, sendo que além dela o IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, é a única instituição da cidade a oferecer o curso médio.

¹⁶ Os cursos de licenciatura curta foram implementados pelo parecer nº 895, de 09 de dezembro de 1971. Maria do Carmo M. Gobbi e Miriam Cardoso Utsumi, no trabalho intitulado *A formação do professor do curso de Licenciatura Curta em Ciências*, apontam que esses cursos foram criados para atender às determinações da Lei nº 5.9692, de 11 de agosto de 1971, que dava origem a um novo sistema de ensino de 1º e 2º graus, que exigia uma formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado em expansão. O Curso de Ciências – Licenciatura em 1º grau, o qual realizaram as professoras supervisoras, apresentava uma formação polivalente, que conduzia as Habilitações Plenas em Biologia, Matemática, Física e Química.

referência os dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras supervisoras, bem como o plano de trabalho do subprojeto, além do trabalho de Rangel (2014)¹⁷.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO SUBPROJETO MATEMÁTICA: AÇÕES E MUDANÇAS NO DECORRER DO TRABALHO

O subprojeto Matemática, assim como o Pibid do IFSULDEMINAS, encontra-se em seu segundo edital. A instituição apresentou seu projeto a Capes para participar da seleção sob os termos do Edital 001/2011, sendo uma das IES contempladas. No campus Inconfidentes é realizado, além da Matemática, um subprojeto na área de Ciências Biológicas.

Referente a esse primeiro edital o subprojeto Matemática desenvolveu atividades de maio 2011 até fevereiro de 2014 (RANGEL, 2014). O IFSULDEMINAS submeteu novo projeto referente ao Edital 61/2013, sendo mais uma vez contemplado e iniciou suas atividades ainda no primeiro semestre de 2014.

O programa conta hoje com 10 bolsistas de iniciação a docência, além do coordenador de área e das duas supervisoras, segundo dados do *Relatório de geração de pagamento de bolsas 09/2015*¹⁸, disponibilizado pela Capes. Atualmente as principais atividades realizadas pelo subprojeto de acordo com as supervisoras são:

- Oficinas de xadrez: nessa atividade os bolsistas introduziram as noções do jogo, buscando incentivar a prática do xadrez e o exercício de funções cognitivas tais como: raciocínio lógico, concentração, elaboração de estratégias, atenção etc.
- Oficinas em preparação para a Obmep (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas): tem por intuito não somente incentivar e contribuir para uma melhor participação dos alunos nas provas da Obmep, mas também para que eles possam desenvolver o “gosto pela matemática” (PrS2).
- Sociedade dos Jovens Matemáticos: uma atividade desenvolvida com alunos que estudam no ensino fundamental em tempo integral em uma das escolas parceiras. Objetiva apresentar aos estudantes a matemática de uma forma mais lúdica, por meio de “matemáticas”¹⁹.

¹⁷ Trata-se de um trabalho que teve como lócus das discussões o mesmo subprojeto tratado na presente pesquisa, seu objetivo foi investigar as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de matemática.

¹⁸ <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2102015-Relatorio-de-bolsas-setembro-pibid.pdf>>. Acesso em outubro de 2015.

¹⁹ Os bolsistas de iniciação à docência, imbuídos de determinados conceitos, operações e resultados matemáticos, propunham aos alunos situações, previamente planejadas, em que utilizavam tais conhecimentos para solucioná-las. Tais situações, aos olhos dos alunos, pareciam mágicas, pois na maioria das vezes eles não

Todas essas atividades são planejadas e discutidas nas reuniões semanais do grupo que tem duração média de uma hora e meia.

O subprojeto Matemática, nos seus quase cinco anos de atividade passou por mudanças. As mais marcantes e que merecem destaque por conta das alterações que acarretaram ao trabalho do grupo foram as trocas de coordenadores. Conforme relato das professoras o programa passou por três momentos de coordenações distintas exemplificados e assim caracterizados pela PS2:

(...) cada um tem a sua maneira de trabalhar. Cada um tem a sua linha de desenvolver o projeto. São pessoas diferentes, então cada um tem a sua maneira de ser diferente. Eu vejo assim, são fases diferentes que a gente viveu. O C3 (...), desenvolve mais na escola, a preocupação de estar ali na escola, de botar os trabalhos pra fazer mais atividades. No período que tava a C1 e C2, a gente teve um período de bastante estudo. Que nem quando foi pra montar o LEM²⁰, a gente leu muito a respeito, teve uma formação assim, vamos dizer acadêmica, mais na teoria, pra depois *tá* montando, *tá* executando. Mas eu acho que são coisas diferentes e tudo veio a contribuir. (PS2)

Esse relato reforça o pressuposto de que cada subprojeto, cada etapa de seu desenvolvimento, dentro de suas particularidades pode contribuir, ou não, de diferentes maneiras na formação e trabalho de seus integrantes.

