

**ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI**

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA  
DOS ESTUDANTES DO PIBID**

**GOIÂNIA**

**2017**

**ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI**

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA  
DOS ESTUDANTES DO PIBID**

Tese apresentada à Banca de defesa do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

**GOIÂNIA**

**2017**

A544c

Anderi, Eliane Gonçalves Costa

A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID[ manuscrito]/ Eliane Gonçalves Costa Anderi.-- 2017.

176 f.; il. 30 cm

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.161-176

1. Professores - Formação profissional. 2. Bolsas de estudo - PBIDI. 3. Autonomia - Educação. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 377.8(043)

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO PIBID**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de setembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)



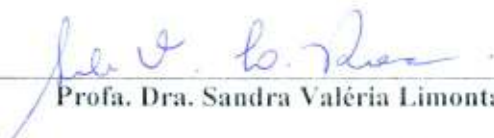
---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



---

Profa. Dra. Adélia Maria Lima da Silva / PUC Goiás



---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG



---

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz / UnB

---

Profa. Dra. Janice Pereira Lopes / UFG (Suplente)

---

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Para

Pedro, Luiza e Maria

## AGRADECIMENTOS

Se eu consegui chegar ao final desse trabalho foi porque muitas pessoas contribuíram durante o processo. Mesmo sendo um esforço solitário, as diferentes formas de apoio me ajudaram ao longo do percurso até chegar a conclusão do trabalho. E, a todas essas pessoas, o meu mais profundo agradecimento.

Minha família – Silvio, Marina e Eber, Rafaela e Adeir pela paciência, compreensão e apoio em todas as etapas.

Minha orientadora – Elianda, pela sabedoria, paciência, companheirismo, disponibilidade e amizade.

Meus amigos – Adda, Bia (afilhada), Cris, Divina, Eduardo (Dudu), Elisson, Evaldo, Isadora, Karla, Keyla, Maria Luiza, Mariana, Mirza, Milena, Moema, Nelson, Regina, Simone, Tati, Valdemar e Virginia – pela torcida, por compreender e entender as ausências, pelas leituras, pelas revisões, pelos comentários e pela escuta.

Estudantes e professores coordenadores do PIBID das três universidades pela generosidade com que se dispuseram a serem sujeitos dessa pesquisa. Pelo carinho e respeito com que fui recebida, vocês foram imprescindíveis.

Aos colegas e professores do Programa – André (grande companheiro), Daniella, Daniele, Denilda, Elias, Edna, Iraci, Julio, Kariton, Lucineide, Moisés, Neide (grande companheira), Niura, Poliana, Valdivino, Waléria, Prof.<sup>a</sup> Beatriz Zanata, Prof<sup>a</sup> Glacy, Prof<sup>a</sup>. Iria, Prof. José Maria, Prof. José Ternes, Prof. Libâneo, Prof.<sup>a</sup> Lúcia Rincon – de muitas e diferentes formas vocês contribuíram com o meu processo e, apesar dos momentos de muita tensão que os estudos exigiram, tivemos momentos muito alegres e de acolhimento.

## RESUMO

A presente Tese é resultado de uma investigação que tem como objeto de estudo a profissionalidade docente e, como campo de investigação, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é verificar se o contato com o campo de atuação, logo no início do curso de formação inicial, favorece a constituição da profissionalidade referenda na práxis. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa que fez uso de entrevista, grupo focal e análise documental como procedimentos de coleta de dados. Os sujeitos foram os estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura em: Física, Biologia, História, Geografia, Letras, Matemática, Química e Pedagogia das três universidades do Estado de Goiás (PUC Goiás, UEG e UFG). Para a análise do grupo focal, empreguei a análise de conteúdo, o que me possibilitou identificar as categorias de análise. Para atingir os objetivos propostos, o trabalho foi organizado em três capítulos sendo que, no primeiro capítulo, procurei contextualizar historicamente o conceito de profissionalidade docente, o que exigiu que se explicitasse a relação entre os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente e também identificar como estes conceitos são empregados pelas políticas educacionais. No segundo capítulo, procurei situar o contexto de surgimento do PIBID, de modo a identificar os elementos que conformaram seu surgimento e compreendendo-o dentro do contexto das políticas de reorganização produtiva como forma de entender o papel que o Programa desempenha na formação de professores e também identificar os pressupostos teóricos que o embasam. No terceiro capítulo tratei da questão da relação teoria e prática vivenciada pelos estudantes bolsistas no PIBID e de como essa experiência relaciona-se com as abordagens contemporâneas de formação de professores. Faço uma descrição das atividades realizadas pelos bolsistas nas escolas em que foram desenvolvidos os subprojetos. A partir da análise dos dados foi possível identificar três práticas pedagógicas sendo que em duas não há evidências de que foi agregado à profissionalidade do futuro docente elementos referendados na práxis; mas, em uma das práticas pedagógicas, verificou-se que há elementos de práxis referendando a profissionalidade, o que me levou a concluir que a dialeticidade da realidade aponta que, mesmo um Programa como o PIBID que se fundamenta nos princípios educativos orientados para a formação do trabalhador, ajustado às demandas da atual reorganização capitalista, guarda também a possibilidade de sua superação com vistas a elaboração de uma prática pedagógica que busca uma educação emancipadora.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. PIBID. Autonomia. Relação teoria e prática.

## ABSTRACT

The present thesis is the result of an investigation that has teaching professionalism as the object of study and, as the research field, the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). The objective is to verify if contact with the scope of work, at the beginning of the initial training course, favors the constitution of professionalism endorsed by praxis. This is a study with a qualitative approach that made use of interviews, focus groups, and documentary analysis for data collection procedures. The subjects were the scholarship students of undergraduate courses in: Physics, Biology, History, Geography, Letters, Mathematics, Chemistry, and Pedagogy of the three universities of the State of Goiás (PUC Goiás, UEG, and UFG). For analysis of the focus group, content analysis was used, which enabled identification of the categories of analysis. To achieve the objectives proposed by the study, the work was organized into three chapters, being that in the first chapter I sought to contextualize the concept of teacher professionalism historically, which required that the relationship between the concepts of teaching professionalization, professionalism, and professionalism be explained, and also to identify how these concepts are used by educational policies. In the second chapter I sought to situate the context of the emergence of PIBID, in order to identify the elements that shaped its emergence and understand it within the context of productive reorganization policies, as a way to understand the role of the Program in teacher training and also to identify the theoretical assumptions that underlie it. In the third chapter I dealt with the question of the relation between theory and practice experienced by scholarship students in PIBID and how this experience relates to contemporary approaches to teacher education. I give a description of the activities carried out by the scholarship students in the schools where subprojects were developed. From the analysis of the data it was possible to identify three pedagogical practices, being that in two there was no evidence that they added elements endorsed by praxis to the professionalism of the future teacher, however, in one of the pedagogical practices elements of praxis endorsing professionalism were identified, which led me to conclude that the dialectic of reality points out that even a Program such as the PIBID, which is based on educational principles oriented towards the formation of the worker, adjusted to the demands of the current capitalist reorganization, also preserves the possibility of its overcoming with a view to elaborating a pedagogical practice that seeks an emancipatory education.

**Key-words:** Teaching professionalism. PIBID. Autonomy. Relation between theory and practice



## LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CCSEH	Campus de Ciências Sócio Econômicas e Humanas
CCET	Campus e Ciências Exatas e Tecnológicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EaD	Educação à Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OBEDU	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PT	Partido dos Trabalhadores
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Incentivo à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas

PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria Articulação com os sistemas de ensino
SESu	Secretaria de Educação Superior
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZAPS	Zonas de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA.....	21
1.2	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	27
1.3	EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS.....	34
2	<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ANÁLISE.....</b>	<b>36</b>
2.1	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	36
2.2	A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-FORDISTA/TAYLORISTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	44
2.3	A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	51
2.3.1	<b>Os saberes docentes como elemento constitutivo da profissionalidade.....</b>	<b>60</b>
2.3.2	<b>Autonomia e profissionalidade.....</b>	<b>64</b>
3	<b>CAPÍTULO II - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>69</b>
3.1	O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PIBID.....	70
3.2	ORIGEM E CONSTITUIÇÃO DO PIBID.....	88
3.3	A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID.....	96
3.3.1	<b>O que dizem os objetivos do Programa?.....</b>	<b>98</b>
3.3.1.1	Grupo 1.....	99
3.3.1.2	Grupo 2.....	100
3.3.1.3	Grupo 3.....	102
3.3.1.4	Grupo 4.....	103
3.3.2	<b>As exigências da CAPES em relação aos projetos institucionais.....</b>	<b>103</b>
4	<b>CAPÍTULO III - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES BOLSISTAS DO PIBID.....</b>	<b>106</b>

4.1	A RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA NA ATIVIDADE DOCENTE.....	106
4.2	TOERIA E PRÁTICA VIVENCIADA PELOS ESTUDANTES BOLSISTAS DO PIBID.....	111
<b>4.2.1</b>	<b>As atividades realizadas na escola.....</b>	<b>113</b>
4.2.1.1	Praticismo.....	114
4.2.1.2	Apoio didático.....	120
4.2.1.3	Treino didático. ....	123
4.2.1.4	Tarefairo.....	127
4.2.1.5	Docência partilhada.....	128
<b>4.2.2</b>	<b>Os espaços e saberes de aprendizagem da docência.....</b>	<b>133</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Sentimentos e imagens sobre a docência.....</b>	<b>139</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Condições de trabalho.....</b>	<b>144</b>
4.3	AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	149
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A profissionalidade docente surge como tema para este estudo a partir do entendimento de que o seu conceito abarca diferentes aspectos do trabalho e da formação docente, envolvendo dimensões técnica, política e formativa do conhecimento do professor, sem desconsiderar os aspectos das condições materiais de trabalho e aquelas necessárias para sua formação. O conceito possui uma abrangência, na medida em que reúne componentes da formação, do desempenho e dos fins educacionais, assim como as ações de fato implementadas, no sentido de garantir que essa profissionalidade seja realmente concretizada.

Considerando esses elementos no contexto atual, há um novo estágio do capitalismo que orienta sua produção, não mais por uma base rígida de organização da produção e do mercado, mas por práticas flexibilizadas de trabalhar e de produzir, as quais demandam um novo perfil de trabalhador que desenvolva a capacidade de adaptação às atuais demandas do capital ou, de outro ponto de vista, que seja capaz de se colocar na luta pela emancipação da classe trabalhadora.

As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva do capitalismo que vem ocorrendo desde o final dos anos de 1970 e que, entre outras coisas, impulsionou o avanço dos conhecimentos na microeletrônica, bem como das tecnologias da comunicação e informação, levou ao surgimento dessa outra forma de organizar a produção, a globalização da economia e a sociedade.

Do ponto de vista do novo padrão de acumulação do capitalismo, decorrente da reestruturação produtiva, que passa a determinar um novo projeto educativo para os trabalhadores, independentemente da área, das atribuições ou do nível hierárquico em que atuem, essa reorganização tem, como base material para a reprodução, o fantástico progresso técnico com base na microeletrônica que se faz a partir do uso da informatização, robotização que permitiu, segundo Frigotto, (2015, p. 44) “[...] ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador”, na medida em que essas tecnologias se caracterizam pelo predomínio da informação sobre a energia física.

Novas relações entre trabalho, ciência e cultura são estabelecidas, exigindo um novo princípio educativo, um novo projeto pedagógico por meio do qual se pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo, decorrente da base técnica da produção

taylorista/fordista, vai sendo substituído por outro projeto pedagógico determinado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Essas mudanças trazem, para o trabalho docente, novos desafios, na medida em que há novas exigências, que envolve a formação do trabalhador em geral como também do professor enquanto trabalhador, responsável por formar também outros trabalhadores. Nesse sentido, caberia então à escola desenvolver trabalhadores para uma nova base produtiva e econômica que não se ocupe em adaptar o trabalhador a nova reestruturação, mas que lhe dê elementos cognitivos para compreender a realidade e para promover avanços na luta pela emancipação.

Segundo Batista (1994), os fundamentos das mudanças que ocorreriam no Brasil, seguiram as orientações propugnadas no Consenso de Washington, encontro que ocorreu em 1989, na capital dos Estados Unidos, onde reuniram-se funcionários do governo estadunidense e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – especializados em assuntos latino-americanos. Nesse encontro, procedeu-se a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região e, após essas avaliações, chegou-se a algumas conclusões que foram denominadas de “Consenso de Washington”. Entre essas conclusões havia a orientação em se prestar ajuda financeira aos países em desenvolvimento.

Todavia, ao recorrer ao Banco Mundial (BM) ou ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para solicitar ajuda financeira, empréstimos ou negociação de dívidas, os países se comprometiam com o cumprimento daquilo que havia sido sumarizado no Consenso de Washington: busca de equilíbrio orçamentário; abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos. Exigências essas que desconsideravam a situação do desenvolvimento social pelo qual os países estavam passando, e, ao selar o acordo tal e qual propunham os organismos internacionais, o país aderiria a agenda global de reorganização do Estado.

Segundo Sguissard (2000), o BM e o FMI, desde 1944, exercem enorme influência sobre as políticas dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, e, por isso, ao tratar de questões relacionadas à educação formal, torna-se necessário considerar as proposições defendidas pelo BM e pelas outras corporações mundiais transnacionais, pelas organizações internacionais ou instituições multilaterais e pelos países centrais que passaram a exercer influência na política interna dos países periféricos ou em desenvolvimento.

Para o BM, sendo a educação um fator de desenvolvimento do capital humano, passou então a tratá-la como um elemento fundamental, estratégico, na realização dos acordos de financiamentos. Ao buscar apoio financeiro junto a esse órgão, o país se comprometia com suas premissas: envidar esforços na diminuição dos gastos públicos e considerar como obrigatório e de responsabilidade do Estado somente o ensino básico, assim mesmo direcionando a educação para o setor privado, sujeita às leis de mercado. O que se verifica é que essas recomendações, para serem levadas a efeito, tornavam necessária a realização de uma completa reforma do sistema educacional e do próprio papel do Estado em sua administração e financiamento.

Ao valorizar o trabalho produtivo como forma de progresso, a importância do desenvolvimento econômico atribuído a educação prega a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos (UNESCO/CEPAL, 1990). São tendências que vêm sendo formuladas ao longo da história da educação, presentes no exercício docente, com mais força hegemônica e tendo um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. Dessa forma, abriu-se um leque de possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas públicas locais, colocando a educação como fator de análise de crédito, deixando-a em direta conexão com o mercado de trabalho.

Todavia, essas reformas<sup>1</sup> ignoram os processos históricos de desenvolvimento do sistema educativo do país no que se refere ao atendimento das necessidades de educação de sua população, conforme observam Limonta e Santos (2015), “As análises e pesquisas que tratam do tema da qualidade da educação no Brasil têm enfatizado que a universalização do acesso ao ensino fundamental foi uma das conquistas política e social duramente constituída” (p. 667), mas que se faz necessário ir, além disto, e avançar na direção de conquistar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, além da universalização da educação infantil e de ensino médio e de colocar a educação escolar como um serviço a ser prestado.

Nesse sentido, a questão da formação de professores coloca-se como problema que tem, de um lado, as exigências advindas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, de outro, os dilemas históricos de que o trabalho docente é herdeiro. Estudos realizados por Nóvoa (1995) e Ludke e Boing (2004) mostram que há um misto de avanço e recuos no

---

<sup>1</sup> As reformas de que trata esse estudo são aquelas que foram desencadeadas tomando por base a reorganização do processo produtivo baseada nas tecnologias de base microeletrônicas e na flexibilização das relações de trabalho.



processo de compreensão da especificidade do trabalho docente, o que acaba por interferir tanto na concepção de sua formação como na valorização do seu trabalho.

Como um avanço pode ser colocado a exigência de formação superior para atuar em todos os níveis de escolarização trazida pela última Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, demonstrando que há certo reconhecimento de que o trabalho docente possui um conjunto de conhecimentos que necessita de uma formação em nível superior. Por outro lado, também surge a figura do Instituto Superior de Educação (ISE) “considerada uma ação negativa para a profissionalização e valorização do magistério” (SHEIBE e BAZZO, 2013, p.20), na medida em que enfatiza um modelo de formação docente com forte apelo técnico e instrumental, evidenciado no Decreto 2.306/1997 que autorizou e regulamentou uma hierarquização das instituições de educação superior (IES), as quais passaram a ser classificadas por ordem de importância e hierarquia em termos de critérios para o seu funcionamento, instaurando uma distinção entre ensino superior universitário e o não universitário. Ou seja, foram instituídas como locais preferenciais para a formação do professor “(...) o de nível mais baixo dessa hierarquia, para o qual seriam feitas menores exigências de qualidade acadêmica” (SHEIBE e BAZZO, 2013, p. 20).

Se, por um lado, é admitido que esse professor tenha de ter formação em nível superior, por outro, assenta-se que essa formação possa se dar em diferentes instituições, umas mais voltadas para as atividades de ensino e outras para atividades de ensino, pesquisa e extensão, elementos que conferem níveis diferentes de formação aos professores.

Assim, algumas instituições se organizam mais nas atividades de ensino sem a obrigatoriedade de desenvolverem pesquisa e, portanto, com outro nível de exigência na composição de estrutura organizativa e de corpo acadêmico; enquanto outras se organizam no tripé do ensino, pesquisa, extensão e, dessa forma, com outra organização acadêmica em relação a infraestrutura e ao corpo docente.

Conforme afirma Freitas (2011), as reformas educacionais pautadas na reorganização capitalista, ao mesmo tempo em que pressupõem uma atitude profissional do professor, que passaria, entre outras coisas, por uma sólida formação profissional que lhe assegurasse as condições para enfrentar os desafios cotidianos decorrentes do exercício da docência, também admitem e prevêem: flexibilização nos locais de formação do professor – universidade, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores de educação; diferentes tipos de cursos destinados à formação do professor – magistério nível médio, licenciatura, pedagogia, normal superior, certificação docente para portadores de certificado de bacharéis; e ainda em relação à duração do curso destinado a essa formação e que tem uma

tendência ao aligeiramento – para cada local de formação e para cada curso há diferentes níveis de exigências.

Nesse contexto surge um discurso sobre os professores que passam a ser vistos como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo de sua classe. As expressões: profissional, profissionalização e profissionalismo, empregadas nos documentos<sup>2</sup> que regulam e orientam a formação de professores, passam um sentido quase mágico, ficando implícito que, ao profissionalizar o trabalho docente, toda a questão do insucesso escolar de que padece a educação brasileira estaria resolvida.

A profissão e a profissionalização do professor são colocadas como sendo um dos principais agentes de mudança, capazes de elevar a qualidade do ensino como também o principal responsável pelos resultados. Todavia as decisões sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e o que será ensinado não se dão com a participação dos professores, são definidas *a priori* por meio de fixação de Parâmetros Curriculares e de Matrizes de Competências. Tudo isso elaborado por especialistas que, a partir dessas matrizes, definem descritores a serem utilizados para balizarem as avaliações nacionais por meio de exames padronizados aplicados a todos os estudantes. Segundo Caldas (2007), há uma inflexão no discurso teórico que passa a ter um processo de desenvolvimento contraditório de profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente.

O emprego dos indicadores sob a forma de descritores de desempenho, em algumas disciplinas do currículo da educação básica, conduz a padronização do desempenho dos estudantes via exames nacionais e internacionais que deixam de considerar outras variáveis que também interferem no processo de ensino e aprendizagem e na formação do sujeito, ficando o professor com a tarefa de executar aquilo que foi estabelecido pelos especialistas, que é exigido nos exames nacionais e que acaba incidindo sobre a autonomia do professor.

Nessa lógica, o conhecimento profissional do professor fica reduzido a um saber técnico instrumental passível de seguir instruções previamente definidas, o que retira dele o seu poder de tomar decisão sobre o que é ou não conveniente para o estudante desenvolver-se cognitivamente e afetivamente, de modo a apropriar-se de um conjunto de atitudes e valores baseados na ética e nos princípios do respeito humano e democrático. O poder de decisão do professor fica praticamente anulado, pois cabe a ele desenvolver aquilo que já vem prescrito

---

<sup>2</sup> LDB 9.394/1996; Referenciais para formação de professores, (1999); Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior, (2001); Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior, (2001).

de maneira uniformizada, servindo para todos os estudantes independentemente do contexto sociocultural e econômico.