3.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA SEGUNDO A FALA DAS DOCENTES

Analisando o diálogo com as duas supervisoras pode-se observar o quanto elas valorizam o projeto e o consideram benéfico ao seu trabalho. Diante de suas falas os esforços desta pesquisa foram feitos no sentido de elencar os principais pontos por elas destacados chegando com isso a quatro aspectos principais: *o trabalho em equipe; a (re)aproximação com a produção acadêmica; o Pibid como porta de acesso a outras aspirações e conhecimentos; o trato com os alunos.*

Vale ressaltar que os aspectos realçados não se encontram compartimentados no trabalho do grupo cada qual dentro de seu espaço e de seu momento. Eles se entrelaçam e relacionam-se uns com os outros. A divisão aqui adotada vem na tentativa de melhor compreender as contribuições do programa e a maneira como elas ocorrem em seu contexto.

conheciam as ideias envolvidas. O objetivo das atividades era que os estudantes desvendassem como aconteciam as mágicas.

²⁰ Uma das atividades desenvolvidas durante o primeiro edital foi o estudo sobre a constituição e implementação de um Laboratório de Educação Matemática (LEM) na instituição. Rangel (2014) trata sobre essa etapa do programa. O laboratório é ainda hoje utilizado pelo subprojeto principalmente em suas reuniões.

Trabalho em equipe: como apontado no segundo capítulo a composição dos grupos que trabalham nos subprojetos é vista como uma das características mais importantes do Pibid, e conforme estudos já citados anteriormente a troca de experiências com os demais bolsistas é tida como um momento de qualificação do trabalho docente. As professoras supervisoras do subprojeto matemática comprovam isso:

PrS2: [...] uma coisa que o Pibid me ajudou muito, a escrever. Porque eu me recordo direitinho, a primeira atividade que a C1 pediu pra gente, redigir alguma coisa. Eu passei um final de semana inteirinho pra conseguir escrever uma página. [...] Aí a C1 leu e falou assim: pode ser melhor. Aí eu aprendi [...] que por eles já terem essa formação de mestrado, por eles já terem passado por bancas, coisa que até então eu nunca tinha ouvido falar como era, eu não tinha essa noção, eu acho que era uma crítica que a gente tinha que aprender. [...] Era uma crítica no sentido de você crescer, de você melhorar. Então por exemplo, quando eu fui apresentar o meu primeiro trabalho que foi em Ouro Preto [...] nessas reuniões que a gente tinha: então vamos apresentar para o grupo e todo mundo vai dar sugestões pra ser melhor. [...] acho que isso faz a gente evoluir muito mais, faz crescer, traz segurança. Eu lembro que meu maior nervo foi apresentar.

A chance de ter um trabalho publicado, que nem eu tive, que até então nunca tinha tido nada publicado, eu nunca sonhava em publicar. Eu acho que o B1, que foi meu parceiro nesse trabalho, ele tinha essa formação, eu não tinha essa formação de saber um texto literário que enquadrasse pra fazer a citação. Eu não tenho essa bagagem. E vocês que estão estudando desde o início, na formação de vocês agora é diferente, vocês já são desde o início [...] habituados a fazer isso. Incentivados a fazer isso e eu nunca tive. Então ele me ajudou muito a ter essa contribuição. Valeu muito. (Transcrição de áudio da entrevista com PrS2)

Essa característica do projeto também é tratada pela PrS1. Quando perguntada se o Pibid contribui para a qualificação de seu trabalho ela disse que

PrS1: Sim, nas reuniões que a gente tem mesmo, semanais. A gente discute muito. Às vezes ali a gente levanta alguma dúvida: nossa será que eu devo fazer assim, será que eu devo fazer de outra forma. [...] a gente tá sempre procurando nessas reuniões mesmo, a gente tá aperfeiçoando [...], porque quando tem a discussão em grupo é muito melhor do que sozinho. [...] eu vejo que essas discussões que a gente tem nas reuniões elas são muito válidas, porque sozinho a gente pensa de um jeito, mas quando você coloca pro outro a sua opinião, você escuta a opinião do outro, o crescimento é outro. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS1)

A mesma professora quando indagada sobre a atividade que mais marcou desenvolvida dentro do projeto, respondeu:

PrS1: Acho que foi um trabalho desenvolvido com alguns alunos, com alguns pibidianos, feito em sala de aula, que a gente fez um projeto, construiu jogos junto com a sala de aula. Então, a gente montou o projeto lá, depois veio aplicar aqui, junto com os alunos a gente foi construindo, aplicamos e depois fizemos um trabalho sobre isso, um estudo sobre isso, de como foi feito, os benefícios que ele trouxe pros nossos alunos em sala de aula e o que poderia ter sido melhor ali, o que

a gente poderia melhorar pra uma próxima, esse momento de reflexão. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS1)

Nota-se que um dos fatores que é ressaltado do trabalho em equipe, da troca de experiências, é a possibilidade de uma discussão mais sólida, uma reflexão construída coletivamente, que seja capaz de captar os sucessos e as dificuldades das atividades, buscando a melhoria do trabalho. A continuação da fala da PrS1 vem de encontro ao segundo aspecto, talvez o mais citado nas entrevistas, a *(re)aproximação com a produção acadêmica*.

PrS1: E depois a gente pode colocar isso num fórum, num encontro do Pibid. Nós pudemos colocar essa experiência pra outros. Eu acho que foi a parte mais bacana [...] acho que quando a gente escreve, depois que a gente realiza o trabalho, [...] eu percebi que a gente consegue ver com outros olhos o nosso trabalho, que aí você vai fazer aquela reflexão que eu falei, o que pode ser melhorado, o que poderia ter sido feito, o que [...] não foi feito, o que [...] foi bom, que aluno a gente atingiu: a gente conseguiu atingir todos os alunos? Não, os melhores, os piores, os com mais dificuldades. [...] isso foi assim muito bom [...] eu acho que a parte mais legal de tudo é quando a gente coloca no papel o que foi feito. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS1)

A PrS2 relata:

PrS2: [...] Poder participar de um encontro, poder participar de um congresso... eu nunca tinha ido a um congresso [...] foi o Pibid que fez. [...] você encontrar com autores renomados e participar, *tá* junto, *tá* ouvindo. Foi muito importante.

Pesquisador: A senhora foi só com o Pibid? A senhora chegou a ir [...] “por conta própria” pra algum outro congresso?

PrS2: Não. [...] sempre com o Pibid. As oportunidades que eu tive, todas elas foram através do Pibid. [...] Se não fosse acho que eu nunca teria uma publicação. Até me recordo que quando saiu que tinha sido aprovado, fiquei tão feliz. Aí tive apoio da superintendência em questão financeira. Do estado. Fiquei sabendo que tinha um auxílio, daí fui atrás, pedi, eles me concederam um auxílio. Foi legal. Por duas vezes eu consegui o auxílio [...]. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS2)

As numerosas citações e lembranças desse aspecto por parte das professoras supervisoras remetem a um fato um tanto paradoxal, o apartamento entre a produção de conhecimento e a escola e seus profissionais. O professor da educação básica, profissional cujo caráter intelectual é próprio de sua atividade, bem como do docente que atua em qualquer nível e sistema de ensino, em algumas ocasiões não é visto como sujeito construtor de saberes e não encontra em seu ambiente de trabalho incentivo e possibilidade de produção acadêmica. O Pibid, com suas dimensões de extensão, docência e *pesquisa* acaba por proporcionar espaço e preparação para essa produção.

O programa apresenta-se, muitas vezes, como *porta de acesso a outros conhecimentos e aspirações*. Ao entrar em contato com a universidade, com pessoas com

formações e informações diferentes, os professores da educação básica têm, não raramente, um primeiro contato com alguns conhecimentos, materiais e oportunidades. Por exemplo, após citar um trabalho que envolveu as tendências em educação matemática, quando perguntada sobre a importância da atividade, a PrS2 afirmou

PrS2: Pra mim foi excelente, porque eu não tinha noção nenhuma a respeito das tendências, a respeito de como é, que tem uma série de livros, uma coleção. A gente foi lendo analisando cada um deles. E mesmo assim, apesar de ter a tendência, o professor também tem a sua tendência. Então às vezes você se adapta melhor a uma forma do que a outra, você não consegue determinada coisa fazer. De uma forma que funcione. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS2)

A PrS1, num momento diferente da entrevista, quando perguntada sobre como ela se preparava, de quais “fontes ela bebia” para melhorar seu trabalho em sala respondeu:

PrS1: Assim, por exemplo, eu sempre pesquisei na internet, jogos. [...] depois que eu comecei a participar do Pibid, aprendi algumas coisas assim, como pesquisar, como procurar, o que fazer. Então, isso foi [...] uma parte muito legal, que a primeira professora foi passando e a gente tem hoje com o segundo professor, que nos orienta.

Quanto a oportunidades, como por exemplo, o ingresso em um curso de pós-graduação são mais facilmente conhecidas e vislumbradas em consequência do contato com a universidade, promovido pela participação no subprojeto, que, além de apresentar, incentiva a preparação desses professores para a entrada em um mestrado, como podemos observar na fala das professoras:

PrS2: o primeiro encontro que nós fomos [...] tinha (até então eu não conhecia) a respeito do Profmat. Olha como as coisas eram mal divulgadas, [...] o Pibid me ajudou nisso, a partir daí eu comecei a “fuçar” e sempre ler mais. Aí eu cheguei tinha a faixa do Profmat, que ia acontecer. Era a primeira vez que tava acontecendo o Profmat, que é um curso de mestrado. Foi através dessa ida minha que eu conheci o curso. Falei: nossa mas o que é o Profmat? Aí no dia [...] numas palestras que a gente foi, nos debates que a gente foi, o pessoal comentando. Tinham aqueles que eram a favor, tinham os que eram contra. Aí que eu comecei a ver os tipos de mestrado que tinha, o profissional, o educacional, aí eu fui ler a respeito. Então, foi o Pibid que fez eu fazer isso. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS2)

PrS1: Eu ainda penso em fazer (*mestrado*). Eu acho que a hora que eu puder fazer eu vou tá pronta. A hora que eu conseguir fazer, que eu falar: agora eu posso fazer meu mestrado. Eu vou sentir que o Pibid, eu tenho certeza disso, que o Pibid [...] me trouxe um conhecimento muito grande. E nesse sentido, mostrar pra mim, que eu posso, que eu posso mais, eu posso aprender mais, eu posso estudar mais. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS1)

Um último aspecto que se destaca na fala das professoras supervisoras, refere-se à mudança na maneira de *lidar com os alunos*. Segundo PrS1:

PrS1: Nossa isso já faz assim, em todas as aulas, eu percebo [...] o quanto foi importante, o quanto é importante esse programa, o quanto eu aprendi, tô aprendendo ainda. Sei que vai chegar o momento que eu não vou ter mais, infelizmente, mas [...] eu sei que eu vou tá pronta pra continuar esse trabalho, porque o que eu aprendi, o que eu já sei até hoje, foi muito bom. [...] E principalmente na sala de aula, não é só pra mim não, mas pros meus alunos. Eu percebo dos meus alunos, eu sei hoje o que eu vou falar pros meus alunos, como incentivar os meus alunos, até como conversar com os meus alunos é diferente. (Transcrição de áudio de entrevista com PrS1)

Na resposta da PrS2 observa-se um bom exemplo sobre a motivação para essa mudança:

PrS2: Eu acho que sim. Eu acho que mudou [...] a maneira da gente enxergar o aluno. Através de quando a gente vai estudando no Pibid e a gente vai vendo as diferenças. Quando colocar o problema de determinados alunos, começa a ler a respeito. Como teve o problema [...] com a aluna [...] que tem dificuldade auditiva e a gente foi ler a respeito, ou de outros problemas. Aí a gente começa a parar e pensar: porque será que aquele aluno... que será que ele não se interessa? Por quê? Será que realmente ele não quer nada com nada? Ou ele tem algo ali? Ou não tem? Então eu acho que o Pibid me ajudou mais nessa formação, entendeu? De ver essas individualidades e de ver de um jeito diferente. Um outro olhar.

Observando os quatro aspectos levantados, chamamos a atenção para o fato de que é possível em todos estabelecer relações com as categorias de análises elencadas neste estudo: a reflexão filosófica e o conhecimento científico. A fala das professoras revela a ânsia por um entendimento mais conciso da realidade escolar, das situações de sala de aula, da compreensão dos alunos cada qual sob sua individualidade, do modo como acontece o processo de ensino-aprendizagem e de que maneira sua ação pode maximizá-lo e melhor atingir seus objetivos, bem como a importância da fundamentação teórica, do conhecimento científico para a qualificação das atividades. Diferentemente de algumas concepções contemporâneas, por exemplo, a teoria do professor reflexivo, que marcam a formação docente a necessidades de ordem prática e suas bases ao âmbito do conhecimento tácito, verifica-se, no discurso das professoras que as situações vivenciadas em sala de aula necessitam de outra qualidade de reflexão e de conhecimento que superem as condições a que seu trabalho encontra-se atrelado. Da perspectiva defendida no presente trabalho, “o professor é visto como um profissional que não apenas tem o domínio do conhecimento a ser ensinado, como ainda é capaz de refletir sobre as condições concretas de desenvolvimento de sua

atividade para, efetivamente realizá-la comprometida com a transformação da realidade, com a superação de tais condições” (TEIXEIRA, 2015b). O IFSULDEMINAS, uma das poucas instituições públicas de ensino superior da região sul do estado de Minas Gerais²¹, vem procurando em certa medida suprir com a carência de espaços de estudos para professores. Isso acontece pela realização de programas e projetos, como o Pibid, ligados às licenciaturas ofertadas nos seis campi²² da instituição, e o oferecimento de cursos de pós-graduação, por exemplo, as especializações em Educação Infantil realizada pelo campus Inconfidentes e em Informática na Educação do campus Poços de Caldas. Lembrando que os Institutos Federais foram criados em 2008, portanto a história entre IFs e licenciaturas ainda é recente, o IFSULDEMINAS, por exemplo, ofertou os primeiros cursos a partir do ano de 2009.

Também pode ser observada na fala das professoras a importância do trabalho em grupo, sobretudo, no que se refere à possibilidade da troca de opiniões e conhecimentos, de buscar no outro, no debate com o outro, a construção coletiva de uma melhor compreensão das situações que ocorrem ao longo do trabalho, desde o planejamento e elaboração das atividades, passando por sua realização e avaliação.

O contato com as produções e eventos acadêmicos aproxima os professores do conhecimento científico próprio da atividade profissional. Não tratando somente dos saberes matemáticos, mas também dos didáticos, pedagógicos. Como afirma Saviani (2011) a trabalho educativo trata de identificar os saberes culturais a serem apropriados pelos indivíduos para sua humanização, bem como os meios para que esse objetivo seja alcançado. Na fala transcrita da PrS1 sobre esse aspecto, ela enfatiza o momento da produção, da escrita do trabalho, que um momento distante da atividade, que busca analisá-la, tentando identificar suas falhas e vislumbrando possíveis melhorias.

3.4. AS REUNIÕES, ESPINHA DORSAL DO SUBPROJETO: A IMPORTÂNCIA DOS MOMENTOS DE ESTUDO, DISCUSSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

Frente às considerações e dados analisados, as atividades mais destacadas pelas professoras são os momentos em que acontece o enfrentamento com os trabalhos, as discussões de planejamento e avaliação, tanto durante quanto posterior a realização dos

²¹ A saber outras instituições públicas de ensino da região: Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Lavras (UFLA).