São essas diretrizes articuladas à matriz de referência que oferecem os elementos para a definição de descritores de desempenho dos estudantes que, por sua vez, orientam a elaboração dos exames nacionais. Ocorre que os resultados obtidos pelos estudantes nesses exames é que definirão a “qualidade” do ensino oferecido pela escola e pelo professor. Sendo assim são eles também que definem os conteúdos a serem ensinados. Todo esse conjunto de ações incide sobre a autonomia do professor, limitando suas decisões em como ensinar, pois já vem previamente definido. Nesse sentido, o conceito de profissionalização que vem sendo empregado nos documentos da reforma educacional, assume um sentido de uma responsabilização individual e não no respeito e reconhecimento da autonomia do professor, junto com os outros professores, de tomar decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que irão desenvolver.

Eleito o conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990, este termo tornou-se muito veiculado porém pouco tratado no debate sobre a formação de professores. Incluído no rol dos “vocábulos positivos”<sup>3</sup> que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional alude às noções de competências, credenciais, autoridade legítima e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalhador de “profissional” se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho (SHIROMA, 2003, p. 66).

Assim, o sentido do termo profissionalização docente, contido nos documentos que orientam essa formação no Brasil (LDB 9394/1996; Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, do ano de 2000; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007; Plano Nacional de Formação, de 2009), aproxima-se do sentido do que foi identificado em estudos realizados por Triches e Evangelista (2009), Shiroma (2004), que, fazendo parte das opções que alguns países assumiram mediante a implementação das políticas educacionais sob a orientação da nova reorganização do capitalismo sob a orientação dos Organismos Multilaterais.

Para Ludke e Boing (2004), o sentido da palavra que vem sendo empregada nos documentos que norteiam a formação de professores é mais de desprofissionalização do que de profissionalização, pois algumas conquistas que já haviam sido alcançadas ou entendidas como necessárias para uma profissão, no caso dos professores, sofrem um retrocesso.

---

<sup>3</sup> Grifo da autora

No entanto, como avanço, podem-se citar: o surgimento do sentimento de responsabilidade sobre um serviço; a busca por uma ampliação da formação como, por exemplo, a específica para a infância; à diminuição do ingresso na profissão de pessoas sem a formação mínima exigida; a ampliação do tempo de anos de estudo para se formar professor.

Como retrocesso pode-se enumerar o fato de que as reformas educacionais iniciada nos anos de 1990, ao mesmo tempo em que admitem a ampliação do tempo de duração do curso de formação, também minimizaram essa questão quando assumem práticas que mais se caracterizam como uma desprofissionalização, quais sejam: a) aligeiramento da profissão com cursos com duração de 2.800 horas, 120<sup>4</sup> horas, 540<sup>5</sup> horas; b) a diversidade da formação – normal superior, licenciatura, Pedagogia, formação pedagógica para portadores de diploma de bacharel, formação educação profissional; c) remuneração muito abaixo de sua qualificação; d) dessincadilização; e) distância salarial entre os que atuam no ensino superior e os que trabalham na formação profissional.

Mesmo a LDB 9.394/1996, no art.62, determinando que a formação inicial do professor fosse em nível superior em curso de licenciatura plena, ainda se admite a formação em nível médio, o que deveria ocorrer, de acordo com a LDB 9394/1996, no art. 89, das disposições transitórias, até o ano de 2006. No entanto, ao ser reformulado em 2009, pela lei 12.056/2009, quinze anos depois de ter entrado em vigor, manteve a formação em nível médio para os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, permanece a ideia de que a formação de professores para atuar junto às crianças da Educação Infantil e dos nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode possuir um corpo de conhecimento com nível de complexidade inferior aos conhecimentos daqueles que atuarão nas séries mais elevadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, criando uma diversificação de formação mínima exigida para o exercício da docência e que não representa uma valorização da formação.

Dentro desse quadro, as Diretrizes Curriculares para formação de professores (Resolução CNE/CP/2002), baseada no desenvolvimento de competências, indicava um modelo de “profissionalização” que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores e que se sustenta na prática do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. Nessa perspectiva o curso de formação específico fica sendo visto como responsável pela

---

<sup>4</sup> Carga horária dos cursos oferecidos aos bacharéis de qualquer área que estejam em exercício da docência em escola pública

<sup>5</sup> Licenciaturas paralelas oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)

certificação e recertificação das competências adquiridas na prática, secundarizando o conhecimento teórico.

Já na Resolução 02/2015 há um avanço não só no sentido da carga horária dos cursos de formação de professor que houve uma ampliação de 2800 horas para 3200 horas para os cursos de licenciatura, e, para os programas emergenciais de formação pedagógica para aqueles professores que já estão no sistema e que não possuem formação específica para ser professor houve também uma ampliação da carga horária, além disso, observa-se a tentativa de aproximar a formação do professor a uma concepção crítico-emancipadora, mas também a da racionalidade prática, conforme leitura realizada por Leite (2017), que também afirma que mantém um vínculo a concepção da racionalidade técnica.

O nível de aprofundamento do conteúdo científico da formação sofre influência do local onde ela ocorre – universidade, instituto superior, faculdade ou escola de Ensino Médio – pois o tipo de instituição define a qualificação do quadro docente (número de mestres e doutores) que atua no curso; o tipo de vínculo trabalhista do corpo docente e a infraestrutura física e material a que os estudantes terão ou não acesso. Enquanto as universidades têm a responsabilidade com o desenvolvimento não só do ensino, mas também, da pesquisa e extensão, e lhe é exigido um corpo docente titulado e com regime de trabalho com dedicação exclusiva, necessário ao desenvolvimento de pesquisa e de atuação nos programas de *stricto sensu*, nas escolas de magistério de nível médio, faculdades isoladas, nos institutos superiores de educação e os centros universitários, o nível de exigência em relação à titulação do quadro docente e do regime de trabalho é menor.

Quanto ao tempo de duração dos cursos de licenciatura, diz respeito não só ao número de horas previstas para a execução da carga horária, mas a quantidade de anos de escolarização a que este profissional terá acesso. A redução do tempo de duração da formação profissional implica que esse estudante de curso de formação de professores terá também menos condições para participar de uma diversidade grande de atividades formativas, o que impactará no nível de aprofundamento dos estudos e obviamente trará implicações no seu desenvolvimento profissional.

Entendendo que a função social do professor está em estreita relação com a função da escola, enquanto uma das instâncias sociais responsáveis por mediar um projeto de sociedade, tanto conservador quanto transformador, é, portanto, contraditório formar para o mercado de trabalho ou na direção de proporcionar uma qualificação em que o ser humano desenvolva plenamente suas condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas de modo a possibilitar condições para ampliar sua capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral.

Nesse sentido, é central o papel desempenhado pelo professor nessa mediação que a escola realiza com o projeto de sociedade, pois é por meio do seu trabalho que ela se realiza. Por conseguinte, compreender a constituição da profissionalidade docente a partir da formação inicial auxilia na identificação das contradições, o que, por sua vez, contribui para a reestruturação do processo formativo nos cursos de formação de professores, pois se entende o espaço educativo também como um *locus* importante da luta pela construção da democracia substantiva, conforme afirma Frigotto (2015).

### 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Partindo do entendimento de que a profissionalidade é uma dimensão do trabalho docente que se refere à melhoria das capacidades e dos conhecimentos que caracterizam esse trabalho, ou seja, aquilo que é específico do ser professor, ela envolve, então, tanto os saberes e as atitudes quanto os valores do saber ensinar, que, segundo Roldão (2005), é o que caracteriza o trabalho docente. Mas o saber ensinar algo – conteúdo – implica uma série de conhecimentos que passa pelo domínio do conteúdo daquilo que será ensinado, assim como o que ensinar, por que ensinar e também o modo a conduzir o estudante à apropriação do conhecimento em um campo de saberes.

Sendo assim, o saber ensinar leva em conta não só o que ensinar, o conteúdo, mas a quem ensinar, o estudante, e, nesse sentido, a questão de como se dá a relação ensino aprendizagem é um elemento que deve estar presente no processo de constituição da profissionalidade docente.

Trata-se de um processo complexo que envolve conhecimentos científicos de diferentes campos e sofre influência dos contextos socioeconômico e cultural em que ele se dá. Isso equivale dizer que tanto as questões de infraestrutura material como as de condições de trabalho e de aspectos culturais e econômicos são elementos que não podem ser desconsiderados, pois eles podem potencializar ou limitar essa profissionalidade no sentido de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor ou, ainda, servir de barreira ao desenvolvimento.

Estudar a profissionalidade docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) deve-se ao fato de ele surgir como um programa que visava a atrair jovens estudantes para os cursos de licenciatura, em virtude da situação que o país vem passando em relação à escassez de professores com formação específica em algumas áreas – conforme

identificado por estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação/2007 (CNE) – e de também agregar à discussão algo mais sobre a docência na formação inicial.

Escassez de professores está diretamente relacionada a baixa procura pelos cursos de licenciatura e pela constante evasão também observada nesses cursos, tendo sido identificada em estudos feitos pelo Conselho Nacional de Educação/2007 (CNE). O mesmo estudo também identifica, não só a baixa procura pelos cursos, mas também a grande diferença existente entre matrícula inicial e o número de concluintes. Outro levantamento feito por Silveira (2011) indicou que o abandono do curso chega até a 70% da matrícula inicial quando comparada com o número de concluintes.

Estudo feito por Gatti (2009), sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, identifica que a baixa procura pelos cursos de licenciatura se dá em virtude principalmente dos baixos salários pagos aos professores, pelas más condições de trabalho e o baixo prestígio social. Ao mesmo tempo em que os estudantes que participaram da pesquisa reconhecem a importância do trabalho do professor e a complexidade desse trabalho junto aos estudantes da escola básica, também admitem que o professor tenha pouco prestígio social, pois a remuneração não corresponde ao enredamento do trabalho e nem as exigências formativas necessárias ao exercício da docência. Além disso, os jovens veem a carreira de professor como pouco atrativa, tendo em vista as condições de trabalho que não permitem sua atuação de forma a desenvolver plenamente o trabalho.

Ao evidenciar o problema da escassez de professores, o Ministério da Educação (MEC) lança o PIBID que, segundo afirmação do ex-coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, coloca-se como uma alternativa para induzir as pessoas a serem professores e permanecerem nos cursos de licenciatura, uma vez que se via um alto nível de evasão nesses cursos. Nesse sentido a novidade apresentada pelo PIBID é o fato de que o Programa é voltado para os estudantes da graduação dos cursos de licenciatura, em caráter complementar, pois não se insere como componente curricular no projeto pedagógico do curso, mas pela ampliação do tempo da formação e por agregar a ela a discussão sobre a docência, elemento diferente de outros programas emergenciais já adotados no país e que também tinham como alvo a escassez de professor com formação profissional específica como, por exemplo, o surgimento das Licenciaturas Curtas, criadas em 1964 e amparadas pela lei 4.024/1961.

O que é interessante de se observar é que Newton Sucupira – citado por Nascimento (2012) – na condição de conselheiro do então Conselho Federal de Educação (CFE), ao elaborar o relatório “Sobre Exame de Suficiência e Formação do Professor Polivalente para o

Ciclo Ginásial”, em 1964, afirma que o recrutamento de professores para atuar no ensino médio<sup>6</sup> no período de 1946 a 1961 foi feito junto aos professores egressos das Faculdades de Ciências e Letras e também por meio de exames de suficiência. O autor afirma que esses exames prestaram grande contribuição para o recrutamento de mestres da escola secundária, pois naquele período o número de Faculdades de Filosofia, no Brasil, era pequeno e a grande maioria se concentrava nas regiões Sul e Sudeste, além de que o número de cursos de formação de professores para atuar nas áreas de Matemática, Física, Química e História eram insuficientes para atender a demanda existente e, por isso, fez-se necessário lançar mão de forma emergencial dos exames de suficiência.

Nos dezoitos anos a que se refere Sucupira, o país, por falta de uma política nacional comprometida com a formação de professores que garantisse, em todo o território nacional, a formação de professores necessária e suficiente para atender as escolas de educação básica, optou por lançar mão de programas emergenciais, realizando o recrutando professores a título precário.

Os professores eram selecionados nas mais diversas áreas do conhecimento, Direito, Medicina e outras disciplinas de cunho liberal. Ao mesmo tempo em que surgiram grandes mestres, autodidatas, em sua maioria, outros não tão capazes eram responsáveis por ministrar a História, Ciências e Matemática, dentre outras, para as gerações futuras. (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

Como o problema da falta de professores, em 1964, ainda estava em aberto, Sucupira (1964, *apud* NASCIMENTO, 2012) propõe dois objetivos a serem perseguidos pela política educacional brasileira, não só para resolver o problema atual, mas também para evitar falta de professor no futuro:

[...] primeiramente valorizar os cursos da Faculdade de Filosofia, aperfeiçoando-os, reformulando algumas de suas licenciaturas, mediante um programa de assistência técnica e financeira com o fim de se constituir um professor de alto nível; em segundo lugar, aplicação sistemática de exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo. (SUCUPIRA, 1964 *apud* NASCIMENTO, 2012. p. 344-345)

Ocorre que, a partir da aprovação da LDB 4024/1961, esses exames ficaram sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia que, por sua vez, não tomaram nenhuma providência no sentido de sua realização e, por outro lado, não houve política de ampliação da

---

<sup>6</sup> Nesse período do ensino médio era o que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental. O ensino médio era organizado em dois ciclos: ginásial e o colegial. Cada ciclo tinha duração de dois anos. Essa organização foi estabelecida pela LDB 4.024/1961 e vigorou até 1971, quando foi aprovada a LDB 5.692/1971 que também modificou a organização da educação básica do país.



oferta de cursos de licenciatura que desse as condições para que esses cursos formassem o número de professores necessários para atender a expansão pela qual vinha passando a educação naquele momento.

Em 1962 contávamos, no ensino médio, com um corpo docente de 83.075 pessoas que equivalem a 105.174 professores, se consideramos os vários cursos em que frequentemente o mesmo indivíduo leciona. Considerando-se que o secundário compreende 73,4% desse total e as disciplinas de letras e ciências que figuram nos outros ramos temos uma porcentagem de professores licenciados no ensino médio é ainda ínfima. Em 1960 a Diretoria de Ensino Secundário acusava o registro definitivo de 20.312 professores, dos quais somente 5.395 eram licenciados, ou 26,5%. (SUCUPIRA, 1964 *apud* NASCIMENTO, 2012. p. 344-345)

Mesmo com a expansão do ensino no país, o governo brasileiro não definiu uma política em nível nacional que garantisse a formação de professores em curso de licenciatura que fosse capaz de assegurar não só o número de professores de que as escolas necessitavam como também uma formação de qualidade, o que significa então que o problema da escassez de professores não se resolveria. E é a partir desse quadro que surge como proposta emergencial, a criação de Licenciatura Curta para a formação inicial de professores.

Essa urgência de contratação de professores para as escolas em algumas áreas de conhecimento era mais grave, como o caso das “Ciências Naturais e da Matemática”, pois o número de cursos no país era pequeno e ficava concentrado nas regiões Sul e Sudeste e, segundo (SUCUPIRA, 1964, *apud* NASCIMETO, 2012), as melhores faculdades nos cursos de Física, Química, História Natural e Matemática preocupavam-se em formar pesquisadores, sem considerar as exigências específicas da formação de professores.

Diante desse quadro, a solução encontrada caminha no sentido de se criar um “atalho”, pois não estava sendo enfrentada a questão central da escassez de professores, que é uma política nacional de valorização da profissão docente que envolve, além da sólida formação profissional específica, uma política de salários compatíveis com a complexidade do trabalho docente, melhoria nas condições de trabalho e uma carreira que seja atrativa. A forma como foram conduzidas a tendência era de uma solução paliativa, ou seja, o problema seria amenizado no que se refere à quantidade de professores durante um ou dois anos para, em seguida, voltar. Assim, o problema da falta de professores com sólida formação não recebeu por parte das políticas educacionais o devido tratamento.

Então, ficou a formação de professor como um apêndice, e, para preparar o número de professores de que o país estava precisando, sem que se estivesse alterado o quadro da oferta

de cursos juntos as Faculdades de Filosofia, levaria muito tempo e não se tinha a garantia de que todos os egressos optariam para a carreira de professor.

Como havia poucos cursos de formação de professores na época e a ênfase formativa recaía para o bacharelado ou para formar o pesquisador, a alternativa encontrada para curto prazo foi a de se organizar três licenciaturas polivalentes: a) Letras que habilitaria o professor para atuar nas disciplinas de Português e uma língua viva; b) Estudos Sociais que habilitaria para o magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; e c) Ciências que habilitaria para o magistério de Ciências Físico-Biológicas, iniciação as Ciências e Matemática. Com essas habilitações o professor poderia atuar no ensino do primeiro ciclo<sup>7</sup> e, se a falta de professores se mantivesse, os egressos poderiam lecionar também no segundo ciclo do Ensino Médio, ou seja, nos dois anos finais do que hoje denominados de Ensino Fundamental.

Esses cursos de Licenciatura Curta tinham uma duração de três anos e só deixaram de ser oferecidos a partir da aprovação da LDB 9.394/1996. Portanto aquilo que foi pensado em ser um projeto emergencial, de curto prazo, durou 35 anos e, como o governo federal não elaborou uma política nacional de formação de professores que de fato priorizasse a sólida formação, o problema da quantidade de professores com formação específica para atuar na educação básica do país permaneceu; pois, mesmo depois de implantar as Licenciaturas Curtas, também surgiram outros programas emergenciais para atender aos professores em exercício que não tiveram a formação específica. São eles: Esquema I e Esquema II, regulamentados pela Portaria nº 432/1971.

Também, após a aprovação da LDB 9.394/1996, que ampliou a exigência formativa para os professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, há também a possibilidade de uma complementação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior que desejam atuar como professores, regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 02/1997, e mais recentemente o Parfor, um programa do governo federal destinado a dar formação, em nível superior, a professores já em exercício.

Chama a atenção nessa trajetória é o fato de que a formação do professor vem se dando a partir do bacharelado, o que foi chamado por Inforsato (2016) de bacharelismo, pois a estrutura formativa é pouco integrada às especificidades do trabalho docente.

Essa ideia de que para ser professor é necessário o domínio de conteúdo e que a formação didático pedagógica se dá na prática tem sido recorrente nas políticas de formação

---

<sup>7</sup> O que corresponde aos dois primeiros anos dos anos finais do ensino fundamental

de professor, fazendo parte da concepção de sua formação. Isso é percebido, não só nas políticas educacionais em vigor, como também no ideário coletivo, já que, de certa forma, não causa nenhum estranhamento quando, com algumas horas de formação pedagógica, os programas certificam outros profissionais a virarem professores.

Esse tipo de concepção de formação balizou a elaboração de cursos de formação de professores no modelo conhecido como 3+1, ou seja, três anos de formação no conteúdo específico e um ano para a formação pedagógica, e que prevaleceu no marco normativo até 2002, quando foram aprovadas as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica. Mesmo com a aprovação das diretrizes curriculares para formação de professor que de certa forma impediu a formação do professor no modelo 3+1, ainda manteve-se a ideia de se formar professor na prática, pois essas mesmas diretrizes destinaram um pouco mais que um quarto da carga horária do curso à prática pedagógica e, de certa forma, ainda, se mantém a concepção do “bacharelismo” (INFORSATO, 2016).

A Resolução 02/2015<sup>8</sup> apresenta um avanço em relação a carga horária destinada a formação pedagógica para aquelas pessoas que desejam atuar no magistério e que já possuem formação em nível superior e para aquelas que já estão no sistema e que não têm formação específica para atuar no magistério, prevendo, ainda, ampliação da carga horária para os cursos de licenciatura passando a exigir que sejam estruturas como uma carga horária de 3.200 horas e não mais com 2800 horas como previstas na DCN 01/2002. Além disso, também determina que o tempo de duração dos cursos de formação inicial dos profissionais do magistério ocorram em quatro anos ou oito semestres e não em três como era admitido anteriormente.

Outro elemento importante é a determinação de que as instituições de educação superior que ministram programas e cursos de formação inicial e continuada deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura acadêmica, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em parceria com a educação básica de modo a desenvolver atividades de formação que pode possibilitar uma formação que vá além da formação por competências como sinalizada na DCN anterior.

Nesse sentido o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresentou-se de forma diferente dos outros projetos de caráter emergencial de formação de professores, pois ele é voltado para os estudantes que estão cursando licenciatura, em que a

---

<sup>8</sup> Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

dimensão da docência será focada, e os estudantes bolsistas entram em contato com a escola logo no início da formação, concordando com Kuenzer (1988, s/p), que “cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores”. Isso exige que os educadores façam uma leitura e uma análise desse projeto, tomando por base as circunstâncias concretas em que ele ocorre, de modo a buscar a construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Sendo assim, este estudo pretende verificar se o contato com o campo de atuação logo no início do curso de formação inicial, mesmo sendo de forma complementar, pode favorecer a constituição da profissionalidade docente e se essa ampliação do tempo de formação, em que os problemas da prática pedagógica e da sala aula passam a ser estudados logo no início do curso, contribui para uma profissionalidade referendada na práxis?

De acordo com Kuenzer (1988), é muito importante a compressão dos processos pedagógicos, tanto em sentido *lacto* quanto *strictu*, do que ocorre no conjunto das relações sociais e educativas intencionais e institucionalizadas por meio de diferentes formas e modalidades de ensinar, em face de seu caráter determinado/determinante das bases materiais de produção que caracterizam cada etapa de desenvolvimento, significando então que compete ao educador buscar formas de construir categorias de análise que lhes permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

Este trabalho tem como problema de investigação a seguinte questão: o PIBIB, como um programa que agrega à formação inicial uma discussão sobre a docência pode apresentar elementos para uma profissionalidade docente referendada na práxis?

E o objetivo geral da pesquisa é identificar que contribuições a forma de inserção na escola possibilitada pelo PIBID agrega à constituição da profissionalidade tendo por referência a práxis.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

O campo de investigação deste estudo é o PIBID, programa do governo federal desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por finalidade incentivar a iniciação à docência.

Os sujeitos da investigação foram os estudantes de cursos de Licenciatura e de Pedagogia que estavam atuando no contexto escolar, nesse caso, os estudantes bolsistas do PIBID.

Participaram os bolsistas das três universidades do Estado de Goiás, quais sejam: Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Anápolis, Universidade Federal de Goiás (UFG)/Goiânia e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) /Goiânia.

Duas dessas instituições de ensino superior (UEG e UFG) possuem outros campus, mas a coleta dos dados ocorreu no *campus* sede dessas instituições por entender que a proximidade geográfica da administração central, poderia ter as condições necessárias de infraestrutura, de pessoal e quadro docente titulado, o que contribuiria com o desenvolvimento do projeto de PIBID.

O objeto de estudo dessa pesquisa é a profissionalidade docente e a pesquisa tem uma abordagem qualitativa que empregou como procedimento de coleta de dados a análise documental em que foi feito um levantamento do marco regulatório que sustentou a criação e a implementação do PIBID, constituído de leis, decretos, portarias, editais e relatórios. Fez-se uso de entrevista, que teve por objetivo identificar qual experiência serviu de modelo para organização do PIBID, ou seja, a forma como ele foi estruturado. A entrevista foi realizada com o ex-coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES.

Também foi empregado como procedimento de coleta de dados a realização de grupo focal com os estudantes bolsistas do PIBID dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, História, Geografia, Letras (Português), Matemática, Química e Pedagogia.

O emprego da técnica do grupo focal no âmbito da pesquisa qualitativa, segundo Gatti (2005), possibilita aos participantes que vivenciam as situações vinculadas ao tema a ser discutido, manifestarem diferentes pontos de vista e processos emocionais decorrentes do próprio contexto de aproximação e interação, o que favorece o conhecimento “[...] das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevaletentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

A técnica do grupo focal, para os objetivos deste estudo, demonstrou ser mais adequada, a partir do entendimento de que a constituição da profissionalidade docente mantém íntima relação com as experiências pessoais e profissionais, sendo essa trajetória marcada pelo contexto social e pelas relações de trabalho. O grupo focal com os bolsistas foi considerado uma possibilidade para captar os processos e conteúdo de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva. Tomou-se como

caráter homogêneo da composição do grupo focal o fato de todos os participantes serem bolsistas do PIBID e, quanto às variações, são estudantes de cursos de licenciatura de diferentes instituições.

Para seleção dos bolsistas, solicitei aos professores coordenadores dos subprojetos que encaminhassem os endereços eletrônicos desses estudantes. O convite para a participação no grupo focal foi feito via *e-mail*, e a participação era voluntária, sendo que todos os estudantes bolsistas daquele subprojeto foram convidados. Houve casos em que os bolsistas haviam se desligado do programa muito recentemente e que também foram convidados a participar, como foi o caso do curso de Matemática da UEG e o de Pedagogia da UFG.

A Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, possui dois Campus e em ambos há oferta de cursos de licenciatura que participam do PIBID e foram realizados três (3) grupos focais, sendo que 1 (um) grupo ocorreu no Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) e os outros 2 (dois) no Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET). No grupo focal realizado no Campus CSEH, participaram os bolsistas dos seguintes cursos: História, com 4 (quatro) bolsistas que corresponde a 40% da amostra; Geografia, com 3 (três) bolsistas – 43% da amostra; Letras com 3 (três) bolsistas ou 37,5% da amostra; e o curso de Pedagogia com 9 (nove) bolsistas ou 90% da amostra. Participaram um total de 19 bolsistas. Os cursos desse Campus da UEG ocorrem, todos, no período matutino e no mesmo prédio, o que facilitou reunir os estudantes bolsistas de todos os subprojetos ligados a ele.

No Campus CET/UEG, foram realizados dois grupos focais, todos no mesmo dia, sendo um no turno matutino, com os bolsistas do curso de Química, num total de 11 (onze) bolsistas (96% da amostra), e o outro no turno vespertino, com os bolsistas dos cursos de: Biologia com 4 (quatro) bolsistas (67% da amostra); Física com 3 (três) bolsistas (50% da amostra); e Matemática com 12 bolsistas que correspondeu 100% dos bolsistas, mas além desses contou com mais 1 bolsista que havia se desligando recentemente do Programa, contanto então com a participação de 13 bolsistas, totalizando assim 20 bolsistas. Sendo assim participou do grupo focal na UEG o total de 50 bolsistas.

A divisão ocorreu dessa forma pela impossibilidade de reunir os bolsistas de todos os cursos desse campus em uma só reunião em virtude da incompatibilidade de horários dos diferentes cursos, uma vez que o curso de Química e de Biologia são de período integral, o de Matemática ocorre somente no turno matutino e o de Física, no turno noturno.

Na PUC Goiás, também encontrei dificuldade em agrupar os estudantes de diferentes cursos e por isto foi necessário a realização de 5 grupos focais: um grupo em que foi reunido

os bolsistas dos cursos de Química com 4 (quatro) bolsistas (19% da amostra) e Matemática, com 3 (três) bolsistas (12% da amostra), num total de 7 participantes; o 2º grupo, somente com os bolsistas do curso de Geografia, num total de 4 (quatro) participantes, o que correspondeu a 50% da amostra; o 3º grupo reuniu os bolsistas do curso de Ciências Biológicas, com 5 (cinco) participantes; o 4º grupo, com os bolsistas do curso de Pedagogia e de Física, sendo 9 bolsistas do curso de Pedagogia (38%) e 1 bolsista do curso de Física (4%) num total de 10 participantes; e o 5º grupo, com os bolsistas dos curso de Letras (Português) com 3 bolsistas (38%) e História com 2 bolsistas (10%) totalizando 5 (cinco) participantes.

O total de participantes o grupo focal na PUC Goiás foi de 31 bolsistas.

Nessa Instituição além da divergência de horários de ocorrência dos cursos também houve problema em relação ao local em que o curso de licenciatura é oferecido, pois ficavam em prédios distintos, bem como um número significativo dos estudantes serem considerados trabalhadores que quase não dispunham de horário fora dos já estavam definidos no calendário acadêmico, qualquer reunião fora daquilo que eles já haviam se comprometido corria-se o risco de não acontecer.

Na Universidade Federal de Goiás a questão da diferença de horários em relação à oferta dos cursos e a distância dos prédios onde eles ocorriam inviabilizou qualquer agrupamento. Foi então necessário realizar um grupo focal para cada subprojeto ficando os bolsistas de 3 (três) cursos (Licenciatura em Física, Licenciatura Letras Português e Licenciatura em Química) sem participar. A não realização se justifica por dois fatos: o primeiro refere-se ao período da realização da coleta de dados (início do mês maio até o final do mês de julho de 2016) que coincidiu com um momento de muita instabilidade do programa, em nível nacional, e pela proximidade do período de recesso na universidade.

O 1º grupo focal realizado na UFG foi com os bolsistas do curso de Pedagogia e contou com um total de 8 (oito) participantes (38% da amostra); o 2º grupo foi com os estudantes do curso de Biologia, com a participação de 9 (nove) bolsistas (43% da amostra); o 3º grupo com o curso História, com a participação de 5 (cinco) bolsistas (16% da amostra); o 4º grupo foi com o curso de Geografia, com um total de 17 bolsistas (77% da amostra); o 5º grupo foi com os estudantes de Matemática, com um total de 5 (cinco) bolsistas (24% da amostra). O Total de participante no grupo focal, na UFG, foi de 44 bolsistas.

Sendo assim foram realizados 14 grupos focais: quatro na UEG; cinco na PUC/Goiás e cinco na UFG, que totalizaram 12 horas de gravação e que contou com a participação de 125 estudantes bolsistas, o que equivale a 27,1% da amostra, distribuídos conforme mostra a **Tabela 1a** seguir.

Vale ressaltar que 66,4% dos bolsistas que participaram o grupo focal já estavam no Programa a mais de um ano e desses 34% já estava há mais de dois anos no programa. Do total de bolsistas 32,8% tinham menos de um ano no Programa.

**Tabela 1 - Constituição da amostra por instituição e por curso pesquisado**

IES	CURSO	Total de bolsistas	Nº de participantes no Grupo Focal	%
UEG	Biologia	6	4	67%
	Física	6	3	50%
	História	10	4	40%
	Geografia	7	3	43%
	Letras	8	3	38%
	Matemática	12	13 <sup>9</sup>	108%
	Pedagogia	10	9	90%
	Química	12	11	92%
<b>Total UEG</b>		<b>71</b>	<b>50</b>	<b>70,4%</b>
UFG	Biologia	21	9	43%
	Física	36	-	00
	História	32	5	16%
	Geografia	22	17	77%
	Letras	30	-	0
	Matemática	21	5	24%
	Pedagogia	21	8 <sup>10</sup>	38%
	Química	30	-	00
<b>Total UFG</b>		<b>213</b>	<b>44</b>	<b>21%</b>
PUC/GOIÁS	C. Biológicas	30	5	17%
	Física	24	1	4%
	História	20	2	10%
	Geografia	8	4	50%
	Letras	8	3	38%
	Matemática	25	3	12%
	Pedagogia	42	9	36%
	Química	21	4	19%
<b>Total PUC/Goíás</b>		<b>178</b>	<b>31</b>	<b>17,4%</b>
<b>Total Geral</b>		<b>462</b>	<b>125</b>	<b>27,1%</b>

**Fonte:** Tabela construída pela autora a partir dos dados obtidos na coordenação institucional de cada universidade e do número de participantes do grupo focal.

Para a realização do grupo focal foram feitas três perguntas: a) O que os motivou a ingressar no PIBID? b) Que atividades vocês desenvolvem na escola com os estudantes, com os professores e com a gestão? c) Sobre os encontros na universidade: Quando ocorrem? Quem participa? O que é discutido? O que é estudado?

<sup>9</sup> O valor é superior, pois 1 (um) estudante bolsista foi recém desligado do programa, mas ainda permanece como estudante do curso.

<sup>10</sup> No período de realização do grupo focal, o subprojeto de Pedagogia contava com quatro bolsistas. Os outros quatro haviam se desligado recentemente e, por isso, foram convidados a participar.



Essas perguntas indiretas foram elaboradas com o entendimento de que o contexto da discussão desencadeada pelo próprio grupo focal faz emergir o que de fato interessa ao investigador. A pergunta direta inibe e estimula respostas falsas, elaboradas a partir do contexto da fala. Ao contrário, a pergunta indireta promove a exposição de ideias e do pensamento do sujeito acerca do que se pretende investigar, sem o constrangimento inibidor que pode ocorrer em decorrência da pergunta objetivamente formulada para o sujeito da pesquisa.

Todos os grupos focais realizados foram filmados e, para a realização da análise do material, empregou-se o procedimento metodológico de análise de conteúdo que, segundo Franco (2005), tem na mensagem verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental o ponto central de análise, pois ela expressa um significado e um sentido.

A autora chama a atenção para a compreensão do sentido da mensagem, pois ele não pode ser tomado como um ato isolado, mas deve levar em conta os diferentes modos com que o sujeito se insere no texto, visto que isso corresponde a diferentes representações que ele tem de si mesmo e de como controla os processos discursivos com que está lidando, uma vez que a mensagem, enquanto uma representação mental é socialmente construída, estando vinculada à filiação teórica, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, motivação e expectativas. Sendo assim a contextualização é um requisito muito importante para proceder à análise de conteúdo.

Feitas as filmagens dos grupos focais, elas foram assistidas para que eu pudesse fazer uma aproximação para a organização das mensagens de acordo com os objetivos da pesquisa, isto é, a pré-análise. Numa segunda e até terceira retomada das filmagens, transcrevi frases, expressões ou até mesmo parágrafos do foi dito durante o grupo focal que se relacionaram com os objetivos da pesquisa. Ou seja, aquilo que era pertinente à formação profissional do professor e que ajudava a identificar quais os elementos que a forma de inserção promovida pelo PIBID contribuía para constituição da profissionalidade referendada na práxis foi o que constituiu o *corpus* da análise.

Para a constituição desse *corpus* fez-se a transcrição das falas dos estudantes a partir das filmagens. Depois de lidas e relidas identifiquei a frequência com que determinadas expressões apareciam, ainda observando o que era comum a todos os grupos e o que era específico de um grupo focal ou de uma instituição.

As falas foram organizadas em cinco grupos, considerados por Franco (2005) como unidade de trabalho: a) aquelas que se relacionavam às atividades realizadas na escola; b) as que estavam relacionadas aos espaços e saberes de aprendizagem da docência; c) as que

estavam relacionadas aos sentimentos e imagem sobre a docência; d) as relacionadas às condições de trabalho; e e) as relacionadas com a gestão.

Em relação à unidade de trabalho – atividades realizadas na escola – a ideia foi agrupar as atividades que os bolsistas desenvolviam: davam aula de reforço durante a aula do professor supervisor ou no contra turno; substituíam professor que faltou; ou substituíam o próprio professor supervisor, assumiam a sala de aula totalmente ou com o apoio do professor supervisor; serviam de apoio ao professor; observavam durante a aula; ministravam palestras, seminários, organizavam eventos ou ajudavam na organização dos eventos; participavam dos Conselhos de Classe e do planejamento da escola.

A segunda unidade de trabalho foi denominada espaços e saberes da aprendizagem da docência. Nele foram agrupadas as respostas que tratavam das seguintes questões: importância do campo de atuação na formação profissional do professor; estudos que foram realizados, temáticas abordadas nos estudos; orientações recebidas; situações de planejamento; como os professores coordenadores de área e os professores supervisores discutiam e interferiam nas questões trazidas pelos bolsistas em relação às demandas que surgiam na escola e na sala de aula.

A terceira unidade de trabalho refere-se aos sentimentos e imagens sobre a docência que também foram subdivididas em duas subcategorias e congregam as respostas que expressam: a) as relações intersubjetivas entre professor supervisor da escola, professor coordenador do subprojeto, outros professores da escola, estudantes da escola e os bolsistas do PIBID e entre a equipe gestora da escola (direção, coordenação, pessoal de secretaria e pessoal de serviços gerais); e b) a imagem que os bolsistas têm do professor.

A quarta unidade de trabalho alude às questões que tratam das condições de trabalho, pois esse elemento apareceu com certa frequência na fala dos estudantes. Nesse agrupamento estão as questões relativas a: tempo necessário e suficiente para discutir e planejar com os professores as ações que seriam desenvolvidas na escola; disponibilidade de material didático, necessário e suficiente, para a execução da atividade; e espaço físico adequado à realização da atividade.

Para proceder à análise foi utilizado como referencial teórico os estudos as contribuições de Vazquez, Rios, Contreras, Kuenzer, Pimenta e outros que permitiram o entrelaçamento entre os envolvidos nos estudos sobre a profissionalidade docente.

### 1.3 EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS

No intuito de responder à questão proposta, o trabalho está organizado em três capítulos, sendo o primeiro com o título: Profissão, profissionalização e profissionalidade docente em análise; o segundo com o título: O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto das políticas de formação do professor no Brasil; e o terceiro capítulo com o título: A relação teoria e prática no PIBID e a constituição da profissionalidade docente referendada na práxis

No primeiro Capítulo, Formação de professores: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente em análise, abordo o contexto histórico do surgimento do conceito profissionalidade, na sua relação com o movimento de profissionalização docente numa tentativa de identificar o significado que ele guarda em diferentes perspectivas teóricas que buscam explicar e caracterizar trabalho docente em relação ao papel que é atribuído à escola e ao trabalho do professor. Procuo descrever as condições sócio históricas do surgimento do conceito como uma forma de compreender as tensões presentes, e de como essas tensões são encaminhadas. Ainda busco caracterizar a profissionalidade docente no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a especificidade do trabalho docente, o que leva para a discussão dos saberes docente e da autonomia profissional.

No segundo capítulo, faço uma caracterização do PIBID enquanto um programa do Ministério da Educação sob a coordenação da CAPES, destinado à formação inicial de professores, buscando compreender, além os objetivos definidos para o programa, também como ele está organizado, a quem se destina, o que motivou sua criação e quais os problemas o programa se propôs a resolver, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação.

Tendo em vista que o PIBID é um programa que faz parte de uma política nacional de formação de professores, foi então necessário compreender essa política macro de formação de professores no contexto histórico em que ela surge e que é implantada. Por isso apresento uma análise da relação que o programa estabelece com a política nacional de formação de professores elaborada pelo CAPES/MEC a partir da análise do PDE em comparação com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2011) e o Plano Nacional de Formação de professores. Discuto ainda os fundamentos que nortearam essas políticas e os programas dela originados para sua concretização, para assim compreender o papel do PIBID no conjunto da política educacional de formação de professores.

No terceiro Capítulo, A relação teoria e prática no PIBID e a constituição da profissionalidade docente referendada na práxis, analiso como a questão da relação teoria e

prática é tratada no PIBID e de como este tratamento recebido se relaciona com as abordagens contemporâneas de formação de professores. A partir das análises do material empírico, faço uma descrição das experiências e dos estudos que os estudantes bolsistas vivenciaram nas escolas e na universidade, buscando descrever as contribuições para constituição da profissionalidade, e como os estudantes lidam com a questão da relação teoria e prática e da autonomia profissional.

Ao final procuro apresentar os dilemas que ainda existem na formação de professores e que vão implicar na constituição da profissionalidade e aponto, ainda, que saberes foram construídos e como contribuem para a profissionalização docente na perspectiva da profissionalidade referendada na práxis. Procuro mostrar que elementos, a inserção no campo de atuação profissional, logo no início do curso de formação, agregou para a constituição da profissionalidade, contribuindo para a superação da dicotomia teoria prática e sendo referendada pela práxis com vistas a promover mudanças na realidade em que atua.

## **2 CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ANÁLISE**

Abordo o contexto histórico do surgimento do conceito profissionalidade, na sua relação com o movimento de profissionalização docente numa tentativa de identificar o significado que ele guarda em diferentes perspectivas teóricas que buscam explicar e caracterizar trabalho docente em relação ao papel que é atribuído à escola e ao trabalho do professor. Procuro descrever as condições sócio-históricas do surgimento do conceito como uma forma de compreender as tensões presentes, e como essas tensões são encaminhadas. Ainda procuro caracterizar a profissionalidade docente no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a especificidade do trabalho docente, o que leva para a discussão dos saberes docente e da autonomia profissional.