²² Licenciaturas oferecidas no IFSULDEMINAS em cada um dos campi: campus Inconfidentes: Ciências Biológicas e Matemática; campus Machado: Ciências Biológicas e Computação; campus Muzambinho: Ciências Biológicas, Educação Física, Educação Profissional e Tecnológica; campus Passos: Matemática; campus Poços de Caldas: Ciências Biológicas e Geografia; campus Pouso Alegre: Matemática e Química

mesmos. Diante disso pode-se concluir que o sustento, a espinha dorsal do programa, são as reuniões do grupo. Momentos que permitem todo esse debate e que potencializa os trabalhos realizados, pois permite uma melhor organização e entendimento das ações, possibilitando responder a questões como: por que desenvolver essa atividade? Qual a sua importância? Qual o seu objetivo? Alguém já realizou algo parecido? Como será desenvolvida? Temos condições de realizá-la? Permite também analisar o decorrer de sua realização, podendo repensá-los e redirecioná-los, bem como avaliá-los ao seu término.

Destacando que todas essas discussões levantadas não devem pautar-se em considerações do senso comum, mas se dar de maneira estruturada, sistematiza, uma reflexão filosófica como caracterizada por Saviani (2008), pautada em sólida fundamentação teórica. Com isso destaca-se a importância de momentos de estudo que fundamentem a estruturação, realização e avaliação das atividades. Quando perguntada se esses momentos, de estudo de textos, de produções são importantes a PS1 disse

PrS1: Nossa muito! [...] eu vejo que com esses textos [...] olhando não só pra vocês, mas pra mim, a gente aprende a escrever, eu aprendi a ler, porque sempre falam: professor da área das exatas não sabe ler, não sabe escrever. E não sabe mesmo. Hoje que eu tô vendo [...] o quanto que eu aprendi lendo, pesquisando e escrevendo.

Mesmo quanto às mudanças relatadas pelas professoras na maneira de se relacionar com os alunos, no discurso da PS2 um dos motivos que acarretou esse fato foi a busca de entender o que se passa com os alunos. Ela tomou como exemplo uma aluna de umas das escolas parceiras que possui um problema auditivo. A atitude do grupo foi buscar referências para melhor entender a situação, conhecer mais sobre as dificuldades auditivas e procurar os melhores meios para se trabalhar com a estudante.

Nos momentos finais da entrevista as professoras foram perguntadas se o programa atendeu às expectativas criadas quando do ingresso no projeto. A PrS2 respondeu que:

PrS2: Foram. Foram e muito. Foi até muito mais além. O Pibid que está me fazendo manter hoje ainda na sala de aula. De ter esse apoio, de ter um lugar que eu sou ouvida, que eu sou respeitada. Que eu me sinto respeitada. Você sente-se valorizada no seu trabalho. Que nem eu coloquei, que os meninos (pibidianos) que ficaram com a gente aí três, quatro anos, que saíram, [...] o carinho deles, a maneira deles falarem. Então eu acho que o Pibid foi, pra mim, foi e continua sendo um projeto que me deu ânimo [...]. (Transcrição de áudio de entrevista com PS1)

Tal como observado anteriormente, esse relato corrobora com a ideia de que o trabalho em equipe proporcionado pelo Pibid é importante para a valorização e o crescimento

profissional de seus integrantes. A construção coletiva é um ponto significativo do programa. Se constituir um espaço em que cada sujeito pode se expressar, contribuir para o trabalho do grupo e se identificar como produtor de conhecimento, salientando o caráter intelectual muitas vezes esquecido, mas próprio da atividade profissional docente, faz do Pibid, não poucas vezes, um oásis para o profissional. Um local onde ele tem o seu espaço, colabora e tem a sua atividade valorizada.

É preciso valorizar e atentar para a importância das reuniões. Embora um ponto tomado como chave do programa seja a oportunidade do licenciando se aproximar do ambiente escolar por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas é necessário cuidado para que o trabalho do grupo não seja resumido apenas às ações desenvolvidas, a atividades tarefas. As reuniões devem ser reconhecidas como momentos essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho e seu máximo proveito, sendo salientados os momentos de estudo, que solidificam os debates e as discussões e as construções do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observado, pela participação no projeto, que as propostas de trabalho pertinentes ao Pibid IFSULDEMINAS, subprojeto Matemática, apresentavam potencial para enriquecer a formação, não somente dos pibidianos bolsistas de iniciação à docência, mas também das professoras que atuam como supervisoras do projeto o presente estudo teve por objetivo investigar se isso realmente acontece e de que maneira, em quais momentos e espaços, o contexto do programa contribui para o trabalho das professoras. Longe de pretender esgotar a discussão proposta, seu intuito foi o de lançar luz sobre a problemática.

As análises realizadas no trabalho têm como fundamento as considerações teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), bem como as concepções do materialismo histórico-dialético.