### **2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Para situar e entender o conceito de profissionalidade busquei compreendê-lo no contexto do movimento de profissionalização do trabalho docente, em que parto do entendimento que a profissionalidade e o profissionalismo são dimensões do processo de profissionalização.

Sendo assim foi necessário analisar os discursos sobre a profissionalização do trabalho docente que vem ganhando maior ênfase a partir da reorganização do processo produtivo demandada pelo atual estágio do capitalismo. É nesse sentido que considero importante compreender as bases em que se fundamenta essa reorganização e como que ela interfere no alinhamento da educação escolar e no trabalho do professor.

Antes da análise e compreensão do conceito de profissionalidade, procurei compreender o movimento de profissionalização do trabalho docente que vem sendo reclamado nos discursos oficiais em função da relação existente entre eles.

As discussões sobre a formação e profissionalização dos professores não ocorreram de forma isolada, mas fazem parte de um movimento mais amplo de reformas educacionais, que se espalharam nos anos de 1980 e 1990, em vários países. As funções sociais da educação e da escola começaram a ser questionadas e, de forma pontual, as suas relações com as transformações no mundo do trabalho, visto que havia uma desconfiança de que, da forma como ela estava organizada, não seria capaz de prover as qualificações consideradas

necessárias para colocar as empresas e os países em condições de competitividade, elemento importante para buscar assegurar a acumulação do capital na perspectiva da organização flexível do trabalho. Por isso desencadeou o conjunto de críticas que atingiram, de forma contundente, a escola no final do século XX.

As mudanças hoje observadas no mundo têm sua origem por volta dos anos de 1970, quando o Estado de Bem-estar social começa a dar sinais de esgotamento, com a crise do petróleo de 1973 e 1979, e com a insatisfação das empresas privadas com o modelo de organização do trabalho vigente.

O Estado do Bem-estar social ou *Welfare State*, em inglês, é um modelo de organização dos estados nacionais que surge em alguns países a partir da segunda Guerra Mundial como uma tentativa do estado burguês de afastar o avanço do comunismo, na medida em que se assegurava ao trabalhador uma condição de vida “aparentemente justa”. Esse modelo acabou contribuindo para afastar esse trabalhador daquele modelo que também tinha uma proposta de justiça social; pois muitas pessoas, acreditando que já tinham essa justiça assegurada, não viam, então, sentido em mudar para outro modelo, até porque o que existia era o da antiga União Soviética e o que era divulgado pelos meios de comunicação enfatizava, na maioria das vezes, os seus aspectos negativos.

O desenvolvimento do Estado de Bem-estar esteve intimamente relacionado ao processo de industrialização e aos problemas sociais gerados a partir dele e para controlar os conflitos e demandas sociais decorrentes, tanto da industrialização como da urbanização, é que ocorreu uma ampliação dos serviços assistenciais públicos, abarcando as áreas de renda, habitação, previdência social, educação, entre outras.

Uma das ideias defendidas por Keynes, autor de uma teoria econômica que fundamenta o Estado de Bem-estar social, tem como uma das premissas que o Estado teria como principal função estimular o crescimento, atuando em setores em que a iniciativa privada não teria interesse. Disso resultou então um Estado ativo que intervinha nas questões econômicas e políticas, responsável final pelo desenvolvimento da sociedade. A concretização desse momento se dá por meio do recebimento dos impostos que forneciam os recursos financeiros suficientes à implementação de tais ações.

Para Vicente (2009), os seguidores<sup>11</sup> da mesma linha teórica de Hayek, economista da teoria que se contrapõe ao modelo de Estado de Bem-estar social, defendiam que os problemas enfrentados pelos países ocidentais provinham das pressões que o operariado fazia

---

<sup>11</sup> Carl Menger, Ludwig Von Mises, Milton Friedman e outros.

em relação à luta por melhores salários, e que isso implicava o aumento dos encargos sociais que, segundo essa teoria, resultava em maiores despesas por parte do Estado. Então uma das soluções para esse problema, segundo Chauí (2013), seria ter um Estado forte capaz de quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos sociais que exerciam pressão para o aumento dos salários e que, por sua vez, pressionavam para o aumento nos encargos sociais do Estado. Portanto, necessitava-se conter os gastos, ampliando o nível de desemprego para criar um exército de reserva que imobilizaria os sindicatos, que seriam obrigados a mudar o foco da luta, não mais por melhores salários, mas pela manutenção do emprego, o que contribuiria para a estabilização monetária, que seria a meta principal, além de realizar uma reforma fiscal, visando aos investimentos privados e reduzindo os impactos sobre o capital e as fortunas, o que exigiria o aumento dos impostos sobre a renda individual, ou seja, sobre o trabalho, o consumo e o comércio.

Esse estágio atual da reorganização capitalista caracteriza-se por promover uma abolição dos investimentos estatais na produção e no controle social sobre o fluxo financeiro, na criação de uma legislação antigreve, num vasto programa de privatização, não só das empresas, mas dos encargos sociais, da saúde, da educação e da moradia. O desemprego, então, deixa de ser acidental, ou expressão de uma crise, e passa a ser estrutural.

[...] a forma contemporâneo do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão, que se realiza não só pela introdução ilimitada de tecnologias de automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão de obra, que se torna desqualificada e obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas (CHAUÍ, 2013, p. 125).

Cria-se também uma imagem de que o Estado de Bem-estar social é mau administrador da economia, passando uma ideia de que isso constitui em obstáculo ao progresso econômico. Defendiam, ainda, a livre-iniciativa e a valorização das organizações econômicas; pois, segundo o ponto de vista dessa teoria, essas organizações é que detinham as condições para dinamizar a economia.

As fórmulas de Estado neoliberal apareciam como as melhores soluções para aquele momento e para o avanço do capitalismo na disputa com o bloco socialista em plena vigência da guerra fria. Dessa maneira, políticas neoliberais começaram a ser implantadas com a “internacionalização” - expansões das empresas transnacionais – e pelo avanço e maior desenvolvimento das tecnologias modernas e dos sistemas financeiros (VICENTE, 2009, p. 127).

A nova reorganização capitalista vai ganhando força, uma nova economia de mercado que se afirma, passando ter maior valorização do mercado global, e as empresas, as corporações e os conglomerados transnacionais vão adquirindo superioridade sobre as economias nacionais. Garante-se, dessa forma, suporte para uma nova divisão internacional do trabalho, demandando uma flexibilização dos processos produtivos e das relações de trabalho agilizados e disseminadas por meio da presença das tecnologias eletrônicas.

[...] ditadura macroeconômica da hidra do lucro, governada pelo poder econômico (e militar) dos EUA, através do BM, do FMI, da OMC e das MNCs (*multinational corporations*). O seu mundo é um mercado sem fronteiras nem escrúpulos, nem sentido do bem comum, através da submissão e enfraquecimento dos Estados e da instrumentalização das pessoas, reduzidas a condição de mão de obra e de consumidores. Não cuida das necessidades fundamentais da grande maioria da humanidade, pelo contrário, a sua eficácia produtiva é de uma brutalidade destruidora dos seres humanos e da natureza (REIS MONTEIRO, 2015, p. 47-48).

Para que o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo pudesse se consolidar, foi necessário criar as bases que garantisse sua reprodução e, para isso, seria necessário reformar o Estado por meio de atos normativos e institucionais que focalizava a diminuição do papel do estado na economia, derrubando a legitimidade global do Estado como organizador da sociedade. Dá-se então início a um processo de redução do tamanho do Estado e do seu papel, principalmente em relação aos direitos sociais. Vários direitos sociais são abolidos, ou deixaram de ser direitos e transformados em serviço que compra e se vende no mercado. Vive-se então uma tendência à internacionalização do estado nacional, que se expressa no impacto direto do contexto internacional na atuação do estado.

Chauí (2013) também afirma que, essa premissa da nova ordem capitalista para ter valor de verdade seria necessário mobilizar duas ideologias: da competência e da racionalidade do mercado. Na ideologia da competência passa-se a ideia de que as pessoas que possuem determinados conhecimentos detêm, quase como natural, o direito de mandar e de conduzir o processo, e, quem não detém determinados conhecimentos deveriam ser então comandados. A grande privatização dessa reorganização não é das empresas estatais, mas a transformação dos direitos em serviços que se compra no mercado e a posse privada por parte do capital, não só da força de trabalho, mas também do pensamento do trabalhador, de sua inteligência.

A ordem econômica, numa nova roupagem, impõe mudanças nas políticas públicas, principalmente para a educação, o que colocou em cheque o modelo de educação que tinha na qualificação do trabalho e dos trabalhadores ancorados no modelo taylorista/fordista de



organização da produção e do trabalho. A nova reorganização do capitalismo ancora suas ações na adoção de sistemas flexíveis e na criação de novas formas de organização do trabalho, fazendo então emergir diferentes exigências no nível do trabalho e também pessoal. Nessa perspectiva os trabalhadores agora precisam ser flexíveis, capazes de se adaptar aos novos postos e às novas demandas que vão surgindo em função do desenvolvimento científico das tecnologias da informação e da comunicação e da robótica.

Para Hirata (1994), as características de organização do trabalho nessa nova reorganização diferem do que vinha sendo praticado pelo modelo taylorista/fordista, pois se fundamenta numa polivalência e na rotatividade de tarefas em que o mesmo trabalhador participa tanto da fabricação, da manutenção, do controle de qualidade, quanto da gestão da produção, ou seja, um trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar em equipe atuando de forma cooperativa.

Nesse sentido, pode-se constatar que são exigidos do trabalhador outros tipos de conhecimentos, outras habilidades, outras formas de atuar na empresa. A atuação baseada no desenho dos postos de trabalho já não é mais suficiente para atender aos interesses do capital nessa nova roupagem. Busca-se então apoiar-se numa noção de competência, pois essa é a que melhor se ajusta a nova forma de organizar o trabalho, na medida em que se vincula a um sentido de qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho, tais como: responsabilidade, iniciativa, comunicação, empregabilidade e empreendedorismo.

A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa (RICARDO, 2010, p. 605).

Para essa nova realidade, Manfredi (1999) afirma que o modelo fordista de qualificação, baseada na transmissão de habilidades/conhecimentos no trabalho, no credenciamento a partir dos sistemas escolarizados e nos sistemas de ascensão, pautados em critérios de tempo de antiguidade na instituição, não são suficientes para os interesses dessa reorganização do capital. Determina-se, assim, a necessidade de um sistema de capacitação e treinamento, antes da contratação, em seu início e no momento posterior, e a ascensão a níveis mais elevados da ocupação para serem alcançadas, pelo menos em tese, por meio da multiquificação ou da polivalência, o que significa domínio de conhecimentos, técnicas e, inclusive, de áreas específicas no interior de disciplinas, além do rodízio de tarefas.

Para Hirata (1994), o conceito de competência tem origem no discurso empresarial por volta dos anos de 1980, sendo depois retomado por economistas e sociólogos na França. Encerra um sentido ainda impreciso em relação ao conceito de qualificação e é marcado política e ideologicamente por sua origem. Seu surgimento decorre da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas das novas exigências em situações concretas de trabalho; associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, em substituição da noção de qualificação, que estava ancorada nos postos de trabalho, e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

A noção de competência é também uma expressão marcada pela polissemia. Sua origem é encontrada na psicologia social estadunidense, conforme afirmação de Ludke e Boing (2004), o qual toma por base os estudos de Ropé (1977), que segue outro caminho evolutivo próprio dentro do território francês. A ideia de competência, nessa perspectiva, não se vincula a condições específicas de formação escolar, mas segue a lógica da responsabilização individual do trabalhador.

Para Bertrand e Valois (1994), essa forma de pensar e organizar o trabalho estão pautados no que eles denominam de paradigma industrial, que se caracteriza pelo emprego da racionalidade científica aplicada às ações humanas e pela crença no progresso material: desenvolvimento econômico e tecnológico que desconsidera as consequências negativas para as pessoas, para a sociedade e para o meio ambiente. O conhecimento nessa perspectiva é o conhecimento científico considerado como sendo o único capaz de explicar o mundo e as coisas.

O conhecimento é uma imagem objetiva e exterior ao sujeito, uma vez que o objeto é um dado adquirido cuja existência é independente do ato de conhecer. Ao reproduzir passivamente a imagem do objeto, o sujeito é, pois, dominado por este e o conhecimento torna-se o resultado do investimento do sujeito por parte do objeto. Esta primazia da objetividade põe em causa a subjetividade e a unicidade da pessoa. A eliminação do subjetivo e da unicidade abre caminho à valorização e ao domínio das ciências positivistas e do quantificável, uma vez que se postula que o verdadeiro conhecimento resulta da observação de um certo número de fatos e do estabelecimento de correlações entre esses fatos. O quantificável é o determinado número de fatos que podem adicionar, subtrair, multiplicar e dividir (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 86).

Esse paradigma fornece assim os elementos teóricos que colaboram com o modelo de sociedade emergente e busca na educação, mais especificamente na educação escolar, o meio de veicular essa racionalidade e os valores necessários ao desenvolvimento e à manutenção dessa nova ordem social, que, segundo Bertrant e Valois (1994, p. 85) são os seguintes:

Domínio dos interesses econômicos: procura do lucro e da posse; adaptação da pessoa a sociedade industrial; definição da normalidade pela conformidade e ausência crítica; responsabilidade individual do destino de cada um; o trabalho como condição de sucesso, domínio de si mesmo; autodisciplina, progresso pessoal; competição, individualismo; pretensão à igualdade de oportunidade, ou seja, a possibilidade oferecida a todos a partir de um mesmo ponto de partida na corrida pelo sucesso social, meritocracia, desejo de liberdade.

As mudanças que houve entre modelo taylorista/fordista para o pós-fordista/taylorista são mudanças na forma, no como se desenvolvem, ao passo que o conteúdo essencial, este se mantém. Enquanto no modelo taylorista/fordista a educação profissional era meramente técnica e as indústrias requeriam que os trabalhadores aprendessem a manipular o maquinário industrial desempenhando suas funções de forma satisfatória e produtiva, isto é, lucrativa; no modelo pós-fordista/taylorista, a essência é mantida, qual seja, acumulação de capital por uma pequena parcela da população e a manutenção do poder nas mãos da elite. “O que mudou foi o meio de garantir o *status quo*: a gestão, além de acontecer em nível macro, também ocorre individualmente, com o sujeito assumindo sua formação e capacidade de trabalho” (BITTES, 2012, p. 38).

Do ponto de vista dessas teorias econômicas que fundamentam a reorganização do atual estágio do capitalismo, a educação, que está atrelada a formação da força de trabalho<sup>12</sup> para o mercado de trabalho, como função de

[...] abastecer o mercado de trabalho e dar condições aos escolares de competir bem formados nesse mercado; não só na educação escolar, como também nos projetos de formação e reciclagem da massa trabalhadora, tais como programas do cidadão solidário, programas de voluntariado, etc. Essas discussões sugerem que caberia à escola, tendo o professor como mediador, dar competências e habilitar os indivíduos para as técnicas, os mecanismos sociais e ideológicos cobrados pelo trabalho na sociedade capitalista (RUKCSTADTER, 2006, s/p).

Para os defensores dessas teorias pós-fordista/taylorista, a escola pública é alvo de críticas, por ser acusada de trabalhar com conteúdos obsoletos, distantes das habilidades necessárias para atender o novo tipo de desenvolvimento. Com esse discurso jogam sobre os ombros dos professores e dos estudantes a responsabilidade pelo fracasso escolar. Junto a essas críticas também surge o discurso da necessidade de “reciclar” o professor e de melhorar

---

<sup>12</sup> Força de trabalho sendo entendida, de acordo com Alves (2006), como resultado das condições históricas de expropriação do trabalho dos meios de produção do trabalhador que também foi expropriado de seu saber associado a uma atividade artesanal e, mais tarde, a manufatura ficando assim reduzida, tão somente, a energia vital ou a capacidade de trabalho.

sua formação, pois são considerados incompetentes para administrar o seu trabalho na transmissão dos saberes necessários ao êxito do processo de escolarização. Quando aos estudantes, estes são analisados como inábeis e sem vocação, não possuindo talento individual para alcançarem níveis mais elevados de conhecimento e habilidades oferecidas pela escola para sua formação.

Nessa lógica, os trabalhadores de modo geral são levados a buscar novas formas de ocupação, e, conseqüentemente, passam a buscar também uma formação que se ajuste às novas exigências do capitalismo de acumulação flexível. Essa flexibilidade exigida às ocupações chega até a escola, segundo Oliveira (2010), de duas maneiras: primeiro em relação ao objeto dos docentes, o conhecimento científico, cultural e filosófico, que terá que adequar seu trabalho às exigências atuais de um conhecimento com viés utilitário, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudanças; e na organização do seu próprio trabalho, que também tende a ampliação, flexibilizando as relações de trabalho.

Considerando que a reestruturação das empresas pautou-se na precarização do trabalho formal que passou a se dar de forma subcontratada, sem vínculo empregatício e sem as garantias das leis trabalhistas, o Estado também, fazendo parte dessa lógica, deixa de ser um Estado provedor, passando à condição de Estado mínimo e transferindo para a iniciativa privada aquilo que é de sua competência.

Diante desse quadro de incertezas e de absoluto individualismo, a educação é requisitada como instrumento para dar respostas às crises econômicas e sociais desencadeadas pelo capital.

Entram em cena as organizações internacionais<sup>13</sup> com um importante papel nesse processo de mundialização das políticas educacionais, pois são responsáveis pela formulação, pela assistência técnica e pela gestão de projetos educacionais, assim como elaboram um sistema articulado de acompanhamento e avaliação que envolve o cumprimento das metas estabelecidas e da elevação dos índices de desempenho dos estudantes em exames nacionais e

---

<sup>13</sup> Organizações internacionais são instituições formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros. Boas partes das atuais organizações internacionais surgiram na segunda metade do século XX e, com a globalização e o fim da Guerra Fria, elas se consolidaram como importantes atores no cenário internacional. Com a integração geoeconômica global, essas organizações passaram a desempenhar importante papel no cenário mundial, com a missão de estabelecer um ordenamento das relações internacionais de poder e de influência política. Atuam na elaboração e regulação de normas, suscitam acordos entre países, buscam atender determinados objetivos, entre outras funções. O número de organizações internacionais é grande, mas algumas sobressaem mais, tanto no âmbito geopolítico como no econômico e humanístico global. Algumas que se destacam são: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Mundial do Comércio (OMC); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

internacionais em larga escala. Conforme consta nos estudos feitos por Shiroma (2004, 2003), Evangelista, (2013), Libâneo (2013a), Shiroma, Garcia e Campos (2011), que apontam que a participação nesses projetos se dá por meio da adesão dos países que se comprometem em cumprir as metas que foram estabelecidas por esses organismos, nesse sentido as políticas educacionais passam a ser orientadas segundo os interesses econômicos defendidos pelos organismos internacionais e o que se observa nos documentos publicados por esses organismos é a centralidade da formação de professores e a sua profissionalização.

## 2.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-FORDISTA/TAYLORISTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Antes de analisar o contexto em que surge a expressão profissionalização docente, farei um breve esclarecimento sobre os termos: profissão/profissionalização, profissionalismo e profissionalidade em termos gerais para, então, compreender o movimento no sentido da profissionalização docente e, em seguida, analisar a questão da profissionalidade docente no contexto das reformas pós-fordista, numa tentativa de identificar suas contradições e as possibilidades de superação.

Para compreender melhor o tema foi necessário revistar as teorias sociológicas que estudam as profissões, procurando assim apreender como o magistério vem sendo abordado. A ideia não é fazer uma discussão exaustiva dessas abordagens, mas tão somente destacar as que contribuem para o esclarecimento os conceitos em debate.

Segundo estudos de Reis Monteiro (2015), a Sociologia das profissões, um ramo da Sociologia do Trabalho cujo objeto é o estudo das profissões, debruça-se sobre a tarefa de distinguir profissão de ocupação (*professione occupation*); pois, na medida em que a sociedade se desenvolve, o trabalho se complexifica e sua divisão fica mais especializada.

Todavia, o conceito de profissão não encontra um consenso entre os diversos autores que, segundo Campos (2002), acabam por colaborar para o seu caráter polissêmico, o que acontece também devido às variações históricas dos países em que se desenvolveu o estudo, em especial os países anglo-saxões (Estados Unidos e Inglaterra) e europeus (França e Alemanha).

O conceito de profissão vai sendo constituído paulatinamente e proporcionalmente a divisão social do trabalho e do saber. Sua configuração histórica se afirma na medida em que

o ofício<sup>14</sup> e suas corporações<sup>15</sup> cedem terreno à manufatura fabril, quando da emergência da sociedade industrial, urbana e tecnificada, e que faz surgir o proletariado.

Os primeiros estudos sobre a atividade laboral, o termo ocupação servia para designar toda atividade de trabalho, função ou emprego que fosse a fonte principal dos meios de vida de alguém. Mas o termo profissão se distingue por ser compreendido como uma ocupação mais ou menos especializada, bem remunerada e prestigiada.

As primeiras abordagens das profissões denominadas de funcionalistas, que analisam os fatos sociais à luz da sua função para a conservação do todo social e segundo Sarmiento (1994, p. 38), o processo de constituição de uma profissão na perspectiva da Sociologia das Profissões era entendido como “o desempenho de uma atividade apoiada em um saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecidos pelo todo social e confirmada pelo Estado”. Nesse o conceito de profissão bem como o de profissionalismo passava então pelo entendimento de somatório de características.

Essa perspectiva apóia na distinção entre ocupação e profissão por meio da identificação da presença ou ausência de certos atributos, quais sejam: posse de um saber altamente especializado, expresso por meio de um vocabulário próprio e adquirido durante a longa formação escolarizada; a existência de um controle rigoroso do processo de admissão dos novos candidatos no exercício da profissão, sendo esse controle realizado pelos próprios membros já integrados; a criação de um código deontológico profissional, onde se exprime o caráter da atividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço; liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; existência de organizações profissionais, diferentes dos sindicatos; existência de condições de trabalho adequado. O atendimento a esses atributos é que, nessa perspectiva funcionalista, leva uma atividade a ser entendida como sendo uma profissão.

Assim, do ponto de vista da abordagem funcionalista, uma ocupação laboral, que não apresente todos os atributos estabelecidos a *priori*, é então considerada, segundo Reis Monteiro (2015), como uma semiprofissão, ou uma ocupação em vias de profissionalização, ou ainda uma quase profissão ou sub profissão. O autor também afirma que os critérios de diferenciação das semiprofissões em comparação com as profissões são geralmente atividades laborais exercidas

---

<sup>14</sup> Atividade laboral que ocorre por uma aprendizagem não escolarizada

<sup>15</sup> O termo corporações refere-se às Corporações de Ofício que eram associações existentes no final da Idade Média, que reuniam trabalhadores (artesãos) de uma mesma profissão. Existiram corporações de ofícios de diversos tipos como, por exemplo, carpinteiros, ferreiros, alfaiates, sapateiros, padeiros, entre outros.

[...] com um grande número de profissionais, exercidas em grandes organizações burocráticas e com predominância de mulheres. São menos exigentes intelectualmente. São menos, autônomas, sem informação privilegiada dos clientes, com pouca ou nenhuma relação com matérias de vida e de morte e, por isso, com menor reconhecimento social (REIS MONTEIRO, 2015, p. 14).

Do ponto de vista desses atributos defendidos pela abordagem funcionalista, a atividade de trabalho desenvolvida pelos professores seria então classificada como semiprofissão, pois ainda, segundo Sarmiento (1994), o grupo de professores não seria reconhecido como profissão na medida em que sua formação e seu *status* são reduzidos, assim como sua menor autonomia na supervisão e no controle social sobre as formas de ingresso na profissão, dos conteúdos dos saberes profissionais e em sua forma de comunicação. Contrário a essa visão funcionalista, Popkewitz (1992, p. 39) afirma que essa caracterização normalmente empregada para distinguir uma ocupação de uma profissão, “são mitos que legitima o poder instituído e a autoridade”, contribuindo para ocultar as relações de classe e gênero que, segundo Apple (1995), incide sobre a formação da consciência das mulheres.

Cruz (2012), em seus estudos, identifica que o conceito de profissão ainda se encontra em construção e que a problemática envolvendo sua definição pode ser resumida a partir de duas dimensões: uma dimensão estática, limitada em enunciar critérios identificadores de uma possível profissão, e outra, que se relaciona com as estratégias que um grupo social emprega para conquistar o estatuto profissional. Sendo assim, a profissão pode ser vista como um construto social que não pode ser compreendido separado dos diversos processos de modernização das sociedades, uma vez que assume um significado social particular em diferentes contextos. Dessa perspectiva, as profissões vão significar o que lhe atribuem uma sociedade ou um grupo social, a partir de uma determinada cultura e num determinado tempo histórico.

Tendo em vista as dificuldades teóricas e metodológicas para tratar do conceito de profissão, Freidson (1998) faz a defesa de se abandonar a ideia de tratá-lo como um conceito genérico e, em vez disso, fosse empregado genericamente, o conceito de ocupação dentro do qual se pode localizar, do ponto de vista analítico, as ocupações particulares que têm sido nomeadas de profissões.

A partir da perspectiva colocada por Freidson (1998), o trabalho docente pode ser considerado uma profissão. Todavia o que se observa é que os estudos da profissionalização do trabalho dos professores só vão ganhar centralidade nas políticas educacionais a partir da

reorganização capitalista de acumulação flexível como foi observado em estudos feitos por Popkewitz (1992), Sarmiento (1994), Shiroma (2004) e outros.

Conforme já foi afirmado, é na década de 1990 que começa a surgir um discurso reformador que vem atribuir ao Estado à degradação iniciada e a esfera pública todos os males sociais e econômicos, ao qual a sociedade brasileira está submetida, e, ao lado disso, coloca sobre a iniciativa privada todas as virtudes para superação dos problemas econômicos da democracia e da sociedade. Foi também nesse período que houve uma profícua produção de documentos oficiais, relatórios, diretrizes e realização de conferências nacionais e internacionais, que tinham por intuito colocar em marcha uma reforma educacional que pretendia “modernizar” a educação e colocá-la a altura dos países mais desenvolvidos.

Nesses discursos os professores são responsabilizados direta ou indiretamente pelos resultados que os estudantes vinham obtendo e daí surge então o que foi denominado genericamente de crise, estabelecendo uma relação entre a baixa qualidade da educação e o desempenho dos professores:

[...] entre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de um modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (PARECER/ 9, 2001, p. 4).

Constrangidos pelos discursos da reforma, os argumentos que os reformadores empregavam para justificá-la, tanto no Brasil, como em outros países, conforme evidencia Shiroma (2004), serviam-se de alguns vocábulos que contribuiriam para a construção de um consenso como estratégia de conseguir conquistar adeptos como é o caso do emprego da expressão profissionalização. As expressões eleitas carregavam um sentido positivo e que ninguém gostaria de ser identificado com seus antônimos: competência, excelência, mérito, produtividade.

Nessa mesma linha retórica, a profissionalização e o profissional passam a ser empregados, nos documentos e nos textos que darão sustentação teórica para as reformas, como forma de criar um efeito positivo no seu sentido.

O efeito de sentido dessas expressões, que de certa forma resume os princípios defendidos pela reorganização capitalista, é conseguido por meio do uso intensivo de propagandas nos meios de comunicação de massa que bombardeiam, não só os professores como também a opinião pública em relação aos valores que desejam disseminar. Pesquisas



realizadas por Bittes (2012) e Evangelista e Triches (2015) comprovam o uso dessa estratégia de convencimento empregada pelos defensores desse modelo de organização social.

Observa-se que, a partir do final dos anos de 1990, os órgãos do governo passam a distribuir gratuitamente ou disponibilizar, via internet ou em periódicos, materiais como: orientação pedagógica dirigidos aos professores e aos gestores escolares dos sistemas, vídeos conferências, apostilas, organização de palestras, cursos para formação de formadores responsáveis pela divulgação das propostas da reforma em nível das secretarias estaduais e municipais, criação de portal na internet, disponibilização de artigos e de entrevistas com “especialistas” favoráveis à proposta, distribuição gratuita de revistas nas escolas. Tudo isso como parte das estratégias de convencimento para a adesão à reforma.

A afirmação de que as expressões são empregadas com efeito de retórica, para dar um sentido positivo aos termos, vale-se, tanto dos estudos feitos em relação às questões da profissão, profissionalização e profissionalismo docente – a partir da análise histórica da profissão docente e do contexto histórico em que esses vocabulários surgem – quanto de como são empregados.

Para Shiroma (2004), a política de profissionalização docente vai além do discurso da modernização pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino. Ela tem por objetivo criar as condições para que o Estado possa gerir o quadro de funcionários públicos do magistério, tendo em vista que os professores compõem a categoria mais numerosa e organizada do setor público. Ao realizar o exame da reforma desencadeada em 1990 é possível identificar que o seu alvo, direta ou indiretamente, é o professor e as ações previstas têm a intenção de aprofundar a divisão de interesses da categoria de professores.

Sua capacidade de organização causa algum tipo de temor aos órgãos governamentais e internacionais que, em seus documentos, afirmam que o professorado constitui o maior obstáculo para a concretização das reformas. Impõe-se, portanto, a conquista de sua adesão ao projeto reformador, seja por coerção, seja por cooptação, seja por uma espécie de adesão por ingenuidade (SHIROMA, 2004, p. 9).

Ainda no bojo da política de profissionalização docente, um novo modelo de formação dos professores, que adota a aquisição de competências como referência de formação e que recoloca o curso normal, só que agora em nível superior, implanta os ISE como *locus* privilegiado da formação, o que sinaliza para os seguintes movimentos:

a) Contrariamente ao que ocorreu em outros países, como França e Espanha, por exemplo, em que se “universitarizou” a formação dos professores, a reforma brasileira retira das universidades a prerrogativa desse processo; b) a

exigência de nível superior, conforme determina a LDB, para o acesso à carreira está desencadeando uma massificação da formação inicial, o que pode ser comprovado pela ascensão das ‘fórmulas emergenciais’ representadas pela difusão crescente dos cursos de formação à distância (CAMPOS, 2002, p. 14).

O argumento empregado para justificar as reformas e a formação do professor tem como explicação que as novas tarefas exigem mais autonomia e responsabilidade por parte do professor, e que, por isso, faz-se necessário sua profissionalização. Ocorre que essa profissionalização reclamada pela reforma vem na esteira dos movimentos do reordenamento produtivo que valorizam os aspectos subjetivos do trabalhador que tem na pedagogia das competências os elementos que dão sustentação, ao projeto de sociedade gestado no seio da reordenação do capitalismo.

Kuenzer (2003) chama a atenção para o fato de que as formas históricas de organização e gestão da força de trabalho numa perspectiva da acumulação capitalista não são superadas por substituição, mas por incorporação, o que acaba gerando novas formas de combinação entre setores dinâmicos e os precarizados que combinam diferentes modalidades de uso da força de trabalho, exigindo então diferentes competências. Sendo assim,

[...] os processos precários de desenvolvimento de competências através de projetos escolares e não escolares não representam um desvio, um problema a ser enfrentado, mas reflete a própria lógica de um regime de acumulação, cujos ganhos de produtividade são cada vez mais reduzidos. Assim, a competitividade passa a ser determinada, entre outros fatores, pelo uso desigual e combinado de competências na cadeia produtiva, através da incorporação de formas de consumo da força de trabalho próprias de regimes anteriores de acumulação e mesmo modo de produção que se pensavam historicamente superados, como o trabalho infantil e até mesmo escravo, passando pelas formas de uso precário (KUENZER, 2003, p. 46-47).

Isso quer dizer que a organização do trabalho, no modelo taylorista/fordista, não foram substituídas pelas formas flexíveis de organização e gestão do trabalho, mas sim, que há um processo de incorporação em alguns pontos da cadeia produtiva, como é o caso daqueles que foram alcançados pela automação. Isso significa que as competências criadas no modelo taylorista/fordista passa a contribuir para a estratégia de ampliação nos ganhos de produtividade e para assegurar a competitividade. Essa nova dialetização entre trabalho e educação constitui-se, segundo Kuenzer (2003), no princípio educativo desse modo de gestão e organização flexível do trabalho, pautada numa diferente dualidade estrutural, entre o mercado e a força de trabalho, em que se excluía força de trabalho formal para então incluí-la de modo precarizado ao longo da cadeia produtiva. Em relação ao sistema educacional e de

formação profissional, essa dialetização também vai ocorrendo ao longo do processo de escolarização, incluindo para excluir, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos. É importante então compreender a competência a partir do taylorismo/fordismo de organização e gestão do trabalho, que traz características específicas de divisão social e técnica do trabalho pautadas na precarização.

[...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividade intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações como o conhecimento teórico (KUENZER, 2003, p. 48).

O que vai ficando evidente nesse processo de profissionalização docente, defendido pela reorganização do capitalismo, é que, quanto mais se valoriza o conhecimento tácito, mais o trabalho vai sendo precarizado, sendo o conhecimento tácito adquirido pela experiência e, conforme identificado por Kuenzer (2007) eles não são passíveis de sistematização teórica, portanto, não podem ser ensinados, pois seu desenvolvimento depende das oportunidades que os indivíduos têm de ter acesso à informação, das oportunidades de trabalho, da cultura, das relações sociais vividas implica então que são desenvolvidas por meio da observação e pelo exercício prático como em uma monitoria prescindindo de processos sistematizado de ensino.

Ocorre que a complexidade da situação de ensino que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os estudantes não há desenho técnico que dê conta de prever e de moldar o processo de trabalho docente, pois é diferente de outros trabalhos de produção material que dicotomiza concepção/execução. Mesmo ocorrendo dentro de uma instituição burocrática e hierarquizada e de ser submetido a uma diversidade de formas de controle, ainda assim se difere daquele decorrente da divisão detalhada do trabalho no modelo Taylorista/fordista, pois é um trabalho que deve ser realizado por inteiro, e, ao realizar, o professor utiliza e integra diversos conhecimentos sociais e culturais que vão além do conhecimento de sua formação ainda agrega o seu conhecimento enquanto pessoa o que lhe possibilita maiores condições para lidar com as questões complexas que surgem no processo de ensino e de aprendizagem. Reduzir a formação do professor ao conhecimento tácito compromete sua capacidade de lidar com as situações complexas.

Essa lógica contribui tanto para a redução dos custos com a formação de professores como também para ocultar a responsabilidade do Estado em relação a elaboração e execução

de uma política nacional de formação de professores, de longo prazo e comprometida com uma educação emancipadora, mas a forma como vem sendo feita há um desresponsabilização do Estado e uma responsabilização do indivíduo com a formação.

### 2.3 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O contexto de surgimento da expressão profissionalidade coincide com o da crise do capitalismo que, para resolver o problema da acumulação, impôs uma nova forma de extrair do trabalhador a mais valia, sendo então necessário que este trabalhador desenvolvesse outras habilidades diferentes das que vinham sendo valorizadas no modelo de organização e gestão do trabalho taylorista/fordista em que se empregavam tecnologias de base rígida. Essa reorganização deu a escola e ao trabalho do professor uma centralidade diferente daquela que vinha sendo praticada, pois é ele quem dará concretude ou não para esse projeto, tendo em vista ser ele que se encontra diretamente vinculada à atividade de ensino.

Kuenzer (2005, p. 1) chama a atenção ao fato, do que ela denomina de “pedagogia toyotista<sup>16</sup>”, em que ocorre, com certa facilidade, a apropriação das concepções elaboradas no âmbito de uma pedagogia crítica em favor do ponto de vista do capital e que acaba provocando uma ambiguidade nos discursos e nas práticas, levando muitos “a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas, de fato, passariam a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização”.

O que está em jogo é a constituição de uma nova sociabilidade do trabalhador que coloca como perspectiva formar um trabalhador de um novo tipo que passou do emprego das habilidades psicofísicas, utilizadas no modelo taylorista/fordista, para o emprego de competências cognitivas complexas, em que há uma maior desfragmentação do trabalho, tendo em vista evitar o desperdício sem que isso signifique composição da unidade de trabalho, pois dirige-se para ampliação do conteúdo do trabalho sob a forma de uma atividade esvaziada, qualificação reduzida e trabalho intensificado.

Uma sociabilidade que se defronta com uma “crise estrutural do trabalho assalariado que produz esterilização de vidas numa ‘existência provisória sem prazo’ (FRANKEL, 1945), portanto, das novas formas de alienação do trabalho” (FRIGOTTO, 2013, p. 25-25) que exige, ao mesmo tempo, um trabalhador capaz de dar respostas eficientes e eficazes ao novo modelo

---

<sup>16</sup> Expressão empregada por Kuenzer (2004) para se referir a uma pedagogia empregada para formar o trabalhador para o emprego de tecnologias de base flexível.

de acumulação do capital e, portanto, contribuir com a mais valia absoluta e relativa, implicando ampliação da exploração, não mais só da sua energia física para o trabalho, mas também da sua inteligência, seduzindo o professor por meio de um discurso da profissionalização.

O trabalho de recontextualização do conceito de profissionalidade é importante para compreender as tensões que envolveram o surgimento do conceito e como ele vai sendo interpretado e empregado nos diferentes momentos históricos, o que permite a compreensão das disputas de sentido ao longo do processo histórico, que, por sua vez, contribui para a compreensão das formas como o conceito vem sendo empregado.

O termo profissionalidade surge na Itália, no seio da luta sindical entre os anos de 1960 e 1970, do século XX, com base em uma afirmação de Weiss (1983), utilizada por Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995, p, 137), fazendo a seguinte declaração sobre o conceito de profissionalidade

Este conceito é poliédrico, pois permite a reprodução de várias dimensões; além de levar em consideração vários parâmetros, é recente o suficiente para não ser encontrado na maioria dos dicionários, mas a tradução dos seus múltiplos significados vai no sentido contrário dos conceitos tradicionais que não levam em conta os processos sócio-econômicos iniciados recentemente e agora irreversíveis (Tradução feita pela autora)

Barreto (2011), fazendo referências aos estudos de Barisi, identifica que a noção de profissionalidade (*professionalità*), surgida no contexto de lutas operárias ocorridas entre os anos de 1968 e 1972, na Itália, assentava-se na contestação ao ataque das formas de como a organização do trabalho estava sendo inserida no contexto econômico e político conturbado naquele momento.

Ainda no contexto de lutas operárias na Itália, cabe destacar que essa noção de *professionalità* tem um sentido muito diferente do que se entende atualmente. Naquele momento, tal noção significava alterar os critérios de remuneração dos postos de trabalho. Vale destacar, entretanto que ‘a *professionalità*’ é também entendida no sentido lato, como capacidade de trabalho: capacidade de conhecimentos e capacidade de intervenção sobre o processo de produção (BARISI, 1982, p.383 *apud* BARRETO, 2011, p.35)

Na literatura estudada (LUDKE e BOING, 2007; AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007; REIS MONTEIRO, 2015), o surgimento do conceito dá-se no momento em que as bases de sustentação do Estado de Bem-estar social na Europa estavam abaladas por não mais atender aos interesses do capital e, portanto, traz as tensões desse momento.

É importante compreender que o conceito de profissionalidade como sendo uma derivação do termo profissão, surge então no momento em que mudanças significativas ocorreram no contexto global a partir do processo de integração entre as economias e as sociedades que, segundo Cruz (2012, p. 73), “[...] assume, juntamente com outros termos, tais como profissionalismo e profissionalização, significados diversos em função de contextos e referências teóricas.”

Segundo Ludke e Boing (2007), o conceito de profissionalidade, empregado no Brasil, é de uma adaptação francesa, que amplia o seu significado em relação ao que era empregado no contexto empresarial, pois avança para o sentido de desenvolvimento profissional, passando a ser entendido como aquilo que existe de potencial e expectativas em relação às carreiras profissionais. Segundo Cruz (2012), a noção de profissionalidade está relacionada à temática da qualificação e competência, envolvendo também as noções de deontologia e ética como os valores coletivos e individuais.

É importante esclarecer o conceito de competência, pois ele tem uma dimensão ideológica e uma dimensão epistemológica e, neste trabalho, faço a defesa da dimensão epistemológica, como a defendida por Rios (2002, p. 57), que entende a competência, no singular, significando “saber fazer bem”. Porém o significado trazido por ela contém tanto o sentido do saber como também o do saber fazer, mas não se trata de qualquer fazer, mas sim, o saber fazer bem.