Compreendendo o trabalho educativo como ato intencional, por meio do qual se produz em cada indivíduo singular a humanidade que é construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011) buscou-se primeiramente reconhecer como o Pibid se localiza em meio às propostas governamentais. Para tanto foi levantada discussão sobre os movimentos, como reuniões, documentos, relatórios etc. que motivaram as reformas acontecidas principalmente a partir da década de 1990. A principal ideia que permeava os debates, motivados e elaborados por organismos multilaterais, era o entrelaçamento entre educação e desenvolvimento econômico. Considerando a atual realidade mundial como fluida, dinâmica, em permanente mudança e constante desenvolvimento a função da educação consiste em preparar o indivíduo para viver nessa realidade na qual é preciso adaptar-se a cada momento. Formar sujeitos maleáveis que tenham a capacidade de se moldar às necessidades do mercado do trabalho. Com isso os ideários contidos no termo *aprender a aprender*, já presente na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), ganham força nas perspectivas educacionais. Frente esse panorama espera-se que o docente seja capaz de

dar soluções rápidas, práticas e criativas aos problemas do cotidiano escolar. Aparece então como tendência dominante nas políticas e pesquisas de formação docente a epistemologia da prática reflexiva, pautada na ideia da construção do conhecimento fundada na prática, naquilo que é intuitivo e espontâneo e no professor como um profissional reflexivo. O Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013 aponta tais correntes como fundamento prático-pedagógico do programa.

A crítica sobre tais considerações recai sobre o fato de que elas balizam o trabalho docente à um âmbito marcado pelo imediatismo e que uma reflexão pautada somente no que é intuitivo não garante ao profissional uma visão coerente da realidade. Conforme Kosik (1976), a realidade não se apresenta ao homem imediatamente, para conhecer a verdade das coisas é preciso fazer um *detour*.

É dentro dessa discussão que encontra-se o Pibid, um programa que oferece bolsas à licenciandos para que realizem atividades pedagógicas em escolas de educação básica acompanhados pelo *coordenador de área* e pelos *professores supervisores*.

Entendendo que cada subprojeto possui particularidades e desenvolve seu trabalho de maneira ímpar olha-se aqui para as supervisoras do subprojeto matemática do IFSULDEMINAS, tentando compreender a realidade desse subprojeto, seus objetivos e formas de trabalho, e como ele contribui para o trabalho das professoras.

Dos dados obtidos por meio de entrevistas com as docentes chega-se a conclusão de que o programa contribui para sua formação sendo destacados quatro aspectos que permeiam as atividades realizadas pelo grupo: o *trabalho em equipe*; a *(re)aproximação com a produção acadêmica*; o *Pibid como porta de acesso a outras aspirações e conhecimentos*; o *trato com os alunos*. Olhando para essas características e o motivo de terem sido citadas pelas entrevistadas viu-se que a importância do programa para as docentes encontra-se na oportunidade do trabalho coletivo, na construção conjunta de reflexões acerca da realidade escolar, de situações de sala de aula, de metodologias de trabalho, de materiais e possibilidades didáticas. Também oportuniza a socialização de conhecimento em eventos científicos bem como o acesso a outras pesquisas e estudos, conforme apontado no capítulo anterior essa é uma característica muito destacada e valorizada pelas professoras.

Dentre as pesquisas levantadas que tratam de questões similares a deste estudo vale destaque Gatti; et al. (2014). Para comparar seus resultados com as análises obtidas das entrevistas com as professoras serão lembrados os apontamentos daquele trabalho:

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos para a continuidade de estudos;
- Aproxima o professor supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa;
- Propicia reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas;
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços;
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes;
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho;
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI; et al., 2014, p. 104-105)

Dos aspectos destacados por Gatti; et al. (2014) encontramos no discurso das professoras sua reafirmação. Porém vale destaque o cuidado a ser tomado com alguns pontos citados como a *reflexão sobre a prática*, o *desenvolvimento de estratégias diversificadas*, *envolvimento em atividades diversificadas*. A execução de atividades que englobem esses aspectos deve, impreterivelmente, estar fundamentada desde seu planejamento em sólida análise crítica sobre sua realização, quais seus objetivos, de que maneira ela contribui com os envolvidos (licenciando, professores, alunos e escola parceira), o que justifica sua efetivação, quais conhecimentos ela envolve, que sujeitos ela atingirá. Para uma melhor análise, como ressaltada, vê-se a necessidade de momentos de estudos, que permitem fundamentar as discussões e trabalhos realizados.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras são o momento em que os planejamentos se concretizam e sobre o qual as avaliações serão feitas, entretanto o âmbito do trabalho em grupo e de discussões que buscam a qualificação do trabalho a ser realizado, a compreensão mais coerente da realidade, da situação da escola, do papel da instituição e do professor tem de ser valorizado, tomado como de suma importância para potencialização do trabalho, da formação dos envolvidos. Daí a afirmação de que as reuniões são a espinha dorsal do projeto, pois é principalmente aí que tais momentos acontecem. As ações do Pibid não podem se limitar a sua execução, o máximo proveito deve ser extraído de cada atividade.

Cumprindo ainda observar que a fala das professoras evidencia a necessidade da unidade entre teoria e prática, tal como tal como defendida no primeiro capítulo desse trabalho, sob o conceito de *práxis*. Justamente por se encontrarem no âmbito do fazer, afastadas de oportunidades de acessos a estudos sistemáticos e teóricos sobre o que ensino e

como poderiam fazê-lo, as professoras valorizam as experiências de estudo proporcionadas pelas reuniões. Eis uma das contradições mais marcantes, vista neste trabalho: um programa que pretende aproximar o licenciando (o acadêmico) da prática escolar tendo um professor da educação básica como tutor, quando orientados para atividades de estudo e pesquisa, promove o acesso ao conteúdo acadêmico, científico desses profissionais, carentes dessa oportunidade, de onde decorre nossa defesa do programa e da necessidade de ocuparmos esse espaço com projetos de fundamentação teórico-metodológica sólida que desenvolvam a formação inicial e continuada de professores, e, conseqüentemente, o trabalho educativo por eles realizado.