Nessa perspectiva o saber fazer bem se vincula tanto ao domínio de certos recursos quanto da dimensão política, pois se está buscando o que é desejável, e, nesse sentido, estabelece um *vínculo* valorativo em relação à atuação do profissional. Em outras palavras, a expressão “bem” responde a uma necessidade histórica defendida pelos seres humanos de uma determinada sociedade. Portanto, “bem” aponta para um valor que transcende o valor moral, vai além do normatizado ou regulado, mas não se desvincula dos aspectos técnicos e muito menos dos aspectos políticos da atuação do professor, e é nesse espaço que está presente a ética como mediação, pois ela está presente tanto na definição e na organização do saber que será veiculado como também na direção que será dada a esse saber na sociedade.

Em relação aos aspectos técnicos a que Rios (2011) faz referência, enquanto uma dimensão da competência, não se confunde com o tecnicismo que se restringe ao cumprimento de determinadas orientações definidas *a priori* independente das condições materiais e dos sujeitos.

[...] *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulando com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta do recado’, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo- ‘bem’ – porque ele indicará tanto a dimensão técnica – “eu sei bem geografia”, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. – quanto a dimensão política – eu faço bem o meu trabalho de geografia ou meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente em relação a minha atuação (RIOS, 2011, p. 59 grifo da autora).

Ao definir a competência profissional como *saber fazer bem*, a expressão “bem” se refere à avaliação que, nesse caso, envolve um comportamento, ou seja, é a ação profissional que está sendo colocada sob julgamento de um valor que não é só moral; pois, conforme já se afirmou anteriormente. Portanto a ética estará mediando tanto à definição quanto a organização do conhecimento que será ensinado, assim como orientando a direção que esse conhecimento recebe em relação à sociedade.

Quando se toma esse conceito de competência, defendido por Rios (2011), para dentro do trabalho docente, significa recuperar o sentido da escola enquanto espaço de formação humana. Isso implica que a escola e o professor não podem renunciar a formar o ser humano, ou seja, garantir a todos e a todas, acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento das necessidades individuais e sociais das pessoas de modo a lhes permitir condições de inserirem-se criticamente no mundo do trabalho, no exercício de sua cidadania, e de dar condições ao sujeito de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A competência profissional vai além do juridicamente exigido e reconhecido para a formação profissional, caminha no sentido de alocar conhecimentos e aptidões requeridos socialmente e exigidos praticamente nos contextos e situações profissionais, o que significa que há um reconhecimento de que as aptidões individuais podem ser cada vez mais requeridas enquanto obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional. Sendo assim a profissionalidade congrega duas faces interdependentes, e nenhuma delas pode ser reduzida, a aquisição de um novo conhecimento a realização de uma ação, mas implica considerar em qual sentido o conhecimento adquirido encontra expressão na ação.

Vale lembrar que a profissionalidade é um dimensão da profissionalização e, segundo Libâneo (2013b), não se pode abstrair da discussão as questões relativas às condições ideais que garantem o exercício profissional, envolvendo a formação específica para ser professor e

a formação continuada que lhe permite desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais. E que também abarca a necessidade de remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão, além das condições de trabalho necessárias. Enquanto o profissionalismo, que também é uma dimensão do processo de profissionalização, referir-se ao desempenho competente e comprometido com os deveres e responsabilidade, constituintes das especificidades do trabalho do professor e que ocorrem por adesão individual à retórica e às normas coletivas que dão legitimidade a profissão, “a profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor” (CRUZ, 2012, p. 72-73).

A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente, a organização escolar, onde os professores envolvem uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar (AMBROSETTI, 2007, p. 4).

O que está em jogo é tanto a dimensão afetiva, a dimensão pessoal, o conhecimento, quanto à construção social do trabalho do professor. Para Ludke e Boing (Dicionário de verbetes), o conceito tem, ao mesmo tempo, uma abrangência, uma fecundidade e uma inevitável imprecisão, pois reúne componentes de formação inicial e de desempenho, em confronto com um referencial coletivo, ou seja, em relação à imagem social que se tem desse grupo profissional vinculada ao papel social que se confere à escola e ao ensino.

Ambrosetti e Almeida (2007), para compreender a complexidade do termo profissionalidade, sugerem uma abordagem numa outra perspectiva do trabalho docente, a que supera as concepções normativas que a analisavam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, implicando então compreender os professores enquanto atores sociais que, atuando em um dado espaço institucional, constroem sua vida e sua profissão.

[...] a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e estes são construídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais



designadas para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre (CRUZ, 2012, p. 77).

A profissionalidade está vinculada a necessidade de o professor buscar redimensionar os modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, tendo que observar o que é específico da sala de aula, da escola, da regulação e da sociedade, o que vai implicar, então, que a profissionalização não pode ser vista desvinculada do sujeito professor nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão e do profissional.

Contreras (2012) apresenta seu conceito de profissionalidade a partir do questionamento se tomar as profissões como referência é o melhor caminho para descrição sobre o trabalho do professor e as exigências de qualidade desse trabalho? Nesse questionamento, ele adota a situação contraditória que o conceito de profissão carrega. O conceito de profissionalidade pode ser visto enquanto uma ideologia, na medida em que tem imagem positiva quando induz o sentido de valorização do trabalho docente em relação à autonomia e o reconhecimento social e melhores salários. Todavia a autonomia concebida nos documentos que dão base para as reformas educacionais baseadas na reestruturação capitalista caminham na direção da responsabilização individual sobre professores, conforme já descrito neste trabalho.

Só é possível compreender, por exemplo, o uso retórico que da profissionalização podem fazer os administrações, para garantir a colaboração e a lealdade dos professores em tempos de reformas, se entendermos que as imagens associadas à ideia de profissional e as aspirações que muitos professores representam com esse termo transportam valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidade de realização da função de docente (CONTRERAS, 2012, p. 80).

Sendo assim o que a se está reivindicando em relação ao trabalho do professor não é muito diferente do que é exigido de outros profissionais: maior controle sobre o próprio trabalho. Todavia, essa defesa implica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupações com aspectos educacionais que não são passíveis de mensuração ou regulamentação dado a sua natureza ética como, por exemplo: integridade moral, responsabilidade com suas ações, sensibilidade diante dos problemas que surgem, compromisso com a comunidade. Tudo que vem sendo exigido do professor são formas de ampliação de suas tarefas e, por outro lado, ocorre uma ampliação do controle sobre as suas ações na escola por meio de um currículo prescritivo e da avaliação de desempenho dos

estudantes como estratégia de controlar seu trabalho na escola. Sob essa perspectiva é que se encaminha na direção de eliminar a capacidade do professor de decidir sobre os propósitos educativos que estão sendo concretizados na escola. “A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais” (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Tendo em vista os paradoxos contidos no significado dos termos profissão/profissionalização, pelo sentido que acabou carregando, é que alguns autores preferiram evitar o emprego deles, optando pelo termo profissionalidade que, segundo Contreras (2012), não se ocupa só na descrição do desempenho do trabalho de ensinar, mas de também expressar os valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. Por outro lado, o termo profissionalidade se opõe a ideia de “uma descrição ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira” (CONTRERAS, 2012, p. 81), o que não significa aceitar a desqualificação do trabalho docente, pois a profissionalidade não se desvincula da análise dos contextos sociais e institucionais em que os professores estão inseridos.

Para Roldão (2005), a profissionalidade constitui-se de um conjunto de elementos socialmente construídos e que permite distinguir uma profissão de outra igualmente importante. Nesse sentido define-se que o estatuto de profissionalidade, no caso do professor, é sua função de ensinar, pois isto lhe é específico. Para ela, se outros profissionais possuem os mesmos saberes contitudinais como, por exemplo, os médicos, que precisam do saber da Biologia ou da Química, que também são saberes de outros profissionais, porém usa esses conteúdos de modo específico ao exercício do seu trabalho, traduzido no ato médico. Assim também é o professor. A especificidade de sua atuação profissional não se define só em função do conteúdo científico que apresenta e expõe, mas no fato de saber fazer como é que esse conteúdo pode ser aprendido e apreendido por meio da sua ação de ensinar.

Esta ação requer um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição, como certas correntes de opinião, defensores de um regresso ao escolástico e supostamente suficiente “quem sabe, ensina”, têm, surpreendentemente, vindo defender nos média, como que numa estranha negação do progresso do conhecimento e da sua necessidade, numa sociedade que se sabe assente justamente no conhecimento, quer se trate de educação – e respectivo conhecimento educacional – quer de qualquer outro setor da vida social e saberes a eles associados (ROLDÃO, 2005, p. 117).

A partir do entendimento de que a função específica do professor é ensinar e que ensinar está sendo compreendido, conforme Roldão (2005), como “conduzir” o outro a aprender, remete-se às origens do termo pedagogo no seu sentido etimológico: como sendo aquele que conduz (*ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento e à cultura. Nesse sentido a função de ensinar assume uma dupla transitividade passando pela mediação. Portanto, ensinar configura-se como sendo a especialidade de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém, sendo que o significado do ato de ensinar só se atualiza nesse ato corporificado no destinatário.

A partir do entendimento dessa dupla transitividade que a ação do professor (ensinar algo a alguém) abarca, vale dizer que sua tarefa é saber fazer com que alguém aprenda o conhecimento científico, cultural e filosófico produzido pela humanidade, acarretando então que ensinar é o fazer do professor e que este fazer, segundo Rios (2011), implica em um saber para fazer, “que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos” (RIOS, 2002, p. 168). Implica também saber fazer bem, que encerra tanto uma dimensão técnica quanto uma política da ação do professor. Mas o saber fazer bem indica à competência do professor, a qualidade de sua ação que responde as necessidades historicamente definidas pelos seres humanos.

A ideia de *bem*<sup>17</sup> parece-me significativa na definição da competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender, como veremos, a ética como mediação. Porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado (RIOS, 2002, p. 59).

Sendo assim, a constituição da profissionalidade docente depende tanto das condições efetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva, por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos, a constroem e a reconstroem, e, desse modo, a formação do professor exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserida.

Roldão (2005) afirma que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza de uma função e o tipo de conhecimento específico tido como necessário para o seu exercício que, no caso do professor, ambos são influenciados, tanto em relação à função quanto em relação ao conhecimento específico. Essa influência acontece, de um lado, por tendências envolvidas por

---

<sup>17</sup> Grifo da autora

uma retórica abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função e nem do saber e, de outro, por uma orientação para a especificidade operativa, associada à redução do ensino a ações práticas, um praticismo, que se esgotam na sua realização, em um saber mínimo, sem reflexão, reduzindo-se a uma tecnificação. Em ambas as tendências o elo fraco é conhecimento do professor. “Aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento.” (ROLDÃO, 2005, p. 97).

Sobre a natureza do trabalho docente, Guimarães (2006), afirma a existência de saberes da profissão e que o professor desenvolve um conjunto desses saberes que vão estruturar sua atividade, dando-lhes segurança ao agir. Essa é uma afirmação relativamente fácil de ser feita, todavia, afirma o autor, a dificuldade reside no fato de apontar e classificar esses saberes, porque eles são constituídos em ação, vinculados à formação de juízos e de tomada de decisão em ação, o que não é facilmente classificável, em virtude de terem diversas origens e também por estarem associados à própria história de vida dos professores e à sua situação identitária.

Roldão (2005) também entende a dificuldade em clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente, como forma de compreender a sua profissionalidade. Para ela essa dificuldade reside na complexidade da função e por se ligar ao que ela chama de miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho da atividade docente, tendo sido agravado com o peso histórico e dos multissignificados que ensinar assumiu em contextos tão diversos ao longo da história, passando tanto pelo professor missionário quanto o do preceptor que, de certa forma, contribuiu para dificultar no entendimento da natureza da ação docente. Soma-se a isso, as diferentes formas de compreender a ação docente e as indefinições trazidas pelas diferentes correntes teóricas de “matriz personalista, ou subsidiária da não diretividade, outras orientadas pelos conceitos behavioristas ou da educação eficaz nos seus formatos mais radicais, empurram a função de ensinar ora para a indefinição ora para a tecnificação” (ROLDÃO, 2005, p. 97).

A autora também argumenta sobre a complexidade da identificação da natureza da atividade de ensinar. Não é caso específico da docência, mas também de outras profissões, que foram exercidas praticamente antes de ter produzido conhecimento sistematizado sobre ela, e que lhe revestiu de um praticismo inevitável. Enquanto esse praticismo não é questionado/teorizado ou refletido – ou se mantém prisioneira de rotinas – são incapazes de dar respostas às necessidades de desenvolvimento do ser humano.

A atividade de ensino carrega toda a complexidade daquilo que é denominado na academia como sendo a relação teoria-prática. É justamente nessa interface que reside do

ponto de vista de Roldão (2005), as dificuldades relacionadas com a especificidade do conhecimento profissional docente, pois implica uma constelação de saberes de vários tipos: científicos, científico-didáticos e os pedagógicos que tentam responder: o que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? E de acordo com quais finalidades, condições e recursos serão ensinados?

O uso dos termos teórico prático, de acordo com Roldão (2005), situa-se em duas perspectivas: uma em que o saber teórico foi produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar e o outro em que conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar não significa a exclusão da possibilidade anterior, mas a utiliza numa perspectiva em que o como fazer não resulta de um praticismo, mas em um saber e em um saber fazer que responda: saber fazer como e por que se faz o que faz?

Para Barreto (2011), é importante considerar, na constituição da profissionalidade docente, a necessidade de que o professor compreenda a escola como um espaço coletivo, pois as suas ações individualizadas dificultam os avanços na medida em que o individualismo prejudica e provoca a ausência de um corpo coletivo e a ausência de um sentimento de pertencimento. Todavia, para que isto ocorra, é imprescindível melhorar algumas situações ou ocorrências ou eventos: as condições físicas de trabalho, de salário, de formação continuada, de progressão na carreira, de um ambiente adequado na sala de aula, com um número de estudantes que possibilite o trabalho do professor e que ele conte com apoio pedagógico da gestão da escola. Sem isso a constituição da profissionalidade do professor fica comprometida.

### **2.3.1 Os saberes docentes como elemento constitutivo da profissionalidade**

Vários estudiosos de diferentes matrizes teóricas veem se debruçando sobre o estudo dos saberes da docência. São pesquisas que estariam resgatando o papel do professor numa perspectiva de desenvolvimento tanto pessoal, profissional, quanto em relação à organização da profissão docente. Almeida (2007), em seus estudos, identifica que o tema sobre os saberes docentes começam a surgir no final da década de 1980, no seio de um movimento reformista, primeiramente nos Estados Unidos e Canadá.

Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e,

dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (ALMEIDA, 2007, p. 283).

A introdução desse tema no Brasil se deu pela obra de Tardif e, em seguida, vieram Gauthier e Shulman, mas pode-se identificar outros autores, como Nóvoa, Zeichner e Perrenoud, que, direta ou indiretamente, fazem menção a questão dos saberes.

Alguns autores, como exemplo Tardif (2002), trabalham numa perspectiva em que admite que a prática docente é a integração de diferentes saberes, oriundos de diversas fontes e que são amalgamados de uma forma mais ou menos coerente em sua ação.

Pode-se observar que há uma inter-relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica, uma vez que é, no exercício da prática docente, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar. Durante a ação docente, os professores mobilizam diferentes conhecimentos científicos, o que acaba exigindo mais dos cursos de formação de professores, pois o que se alega é que, além de numerosos e complexos, esses conhecimentos são oriundos de diferentes campos do conhecimento. O que se quer afirmar é que – diferentemente do que defende os teóricos da concepção do professor reflexivo que dá ênfase à prática, ao conhecimento tácito – a formação de professores precisa avançar nos estudos teóricos que contribuam para converter os saberes das ciências da educação em saberes pedagógicos.

Nesse sentido pode-se verificar uma incoerência entre o que está sendo proposto pelas atuais políticas educacionais e o que as pesquisas revelam em termos de necessidades formativas. Enquanto as pesquisas apontam para a complexidade do conhecimento para formar o professor, as políticas educacionais da atualidade e para encaminham-se na direção da sua banalização.

Entre os autores que estudam o tema dos saberes docentes, figuram, na literatura brasileira, como mais citados Gauthier et al (1998), Tardif (2000), Shulman (2005), Pimenta (2012). Em seus estudos, a partir do ponto de visto teórico que adotam, observa-se que cada um emprega critérios diferentes para agrupar e estudar esses saberes e, por isso, adotam classificações diferentes os saberes docentes.

Gauthier et al (1998) consideram que os saberes docente são: a) os saberes curriculares; b) os sabres disciplinares; c) os saberes das ciências da educação, constituídos pelos saberes experienciais e os da tradição pedagógica; d) os saberes da ação pedagógica.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são: a) saberes curriculares; b) saberes disciplinares; c) saberes da formação profissional (ciências da educação e Pedagógicos – doutrinas pedagógicas); d) saberes experienciais.

Para Shulmam (2005), os saberes docentes são classificados em: a) conhecimentos curriculares; b) conhecimentos da matéria do conteúdo; c) conhecimentos pedagógicos do conteúdo; d) conhecimento pedagógico geral; e) conhecimento dos princípios da educação; f) conhecimentos dos alunos e conhecimento; e g) conhecimento do contexto.

Para explicitar quais conhecimentos abrangem esses saberes, vou empregar neste trabalho a classificação elaborada por Pimenta (2012), que classifica os saberes em: a) saberes do conhecimento; b) saberes pedagógicos e c) saberes experienciais

**Saberes do conhecimento** – neste agrupamento, Pimenta (2012) contempla os conhecimentos relativos ao currículo, ao conteúdo específico da área de conhecimento em que o professor irá atuar e os conhecimentos relacionados aos procedimentos metodológicos específicos do campo de conhecimento. Para ela a educação escolar tem por finalidade contribuir com o processo de humanização de estudantes por meio do conhecimento trabalhado coletivamente e interdisciplinarmente.

Os saberes do conhecimento relativos aos conteúdos que deverão ser ensinados na escola que, de acordo Libâneo (2002, s/p),

[...] referem-se aos conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes, convicções, valores envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

**Saber pedagógico** – Os saberes pedagógicos abrangem um grande número de conhecimentos e são eles que fundamentam as práxis, pois eles se expressam por meio da prática pedagógica e da prática educativa. É um saber que, segundo Azzi (2012) se constrói na interação com o cotidiano do trabalho do professor, mas que não se circunscreve ao cotidiano da sala de aula e nem um ato isolado do professor, e fundamenta sua ação seja na sala de aula ou no contexto escolar. A prática pedagógica como expressão do saber pedagógico é uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.

A prática pedagógica é que dá fundamento a prática educativa. Enquanto esta é exercida de forma espontânea, aleatória, assistemática e fragmentada, aquela é uma ação intencional e sistemática; está dirigida a um fim. Portanto é a prática pedagógica que

fundamenta a prática educativa. Nesse sentido pode-se afirmar que o que transforma a prática educativa em práxis, em ação transformadora, é a prática pedagógica. Lembrando que a prática pedagógica é constituída de conhecimentos científicos de diferentes campos do conhecimento.

É importante distinguir o trabalho docente em relação a outros trabalhos de base material para compreender a sua especificidade. E segundo Azzi, (2012) essa diferença se dá em dois aspectos principais: relativo às características assumidas pela atividade humana e os meios de produção (processo de trabalho) e o modo como é combinado, na docência, como atividade desenvolvida numa instituição específica, onde o principal objeto de trabalho – o estudante – é também sujeito e tem sua função partilhada com os outros objetos: saber escolar e saber pedagógico

O saber pedagógico é construído pelo professor na articulação confronto do seu trabalho enquanto o conhecimento pedagógico é elaborado por pesquisadores e teóricos da educação, o que não significa que se está separando quem pensa de quem executa, mas só para mostrar que o conhecimento pedagógico toma por base a prática como ponto de partida e de chegada num movimento dialético do pensamento, onde ocorre a reflexão. O que se quer demonstrar é que o professor, enquanto ser histórico, pensa o processo pedagógico e este pensamento é condicionado pelas condições do contexto onde atua que pode potencializar ou limitar esse pensamento.

Ao se defrontar com problemas da sala de aula, o professor lança mão dos conhecimentos que possui e os emprega de forma mais ou menos criativa ou original, elaborando as próprias formas de intervenção.

O que é importante ressaltar é que o saber pedagógico é um saber constituído de outros saberes, em que o professor deve utilizar sua capacidade analítica em oposição ao agir rotineiro. Não se trata de perícia técnica da aula e tampouco a pura inspiração ou criatividade do professor, mas da sua capacidade de articular distintos conhecimentos, sem perder de vista os fins da ação educativa e o papel daquele conteúdo que está sendo ensinado, e consegue modificar a ação que ele havia planejado por outra, sem perder de vista o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

**Saber da experiência** – Para os adeptos da teoria do professor reflexivo, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no cotidiano do seu trabalho, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática na prática, em que o professor exercitariam a reflexão de suas práticas, utilizando o seu próprio ensino como objeto de investigação, com vista à mudança da prática.



Isso pode levar o professor a empregar os saberes da vivência, “aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, e de saber-fazer e de saber-ser” (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 286), em um praticismo e em um voluntarismo.

Ao centralizar a formação de professores nos saberes da prática, acaba-se levando ao desprestígio da formação, pois há o enfraquecimento do conhecimento científico, filosófico, cultural e didático-pedagógico, imprescindíveis para formação intelectual e profissional, e ao ter seus conhecimentos enfraquecidos caminha-se na direção da divisão e da simplificação do trabalho docente desqualificando-o, e, ao mesmo tempo, incidindo sobre sua autonomia.

### **2.3.2 A Autonomia e profissionalidade**

A autonomia do profissional docente na perspectiva da emancipação com vistas à transformação social está diretamente vinculada ao conhecimento profissional do professor que exige, entre outras coisas, rigor metodológico, pesquisa, respeito ao saber dos estudantes, criticidade, apreensão da realidade.

Uma das tarefas primordiais do professor é trabalhar com os estudantes a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Isso implica domínio dos procedimentos investigativos do campo de conhecimento em que vincula a disciplina com que o professor trabalha; pois, de acordo com Libâneo (2015), os métodos de ensino pautam-se nos procedimentos científicos que o campo emprega para construir conhecimento. Portanto, na formação de professor numa perspectiva emancipadora, a pesquisa é assumida como princípio educativo e como procedimento cognitivo.

O rigor metodológico implica que, além do domínio dos conteúdos específicos do campo de conhecimento em que o professor atua, também é necessário o conhecimento dos procedimentos de investigação que o campo emprega para produzir conhecimento e isso é diferente de usar técnicas de ensino ou dinâmicas de ensino padronizadas e disponibilizadas para consumo do professor.

Reafirma-se então que a autonomia do professor não pode ser tomada como capacidade de resolução de problemas imprevisíveis que surgem no cotidiano escolar como se esses problemas estivessem todos no âmbito da competência do professor resolver, a despeito das condições materiais de trabalho, que já é um problema estrutural na educação brasileira, além das questões vinculadas a carreira docente, que não considera as reais necessidades do processo de ensino aprendizagem, e dos baixos salários que são praticados. Soma-se a isso

também o fato de ser o professor responsabilizado individualmente pelos problemas vinculados à aprendizagem dos estudantes, quando não é responsável individualmente pela elaboração do projeto educativo em vigor e muito menos com o poder de para garantir as condições mínimas de trabalho.

Sendo assim, ao se falar em autonomia no trabalho do professor, do ponto de vista de uma educação emancipadora, a questão relativa ao conhecimento do professor tem uma centralidade, pois a qualidade das decisões que o professor toma depende do seu nível de desenvolvimento intelectual e, quando se fala das decisões, elas não ficam restritas a algumas atividades em sala de aula, mas no trabalho coletivo que envolve a participação da elaboração e revisão do projeto pedagógico, tanto em nível de rede de educação como da escola.

Contreras (2012) tem por tese que a profissão docente, no seio da reorganização do capital, caminha para a proletarização, pois “o trabalho docente sofreu e vem sofrendo uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia” (CONTRERAS, 2012, p. 37). O autor acredita que esse movimento de profissionalização, vai muito mais para o caminho da proletarização do trabalho do professor do que de uma autonomia no sentido de emancipação. Um dos elementos que emprega para justificar sua tese de proletarização do trabalho é a paulatina perda da qualidade do trabalho que realiza.

Essa perda da qualidade se dá, segundo o autor, pela divisão e especialização do trabalho. Na medida em que o trabalho vai sendo decomposto em processos cada vez mais simples, o trabalhador vai perdendo, não só visão de totalidade do trabalho, mas também as destrezas para a sua realização em todas as etapas. Conforme o trabalho é fragmentado, o trabalhador perde, também a capacidade de tomar decisões; pois o capitalista, para garantir o controle sobre o processo produtivo, necessita lançar mão não só da fragmentação, mas também do conhecimento do trabalhador que agora passa a realizar uma das tarefas do processo produtivo e que, ao longo do tempo, ficará cada vez mais automatizada, sem exigir esforço intelectual por parte do trabalhador.

A perda da visão de totalidade do seu trabalho e o embotamento de suas capacidades intelectuais leva o professor à perda da autonomia. Por não mais conseguir compreender a totalidade do processo produtivo, o trabalhador fica cada vez mais refém dos processos de racionalização e do controle da gestão administrativa que estão sendo cada dia mais aprimorado.

Quando esse modelo de organização é transplantado para o ensino, a atividade de trabalho do professor também sofre degradação, pois fica privado de tomar decisões que

tenham sido pensadas e discutidas em conjunto com os outros professores, de tal modo que o próprio coletivo se responsabilize pela regulamentação e enumeração das diferentes tarefas que serão desenvolvidas em que, eles próprios, passam a acompanhar o trabalho de forma a identificar avanços e dificuldades relativos ao desenvolvimento dos estudantes. Essa degradação acaba por contribuir para que o professor vá, gradativamente, perdendo aquelas habilidades e capacidades de tomar decisões sobre o que ensinar, quando ensinar, e como ensinar, ou seja, perde o controle sobre sua atividade de trabalho. Fragmentam-se tal como os outros trabalhadores, não só o seu trabalho, como também seu conhecimento sobre o processo educativo.

Parte desse processo de degradação do trabalho deve-se ao desenvolvimento dos especialistas de um conhecimento técnico que, em nome de uma suposta neutralidade científica, justifica a racionalização e a tecnologização do ensino. Esse processo, em vez de contribuir com a conquista de autonomia por parte dos professores, acaba por esvaziá-la, conforme afirma Apple e Jungck (1990, p. 149):

Ao invés de haver um movimento no sentido de ampliar a autonomia, são inúmeros os casos de professores, de muitos países, em que a vida cotidiana da sala de aula é cada vez mais controlada, submetida mais e mais a uma lógica administrativa que busca vincular os salários aos processos de ensino e a elaboração dos planos de ensino. Pode ser que se fale em desenvolvimento, em cooperação nos programas, no fortalecimento de poder dos professores, todavia o que ocorre é a centralização, a uniformização e a racionalização como tendências dominantes. Na Grã Bretanha e nos Estados Unidos – só para exemplificar – os modelos se reduzem a atribuição de responsabilidade, avaliação dos professores e a crescente centralização que estão se convertendo em moeda corrente, o que pode levar, em poucos anos, que se tenha varrido da memória a mera possibilidade da diferença. Assim, em algumas regiões dos Estados Unidos obrigam os professores a ensinar somente os conteúdos incluídos no livro didático que foi aprovado. Sair do que foi “aprovado” é expor-se a sérias sanções administrativas (Tradução feita pela autora).

No Brasil, esse processo de degradação do trabalho docente não tem sido muito diferente do que foi apresentado no parágrafo anterior. Muitas escolas, tanto do setor público como do setor privado, impõem aos professores e estudantes um sistema de ensino apostilado<sup>18</sup>, que, segundo Garcia e Adrião (2010), contém: planos de curso e de aulas; algumas informações, tanto para os professores quanto para os diretores; a sistemática de avaliação, tanto com acompanhamento pela internet quanto com provas já elaboradas e com

---

<sup>18</sup> Segundo Garcia e Adrião (2010) o termo sistema apostilado, tanto do ponto de vista teórica quanto jurídico, é inapropriado, mas vem sendo empregado para designar uma cesta de produtos e serviços voltados para a educação básica e ofertados aos gestores públicos.

as devidas correções; e também um portal de tira-dúvidas direcionados aos docentes por meio de *call centers*. Tudo isso deixa transparecer – ou talvez seja mais conveniente do ponto de vista econômico – a disseminação de uma ideia de que é possível ensinar a todos da mesma forma, com o mesmo método, desconsiderando os contextos sociais, culturais e econômicos nos quais o processo de ensino aprendizagem encontra-se inserido.

A essa condição agrega-se a naturalização de uma concepção de qualidade educacional caracterizada principalmente pela possibilidade de ser medida em testes estandardizados de desempenho acadêmico. Não é, pois, obra do acaso a busca por medidas aparentemente homogeneizadoras das práticas pedagógicas, elaboradas por empresas privadas mercantis, as quais seriam responsáveis pela eficiência e pela eficácia dos sistemas públicos de ensino ao trazer para a educação pública, dentre outros recursos, a padronização do processo pedagógico (GARCIA e ADRIÃO, 2010, dicionário de verbetes).

A padronização e a homogeneização do ensino tem se colocado como um objetivo da reforma por ser um elemento que contribui com a divisão do trabalho e a sua facilitação e, conseqüentemente, com a desqualificação profissional do professor no seio da produção capitalista. Assim, ao reduzir o ensino a resultados nos exames estandardizados coloca o professor com a tarefa de somente executar os planos, as atividades e as provas previamente elaborados por “especialistas” contribuindo então para o esvaziamento do seu trabalho na medida em que o coloca na condição de simplesmente executar, ou seja, com a divisão do trabalho, o incremento tecnológico e as políticas públicas corroboram com a simplificação do trabalho, resultando, assim, na desqualificação do trabalho do professor que, por sua vez, barateia o ensino, na medida em que se podem contratar professores menos qualificados e com isso reduzir os custos com folha de pagamento de professor.

Todo esse quadro tem um grande efeito sob a perda da autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional. O exercício do controle sobre o planejamento das tarefas e sua realização é mais eficaz quando o próprio professor admite como inevitável sua dependência em relação às decisões externas e o reconhecimento da legitimidade da autoridade e do seu saber no exercício do controle burocrático e hierárquico do seu trabalho. “Ao renunciar a sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2012, p. 43).

Azzi (2012) acredita que, mesmo com todo esse ataque a autonomia do professor que vem sendo colocado em prática, o trabalho docente é inteiro, pois o ato de ensinar só pode ser desenvolvido em sua totalidade, mesmo sendo composto por várias atividades e de poder ser decomposto metodologicamente. Isso significa que o professor, ainda que de forma restrita,

tem certa autonomia e, nesse sentido, no trabalho de investigação, deve-se procurar identificar, não como o trabalho docente se ajusta ao trabalho material, mas sim, em quais os pontos ele se diferencia de tal modelo, pois assim é possível identificar o que Konder (1988), citado por Azzi (2012, p. 52), chama de “caroço” da práxis. Mas práxis que vai além do trabalho.

Entendendo que o trabalho desenvolvido pelo professor, em sua sala de aula, expressa a síntese de um saber pedagógico por ele possuído, é neste trabalho, então, que se podem encontrar os elementos para a constituição da profissionalidade docente que seja referendada pela práxis e que pode contribuir para o enfrentamento das políticas de desvalorização e desqualificação do trabalho docente.

### **3 CAPÍTULO II - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Neste segundo capítulo faço uma caracterização do PIBID enquanto um programa do Ministério da Educação sob a coordenação da CAPES destinado à formação inicial de professores, buscando compreender, além dos objetivos definidos para o programa, como ele está organizado, a quem se destina, o que motivou sua criação e quais os problemas a que o Programa se propôs a resolver e os fundamentos teóricos que lhe dão sustentação.

Tendo em vista que o PIBID é um Programa que faz parte de uma política nacional de formação de professores, foi então necessário compreender essa política macro de formação de professores no contexto histórico em que ela surge e que é implantada. Por isso apresento uma análise da relação que o programa estabelece com a política nacional de formação de professores elaborada pelo CAPES/MEC a partir da análise do PDE em comparação com o PNE 2001/2011 e o Plano Nacional de Formação de professores. Discuto, ainda, os fundamentos que nortearam essas políticas e os programas dela originados para sua concretização, para assim compreender a importância e o papel do PIBID no conjunto da política educacional de formação de professores.

Para apresentar o PIBID enquanto um programa que integra, de forma complementar, a formação inicial de professores no âmbito da política educacional do Ministério da Educação, procedeu-se com uma coleta de documentos produzidos sobre o Programa e que estavam disponíveis no *site* da CAPES. Esses documentos coletados correspondem ao período do surgimento do Programa, em 2007, até junho de 2016, quando encerrei a coleta de dados para esta pesquisa. Dentre os documentos encontram-se editais, portarias, relatórios, leis e os decretos que lhes davam sustentação.

Também realizei uma entrevista com o ex-coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, que teve como objetivo saber que modelo serviu de fonte para a estruturação do PIBID. A escolha do ex-coordenador deu-se em função de que ele participou do Programa desde sua criação, primeiro na condição de coordenador de subprojeto em sua universidade e, a partir de 2011, na CAPES como coordenador da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Para contextualizar o PIBID e compreender seus objetivos, adotarei o percurso apontado por Santos (2010), quando se trata de estudar, analisar ou discutir uma política educacional, uma vez que esse é um programa que compõe uma política educacional de

formação de professores. A autora aponta os seguintes elementos para o estudo: a) em primeiro lugar é preciso considerar os contextos em que essas políticas estão sendo produzidas, tanto do ponto de vista local quanto internacional, e, nesse caso, considerar as orientações advindas dos organismos internacionais; b) em segundo lugar é importante observar que os textos oficiais sempre são produzidos mediante disputas, confrontos de interesses, consensos, que, embora não fiquem evidentes na versão final do texto, de alguma forma deixam indícios; c) em terceiro lugar deve-se ter claro que atos normativos representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas de um determinado período e em um determinado contexto, sugerindo que existem vozes que foram silenciadas e outras que foram ouvidas nos discursos de política educacional; d) em quarto lugar deve-se considerar que o discurso político do Estado, contido nesses atos normativos, enquanto discurso oficial representa também o ideário de uma época e que pode ou não se efetivar ou ainda efetivar-se parcialmente, pois o discurso oficial é interpretado pelos sujeitos envolvidos na ação a partir de uma cultura local, de acordo com suas experiências e em relação às condições em que se dá o desenvolvimento da ação; e) em quinto lugar compreender que a melhoria da educação exige, também, melhoria das condições de vida da população; portanto, políticas das áreas da saúde, habitação e salarial, por exemplo, refletem-se no âmbito educacional.

### 3.1 O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PIBID

No cenário nacional, o PIBID surge no ano de 2007, segundo afirmação obtida na entrevista com o ex-coordenador. O motivo da criação do Programa foi a escassez de professores identificada em estudos realizados pelo MEC e pelo CNE, conforme consta no Relatório: “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” (CNE, 2007).

Os estudos realizados pelo CNE identificaram a existência de sério *déficit* de professores no Ensino Médio brasileiro, que, na época, 2007, chegava a quase 711 mil professores, quando se considera que um mesmo professor atuasse em mais de um nível de ensino, ou de 235 mil se considerar que ele estivesse atuando só no Ensino Médio, e também estabelece uma comparação em relação a quantidade de licenciados no período compreendido entre 1990 a 2001 que estão se formando, conforme mostra a Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1-** Tabela referente à demanda hipotética de professores no Ensino Médio, com e sem incluir o 2º ciclo do Ensino fundamental, por disciplina, e número de licenciados entre 1990 e 2001

<b>Disciplina</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Médio + 2º ciclo do E.F.</b>	<b>Nº de Licenciados entre 1990-2001</b>
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
<b>TOTAL</b>	<b>235.135</b>	<b>710.893</b>	<b>456.947</b>

Fonte: CNE, 2007, p. 11 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

Além de apontar a desigualdade entre a demanda hipotética e o número de licenciandos que concluem o curso, o estudo também identifica que um número significativo de estudantes abandona o curso de formação de professore antes de concluir, conforme mostra a Tabela 2, e, ao mesmo tempo em que ocorre a evasão dos cursos, também se identifica uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, como pode ser observado na Figura 1.

**Tabela 2-Evasão nos cursos de Licenciatura, 1997 (%)**

<b>Curso</b>	<b>Percentual de Evasão</b>
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: CNE, 2007, p. 12 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>



**Figura 1 – Série histórica do número de matriculados e concluintes nos cursos de licenciatura no Brasil no período de 2005 a 2009**



Fonte: SILVEIRA, 2011

Desse modo tem-se que, no período em que o PIBID foi criado, o país, além de enfrentar um grande *déficit* de professor com formação específica para atuar no ensino médio, também enfrentava a progressiva baixa procura pelos cursos de licenciatura e altos índices de evasão dos estudantes matriculados nos cursos, o que poderia acarretar em um “apagão do ensino médio” (CNE, 2007, p. 17)

Nesse cenário, em 2007, é lançada a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, instituindo o programa no âmbito do Ministério da Educação e visando a “[...] fomentar a iniciação da docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. [...]” (Art. 1º Portaria Normativa nº 38/2007). Isso é reafirmado nos outros editais e pelo Decreto nº 7.219/2010.

É importante ressaltar que nesse período estava em vigor, no Brasil, o PNE 2001/2010, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e que, no texto do diagnóstico que tratava do Magistério da Educação Básica, no item “Formação dos professores e valorização do magistério”, afirmava que

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldadas quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por

meio de uma política global de magistério, a qual implicava, simultaneamente, a) formação profissional inicial; b) as condições de trabalho, salário e carreira e c) formação continuada. (PNE 2001/2010, s/p).

O texto do documento deixa explícito o reconhecimento da necessidade de uma política global que contemplasse simultaneamente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira e também reconhece a importância do papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino. A iminência de uma escassez de professores com formação mínima exigida por lei também estava previsto no PNE (2001/2010), conforme descrito no diagnóstico realizado para subsidiar a elaboração do Plano que, além de prever a escassez, também aponta os motivos que acarretavam esse número reduzido.

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa”. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados de trabalho pedagógico (PNE 2001/2010, s/p).

Constatada a escassez e os motivos que estava levando a essa situação, caberia então ao PNE 2001/2010 estabelecer metas, programas e ações no sentido de garantir que o país pudesse então formar o número de professores necessários para suprir, não só a demanda já existente como também a futura, evitando então que o país viesse a sofrer com a falta de professores com a devida formação mínima exigida pela lei. Mas só garantir o número de vagas necessárias e suficientes para formar o número de professores de que o país necessita, sem haver uma política que garantisse a melhoria das condições de trabalho, dos salários e da carreira docente, não seria suficiente, pois uma pesquisa realizada por Gatti (2009) também demonstra a baixa atratividade dos cursos de formação de professores entre os estudantes secundaristas e um dos motivos identificados era o pouco prestígio social dos professores materializada nos baixos salários e nas suas condições de trabalho.

É importante ressaltar que a elaboração de um Plano Nacional de Educação é uma determinação Constitucional prevista em seu Art. 214 e reafirmada pela LDBEN 9394/1996, em seu Art.9º: “União incumbir-se-á de: I. elaborar o plano nacional de educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. A Lei ainda acrescenta:

Art. 87 – É instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional

de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. (LDBEN 9394/1996).

Era um plano de longo prazo e que tinha como ideal superar a prática de políticas fragmentadas, descontínuas e imediatistas que acabavam provocando superposição de ações em alguns aspectos e ausências em outros. A sua elaboração deu-se em um contexto de redemocratização do país em que havia um movimento organizado de educadores que atuavam no sentido de garantir que o plano contemplasse antigas reivindicações dos educadores e de setores da sociedade.

Nesse mesmo período, o Governo Federal consolidava um conjunto de regulamentos com vistas a uma reforma educacional, que se ajustava aos preceitos de uma política geral, preceitos esses oriundos da reorganização do atual estágio do capitalismo desenvolvida nos âmbitos financeiro, econômico, industrial e social. Sob o argumento da “modernização nacional”, o Governo Federal desencadeia um processo de reforma com a pretensão de ajustar o Estado brasileiro às mudanças que vinham ocorrendo no mundo, valendo-se de vários instrumentos jurídicos normativos, tais como: medidas provisórias, decretos, portarias, leis, propostas de emenda constitucional que incidirão, segundo Soares (2000), sobre a ampliação do processo de abertura econômica, intensificação do processo de privatização e corte de gastos públicos; e, no que se refere à educação, concentrou os recursos públicos no Ensino Fundamental, deixando os outros níveis sem o aporte financeiro necessário assegurado em lei.