O último item apontado por Gatti; et al. (2014) diz sobre um dos objetivos do programa: a valorização do magistério. Ao se perguntar como acontece essa valorização dentro do programa é no discurso das supervisoras que pode-se encontrar resposta para a questão. No Pibid os integrantes encontram um espaço em que todos são ouvidos e fazem a diferença, em especial os PS, que orientam e se reconhecem como co-formadores dos licenciandos, todos são importantes na elaboração, execução e avaliação dos trabalhos. Essa fala também evidencia o fato de que algumas instituições e sistemas de ensino não se fazem como locais em que essa valoração aconteça, o docente se vê imerso em um discurso que o culpabiliza e por vezes em um esforço isolado, solitário, sem ter apoio, sem um grupo que trabalhe e cresça junto. O Pibid se apresenta então como um oásis para o trabalho desses professores bem como um incentivador para o trabalho em grupo.

Em contrapartida esse aspecto salienta mais um cuidado a ser tomado pelos subprojetos: os pibidianos não podem servir apenas de equipe de apoio aos supervisores, que auxilia nos trabalhos em sala, como um ajudante. Não que trabalhos como de monitorias não possam ser realizados e não sejam interessantes, mas que os integrantes possam se envolver e ser protagonistas de todo o desenvolvimento das ações, sua elaboração, planejamento até sua avaliação. Trata de não limitar-se a pequenas ajudas e mínimos momentos. Se assim for, ambas as partes deixam de extrair consideráveis contribuições, os bolsistas de iniciação à docência não participam de forma satisfatória e qualificada do trabalho educativo e os professores supervisores prendem-se a um auxílio que tem tempo de duração pré-determinado.

O levantamento dos estudos realizados e os relatos feitos pelas professoras supervisoras do subprojeto Matemática possibilitaram concluir que o programa, quando orientado por um princípio teórico-metodológico orientador da prática, proporciona um ambiente de qualificação da formação dos professores que atuam na educação básica, ainda

que formação continuada não seja seu principal objetivo. Porém vê-se que o número de docentes envolvidos ainda é pequeno. Em 2012, por exemplo, das 49.321 bolsas do Pibid, 6.177 eram de professores supervisores (GATTI; et al., 2014). Trabalhar junto com os demais integrantes das escolas parceiras pode ser uma forma de beneficiar mais profissionais. Atividades que envolvem a equipe das instituições de educação básica poderiam expandir o número de profissionais envolvidos e que são favorecidos pelo programa, ainda que não na mesma profundidade que os supervisores. Exemplos dessas atividades são: seminários e oficinas realizadas junto ao corpo de profissionais da escola, socialização das atividades realizadas, seu andamento e resultados.

Ao fim do presente estudo ressalta-se a importância da continuidade e expansão do Pibid, bem como da implementação de outras políticas que busquem a qualificação e a valorização do trabalho docente, norteadas por princípios teórico-metodológicos que promovam de fato uma boa formação. Reafirma-se mais uma vez o entendimento de que a reflexão filosófica e conhecimentos científicos apresentam-se como essenciais a uma sólida formação docente (SAVIANI, 2008). Formação de um profissional consciente do seu papel e de suas possibilidades frente a atual sociedade, que entende o trabalho educativo como uma prática social que deve ser compreendido perante determinantes históricos e objetivos e busca a máxima potencialidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan/jun 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 112-119, jan/abr 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012. Diário Oficial da União de 06 de março de 2012, Seção 1, p. 27-31. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-7692-de2mar12-NovoEstatutoCapes.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Diário Oficial da União de 25 de junho de 2010, Seção 1, p. 4. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em julho de 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em julho de 2015.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Diário Oficial da União de 12 de julho de 2007, Seção 1, p. 5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1>. Acesso em abril de 2015.

_____. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 1992, Seção 1, p. 366. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em abril de 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em julho de 2015.

_____. Diretoria de Formação de Professores. Relatório de Gestão Pibid 2009-2013b. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

DAVIDOV, V. **Analises dos princípios didáticos da escola tradicional e possíveis princípios do ensino no futuro próximo**. In: DAVIDOV, V. SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Progreso, 1987, p. 143-154.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1998. Disponível em < <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

FERNANDES, Maria J. da S.; MENDONÇA, S. G. de L. **Pibid: uma contribuição à política de formação docente**. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

GATTI, Bernadete A.; et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HÖFLING, Eloisa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

JARDILINO, José R. L.; OLIVERI, Andressa M. R. **A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos Inconfidentes (MG)**. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética da totalidade concreta*. In: _____. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 11-64.

MARTELET, Michele. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a qualificação para a formação continuada de professores**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Maria M. M. de C.; NETA, Maria de L. da S.; LEITE, Raquel C. M. **O Pibid e a melhoria na formação contínua de professores no Ceará**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

MASCARENHAS, Angela C. B. *A contribuição do materialismo histórico dialético para a análise das políticas educacionais*. In: CUNHA, Célio da; Souza, José V.; SILVA, Maria A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 177-182.

MAZZEU, Lidiane T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 147-167.

_____, Lidiane T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

PASQUALINI, Juliana C.; MAZZEU, Lidiane T. B. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan-jun. 2008. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/627/510>>. Acesso em julho de 2015.

RANGEL, Rita de C. **Contribuições do Pibid para a formação do professor de matemática: o caso do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes**. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 151-168.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1992, p. 77-91

SILVA, Maria A. da. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: _____. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002, p. 49-113.

TEIXEIRA, Lidiane. **Pressupostos epistemológicos das políticas de formação docente no Brasil: Análise crítica sobre o discurso da profissionalização**. In: II JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2014, Curitiba, ReLePe II Jornadas Latinoamericanas de Estudios en Política Educativa, 2014. Disponível em <<http://www.jornadasrelepe.com.br/seleccionados.php>>. Acesso em abril de 2015.

_____. Apontamentos sobre a epistemologia da política de formação docente no Brasil, a partir do materialismo histórico-dialético. In: JEFFREY, Debora Cristina. **Política e avaliação educacional**: interfaces com a epistemologia. Curitiba: CRV, 2015a. p. 147-165.

_____. **O novo Plano Nacional de Educação e a formação de professores**. 2015b, no prelo.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação brasileira? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 2009, p. 125-194.

ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Sobre formação e atuação

- 1) Há quanto tempo atua como docente?
- 2) Em que sistema de ensino atua? Em quais séries?
- 3) Você julga o trabalho do professor importante no processo escolar? Por quê? De que maneira ele interfere no processo de ensino aprendizagem e na realidade educacional?
- 4) Quando você se formou? Em que curso?
- 5) Como foi sua graduação? (Comente sobre algumas características do curso).
- 6) Sua formação inicial foi capaz de fundamentar de maneira satisfatória o início de seu trabalho como professora? Por quê?
- 7) Posterior à graduação, você teve experiências que contribuíram com sua formação, por exemplo: participação em cursos, projetos, programas, ou mesmo outras graduações. Em caso afirmativo: Por quem foram ofertados? De que maneira contribuíram com sua formação? Essas experiências incidem sobre sua atuação em sala de aula? De que forma?
- 8) Hoje, sua formação satisfaz as necessidades/desafios da atividade educativa? Em caso afirmativo, de que forma você observa a questão? Se NÃO, o que faz para a qualificação do seu trabalho?

II. Sobre a participação no Pibid

- 9) Há quanto tempo atua no Pibid?
- 10) Quais razões a motivaram a se inscrever no processo seletivo e tentar ingressar no programa?
- 11) Como você observa o funcionamento do projeto? Quais trabalhos são realizados, e como são realizados?
- 12) Qual a sua atuação no programa?
- 13) Como são planejadas as atividades do programa? Quais as motivações? Há momentos de estudo? Em caso afirmativo, como você qualifica esses momentos para o desenvolvimento de seu trabalho? Se não há esses momentos, você sente que seriam importantes para o desenvolvimento das atividades propostas pelo subprojeto?
- 14) Como funcionam as reuniões periódicas? O tempo é suficiente?

- 15) Existem outros momentos de reunião? Em caso afirmativo, quais são e como funcionam?
- 16) Desde o seu ingresso até o atual momento o projeto passou por mudanças? Cite quais (mudança no formato, na maneira de atuar, na coordenação, em atividades, discussões etc.).
- 17) Pensando no grupo do projeto, comente como é trabalhar com estudantes do curso de licenciatura. Existem dificuldades? Discordâncias? Você percebe diferença na formação que eles têm acesso em relação à que você teve? Quais seriam? Você as considera relevantes para o processo educativo? Em que sentido/medida?
- 18) E quanto à presença e atuação do coordenador de área?
- 19) A participação no programa te despertou o desejo de continuar os estudos (pós-graduação)?
- 20) Olhando todo o percurso percorrido até aqui, as expectativas que motivaram seu ingresso no programa foram atendidas?
- 21) O Pibid trouxe mudanças em sua atuação em sala de aula?
- 22) Teria algumas sugestões para enriquecimento do programa?

ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **intitulada: “A formação continuada de professores, à luz da pedagogia histórico-crítica, no contexto do Pibid”**, que tem por objetivo discutir as contribuições proporcionadas à formação dos professores(as) que atuam como supervisor(a) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase da pesquisa. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **nesta pesquisa** e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações científicas.

Sua participação é **voluntária**, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de uma entrevista.

Você não terá **nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras**. Não há **nenhum risco** de quaisquer naturezas evidentes relacionado à sua participação.

Desde já agradecemos sua colaboração!

Pesquisador: Danilo Cardoso Tavares

Celular: 9704-6379

E-mail: danilotavares_pj@yahoo.com.br

Orientadora: Lidiane Teixeira Xavier

Celular: 9910-2393

E-mail: lidiane.teixeira@ifsuldeminas.edu.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, sabendo que dela poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do voluntário da pesquisa

Assinatura do voluntário

_____, _____, _____ de 2015.
Local Dia Mês