A reforma vai sendo constituída por meio da aprovação de uma série de regulamentações que lhe dá sustentação tais como: LDB 9.394/1996; da Emenda Constitucional 14/1996, e regulamentado, respectivamente, pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997 que cria o Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de todas as disciplinas que compunham o currículo do ensino fundamental, aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP9/2001 e Resolução/CP1/2002), implantação das avaliações externas em alta escala por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>19</sup>), do Ensino Médio – Exame nacional de Ensino Médio (ENEM<sup>20</sup>) e o do ensino superior por meio do Exame Nacional de

---

<sup>19</sup> No final dos anos 80 foi desenvolvido e em 1990 foi aplicada a 1ª edição. Em 1995 foram introduzidas modificações com o objetivo de estabelecer escalas de proficiências por disciplina, que variam de 0 a 500 pontos, nas três séries avaliadas: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Instituído pela Portaria n.931, de 21 de março de 2000. Em 2007 passou a ser realizado concomitantemente com a Prova Brasil. (SILVEIRA, 2008).

<sup>20</sup> Criado em 1998 pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, tendo com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim do Ensino Médio, o exame é individual e voluntário.

Curso (ENC<sup>21</sup> mais conhecido como “Provão”). O que chama a atenção é que o PNE é uma determinação da Constituição de 1988 e sua aprovação sob a forma de lei deveria ser a principal política educacional brasileira e todos os projetos, em tese, visariam ao atendimento do que foi nele estabelecido.

As circunstâncias que envolveram a elaboração e a aprovação do PNE 2001/2010 apontam para um jogo de interesses antagônicos envolvidos em todo o processo de elaboração até ser aprovado, o que acabou interferindo em sua “implementação”.

Para Dourado (2011), Valente e Romano, (2002) e Hermida, (2006), o PNE 2001/2010, da forma como foi aprovado, acabou não passando de uma carta de intenções, em virtude dos vetos feitos pelo Presidente da República que, de uma forma direta ou indireta, incidiu sobre a questão do financiamento e que contribuiu, de alguma maneira, para inviabilizar o cumprimento de várias metas. Por outro lado, o Plano, conforme afirma Valente e Romano (2002), acaba por servir de salvo conduto do governo para levar em frente as políticas que já estavam sendo praticadas.

Em 2003, quando outro Presidente da República assume o governo, havia uma expectativa de que os vetos dados pelo presidente anterior fossem derrubados, o que não aconteceu o PNE 2001/2010 continuou até o final de sua vigência, em 2010, funcionando como uma carta de intenções.

O que se revela contraditório, foi o Partido dos Trabalhadores (PT) ao assumir a Presidência da República, pois esse partido atuou junto com o movimento dos educadores na apresentação da proposta de projeto denominada “PNE da sociedade civil”, na Câmara dos Deputados, e agiu politicamente para garantir que os avanços contidos neste projeto fossem aprovados. No entanto, ao assumir o governo, não derrubou os vetos do presidente anterior, o que contribuiu para inviabilizar a concretização do plano e os avanços nele contido.

No mesmo ano em que surgiu o PIBID, 2007, ocorreu também a publicação do Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que é, segundo Saviani (2007), uma política pública, por ser formada por um conjunto de medidas e metas para o país.

Graciano (2007), ao descrever no texto de apresentação do livro Plano de Desenvolvimento da Educação, produzido pela Ação Educativa, afirma que o MEC inicialmente divulgou somente suas linhas gerais e que só no mês seguinte, em abril, lançou

---

<sup>21</sup> Instituído pela Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 e regulamentado pela Portaria nº 249, de 18 de março de 1996. Inicialmente o exame era aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos, com o tempo vai passando por alterações.

as estratégias e um conjunto de atos normativos para implementar algumas das ações previstas, mas o documento definitivo ficaria para setembro. O que marcou o lançamento do PDE foi a carência de informações que, de certa forma, causou alguma dificuldade na sua análise, “mas ninguém nega a importância histórica de o MEC chamar para si a responsabilidade de atuar de forma incisiva na indução de uma educação básica de qualidade” (GRACIANO, 2007, p. 5).

Saviani (2007) chama a atenção para o emprego da palavra plano, que acarreta alguns problemas em relação ao seu significado, pois abarca conotações de diferentes sentidos. Dependendo do contexto em que é empregado pode também ter significados distintos. Em relação especificamente ao PDE, que surge sob vigência do PNE 2001/2010, pode induzir ao um entendimento de que este tenha sido revogado, e que, a partir daquela data, o que estaria em vigor seria o PDE, que assumiria então o lugar do Plano Nacional. Ocorre que, para ter o *status* de plano nacional, o PDE deveria então ser submetido à aprovação do Congresso Nacional; pois, de acordo com os preceitos constitucionais, ele deve ter força de Lei, o que não é o caso do PDE, sendo ele um ato do poder executivo e seu valor jurídico, de decreto, sua validade fica restrito àquele governo e, havendo mudança de governo, poderá haver mudança na política educacional. Vale ainda ressaltar que um dos elementos que um Plano Nacional objetiva enfrentar é a questão da descontinuidade da política educativa.

Outro problema que envolve a palavra “plano”, para o qual Saviani (2007) chama a atenção, é que, no contexto da educação brasileira, ele remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando identificou que a educação brasileira era marcada tanto por uma falta de unidade no tratamento das questões da educação em nível nacional quanto por uma falta de continuidade nas ações, e, para fazer frente a esse imprevisto e voluntarismo, era necessário a elaboração de um plano. Nesse sentido, o significado de plano guarda a ideia de unidade no tratamento da educação nacional na sua totalidade, da educação infantil a pós-graduação, abrangendo também a ideia de acompanhamento da execução, fiscalização e avaliação em todo território nacional. Nessa perspectiva um Plano Nacional não fica restrito a um governo, pois deve ter uma vigência longa, de muitos anos, não se limitando a um mandato de um determinado governo, mas tratando-se de uma política de Estado.

A partir desse entendimento de plano, o PDE não poderia ser denominado de plano por se tratar de um projeto elaborado pelo governo federal e aprovado por um ato de poder executivo. A questão também refere-se à organização textual do documento do PDE que foi publicado, pois é constituído: 1) Razões e princípios do PDE; 2) O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3) O Plano de Desenvolvimento da Educação como

horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação. Diferente do PNE 2001/2010, que possui uma estrutura textual bem mais complexa, na medida em que

[...] incorpora elementos fixados ao longo dos anos, sua estrutura se assenta em três momentos: 1) Diagnóstico da situação; 2) Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3) Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino abrangendo: 1. Educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e 2. Educação superior. As modalidades de ensino envolvendo: 1. Educação de jovens e adultos; 2. Educação a distância e tecnologias educacionais; 3. Educação tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação indígena. Ao magistério da educação básica. E o financiamento e gestão. (SAVIANI, 2007b, p. 1239).

Sendo assim, o PDE pode ser definido muito mais como um conjunto de ações que talvez pudesse estar visando à realização dos objetivos e metas previstos no PNE 2001/2010; mas, na medida em se aprofunda a análise do documento, verifica-se que ele caminha em outra direção, mesmo que em algumas metas e ações coincidam com o que está determinado no PNE, mas não há uma articulação orgânica entre os documentos.

Estrada e Speck (2012) afirmam que o PDE tem o propósito de tornar-se instrumento de prestação de contas da qualidade de ensino e que está sendo considerado um como o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>22</sup> da educação. Seguindo as mesmas bases do FUNDESCOLA<sup>23</sup> que objetivava, não só melhorar a gestão da escola, mas também a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes, e que teve como ação principal o PDE Escola que, por sua vez, previa que cada unidade escolar elaborasse o seu planejamento estratégico. Para o FUNDESCOLA, o PDE Escola foi colocado como uma das principais ações, e, para o PDE, o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>24</sup> colocava-se como a principal

<sup>22</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), criado em 2007, foi pensado como um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país e para a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.

<sup>23</sup> Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2005, p 128). Inicialmente o programa era destinado as unidades de ensino fundamental localizadas nas chamadas “Zonas de Atendimento prioritário” (ZAPS) das regiões brasileiras que possuíam os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Após passar por algumas modificações, o público priorizado para receber assistência técnica e recursos seriam as unidades de ensino que apresentavam baixo IDEB. Os recursos repassados destinavam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos que haviam sido validados pelo MEC.

<sup>24</sup> Plano de Ações Articuladas como o próprio nome indica é um plano. O MEC por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) disponibiliza aos estados e municípios um formulário eletrônico para a elaboração do plano. O formulário já apresenta os elementos que, do ponto de vista da

ação. Definido como uma ferramenta gerencial para auxiliar na realização do trabalho incorporou os fundamentos do planejamento estratégico<sup>25</sup> que consiste em um diagnóstico, o estabelecimento das metas e a avaliação dos resultados.

O plano adjudica ao governo federal o papel de regulador das desigualdades regionais e municipais por meio de assistência técnica e/ou financeira para implantação e execução dos programas e medidas planejadas e da construção de instrumentos de avaliação focalizados numa política geral e abrangente (ESTRADA; SPECK, 2012, p.305).

Portanto o PDE caracteriza-se como uma ferramenta de gestão estratégica de base gerencial em que o governo federal se compromete com o oferecimento de assistência técnica e financeira para os municípios e estados que fizerem opção pelo Compromisso Todos Pela Educação. Isto significa que

As ações a serem efetivadas na Educação Básica em cada localidade, estado, municípios e escolas, estão definidas nos planos e instrumentos criados pelo MEC, cabendo aos atores locais avaliarem a situação educacional de sua escola ou rede de ensino, a partir dos indicadores de qualidade instituídos e medidos com o preenchimento dos instrumentos técnicos padronizados, e promoverem as ações cujas avaliações não forem consideradas satisfatórias. Os sujeitos são então responsabilizados por implementar as ações que resultariam na elevação da “qualidade da educação” (VOSS, 2011, p.60).

Outro aspecto importante que envolve o PDE é o fato de o decreto que o cria, o 6.094/2007, ter sido elaborado a partir do projeto do movimento Compromisso Todos pela

---

equipe do MEC, compõem o diagnóstico que deverá ser realizado pelos estados e municípios. As dimensões previstas são: 1- Gestão educacional; 2- formação de professores e dos profissionais de serviços e de apoio escolar; 3- práticas pedagógicas e avaliação; 4- infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos que são pontuados segundo critérios correspondentes a quatro níveis. Tanto os indicadores, quanto os critérios e a pontuação já veem previamente definidos. Qualquer questão fora dos limites dos previstos pelos indicadores não eram inseridos no formulário eletrônico.

<sup>25</sup> Nesse modelo de planejamento, o diagnóstico é feito, segundo Veiga (2001), a partir do emprego de indicadores de qualidade que foram criados previamente e que toma por base o desempenho dos estudantes que servirão de elementos para a realização da avaliação. Assim o projeto, seja de uma rede de ensino ou de uma escola, “é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (VEIGA, 2001, p. 47). Desse modo, cabe a rede de ensino ou a escola executar o que, de certa forma, já estava previamente formatado, não tendo espaço para o atendimento de questões específicas as quais os indicadores não têm alcance, e, se o que estiver previsto não compor os problemas, seja da escola ou da rede, não há previsão de alternativas de ações para aquela escola ou sistema avançar ou aprimorar ficando claro que a meta estabelecida é o objetivo, ou seja, o cumprimento de uma meta é teto. Este tipo de planejamento atua separando o pensamento da ação; a estratégia do operacional; o pensar separado de quem irá concretizar.

Educação<sup>26</sup> (TPE), que contou, não só com a participação, mas também com o financiamento de um conglomerado de grupos empresariais ou de seus representantes: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPascoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco Real ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim e outros. Foi apresentado como sendo uma proposta da sociedade civil, sem que para isso tenha sido submetido à discussão e aprovação dos setores organizados da educação, mas sim, contou com a participação de algumas pessoas com trajetória na educação que falavam em próprio nome ou em nome dos grupos que os financiavam. Algo que vem sendo apontado como um mecanismo de privatização da educação pública estatal, conforme demonstra pesquisas, entre elas: Adrião *et al* (2009); Adrião e Bezerra (2013); Peroni, (2010); Adrião, *et al* (2015).

O que se observa é que o papel que o MEC assume em relação aos municípios é o de assistência técnica na elaboração do PAR, que é um modelo de planejamento estratégico em que os elementos que compõem o diagnóstico já veem definidos previamente, assim como os indicadores de qualidade, ficando para os municípios, os estados e as escolas a definição das ações que deverão ser implementadas, assim como a definição dos responsáveis pela execução da ação. Todos os documentos e procedimentos estabelecidos nesse processo terminam por definir a política que será efetivada.

O que se verifica é que a indicação de quais diretrizes serão seguidas, quais ferramentas devem ser empregadas para dar conta da produção da política, as regras e as tecnologias empregadas coincidem com as orientações emanadas do Compromisso Todos pela Educação e, segundo Voss (2011), uma dessas regras é que, depois da adesão, produza-se o PAR, que se revela como sendo a principal tecnologia institucional gerencial para o cumprimento das Metas do Compromisso. Nesse sentido, o TPE assume, junto ao governo brasileiro, o mesmo papel que era assumido pelo Banco Mundial, qual seja: prestar assistência técnica financeira dentro das regras por ele estabelecida.

Martins (2008) destaca que não há novidades na atuação empresarial na educação; pois, ao longo da história da educação brasileira, a classe empresarial buscou com empenho

---

<sup>26</sup> O TDE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TDE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação (MARTINS, 2008).



demarcar um espaço político de modo a influenciar na elaboração de leis que fosse ao encontro dos seus interesses e objetivos na educação.

Mas há que se considerar que, a criação de um organismo específico para propor e articular ações em defesa da escola pública e de qualidade para todos é um elemento novo em nossa história. O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação no país e o discurso de que tal iniciativa refere-se a um projeto de nação, em nome do bem-comum, exige reflexões (MARTINS, 2008, p. 7 e 8).

Adrião et al (2015) afirmam que há uma presença orgânica de setores empresariais diretamente articulados aos interesses do empresariado, integrando a arena política brasileira de modo a intervir nos projetos, programas ou ações estatais que vão ao encontro dos próprios interesses.

A lógica que embasa a proposta “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com os instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois uma lógica que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007b, p. 1253).

Para Martins (2008), as organizações do capital e seus intelectuais assumiram um papel importante, nesse início de século XXI, que é o de estabelecer bases políticas e sociais que contribuirão para legitimar e configurar a reorganização capitalista no Brasil. Segundo o autor, esses sujeitos políticos assumiram o desafio de assegurar a posição de classe dirigente e para isso se colocam na posição de apresentar “soluções” para os problemas gerados pelas políticas no sentido de assegurar o atendimento das demandas da atual reorientação capitalista.

Na aplicação das estratégias para educar o consenso os governos e organizações da sociedade civil passaram a atuar em: a) ações destinadas a redefinir o sentido da organização e participação historicamente construídas pelos trabalhadores, como o objetivo de assegurar o retorno ou permanência de significativas parcelas da classe no plano mais elementar do nível de consciência política, dificultando, assim, a compreensão crítica das relações sociais capitalistas; b) ações dirigidas para apassivizar e/ou refuncionalizar o maior número possível de organizações dos trabalhadores identificados historicamente com as lutas pela ampliação de direitos sociais e motivados por projetos alternativos de sociedade, visando a diminuir as resistências e protestos contra a dinâmica capitalista; e, por fim, c) ações de estímulo e

fortalecimento à proliferação de grupos de interesses motivados por bandeiras e demandas que não conflitam com a lógica central do sistema capitalista (NEVES, 2005), incentivando o pluralismo sem identidade de classe (MARTINS, 2008, p. 2).

Para Estrada e Speck (2012), há um movimento das forças do capital no sentido de produzir uma nova educação política que objetiva difundir referenciais simbólicos e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades da atual reestruturação do capital e, para isso, tendem a produzir novos conceitos na intenção de legitimar a base social dessa nova forma de exploração.

As metas estabelecidas do PDE, que foram desenhadas pelo TPE, reduzem as perspectivas do que foi projetado pela proposta do “PNE da sociedade brasileira” e também ao que foi aprovado da Lei 10.172/2001 observadas em vários aspectos, dentre eles, a questão que envolve o financiamento da educação, o papel regulador da educação exercido pela União, a avaliação em larga escala e a questão da valorização do magistério.

Segundo Araújo (2007), o fio condutor que orienta a ação do MEC é ideia de que sua tarefa é a imposição de uma regulação do sistema educacional, essencialmente baseada em instrumentos de avaliação em larga escala. O modelo de regulação via avaliação em larga escala surge no bojo das reformas educacionais dos anos de 1980 na reorientação do atual estágio do capitalismo. Seus defensores “apostam que a melhoria dos rendimentos dos alunos pode ser alcançada pela concorrência entre as escolas, por meio de publicidade negativa (divulgação de resultados comparáveis) que estimulariam mudanças de atitudes dos gestores” (ARAÚJO, 2007, p. 25), numa lógica empresarial que transplanta para a educação as bases que orientam o mercado. Nessa lógica o monitoramento por meio das avaliações em larga escala permite a ampliação das formas de controle do Estado sobre o currículo, sobre as formas de gestão e regulação que os estados e os municípios fazem dos seus sistemas de ensino como também sobre os recursos aplicados na educação.

Nessa ideia do mercado, o MEC entende que o papel da União no financiamento da educação básica nos estados e municípios se dá a partir dos indicadores do desempenho dos estudantes obtidos nos exames por meio dos dados obtidos pelo IDEB e do Programa EDUCACENSO<sup>27</sup>.

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema

---

<sup>27</sup> Este é um programa criado pelo governo federal para controlar o fluxo de informações das matrículas, taxas de repetência e de evasão das escolas da rede pública de educação.

educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (PDE, 2007, p. 19).

Nesse sentido, as transferências voluntárias de recursos e de assistência técnica do MEC aos municípios ficam vinculadas a elaboração de um plano municipal –o PAR – em que o município planeje quais áreas são ou não prioritárias para o investimento do seu recurso. É importante ressaltar que não há aporte de recurso novo aos entes federados, conforme identifica estudos realizados por Araújo (2007), Camargo, Pinto e Guimarães (2008), Schneider, Nardi e Durlí (2012). Na análise dos documentos de sustentação do PDE, não há indicação de que a União aportará novos recursos para os municípios, mas sim, que exerce outro tipo de controle sobre os recursos do próprio município.

Em relação a valorização dos profissionais do magistério por meio da definição do salário dos professores, também foi marcada por uma redução em relação ao que foi estabelecido no PNE2001/2010. Segundo Saviani (2007), o valor de R\$850,00, estabelecido para o Piso, foi obtido tomando por base o salário fixado em 1994 (R\$70,00) corrigido pela inflação. Em 1994, o salário que foi tomado como base de cálculo, R\$300,00, correspondia, na época, a 4,28 salários mínimos. Em 2007, quando o cálculo foi realizado, o valor de R\$850,00 correspondia a 2,23 salários mínimos. Ou seja, adotou-se como base de cálculo um valor defasado. Mesmo entendendo a importância do piso nacional profissional dos professores como exigência da Constituição Federal por meio da Emenda 53/2006 e de que a fixação do piso salarial, abaixo do que é esperado, para muitos professores, principalmente os daquelas localidades onde o salário dos professores ficava abaixo do salário mínimo, o estabelecimento do piso ainda representou uma conquista.

[...] ter presente que esses salários depreciados se referem, em geral, a uma jornada de 20 horas semanais, enquanto que o projeto do novo piso supõe uma jornada de 40 horas, com a indicação expressa de que o montante de R\$850,00 “compreende todas as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título”. Isso tudo com o agravante de que, diferentemente da maioria das outras medidas do PDE que foram instituídas por decreto ou medida provisória, nesse caso trata-se de um projeto de lei que não se sabe quando será aprovado pelo Congresso Nacional. Resulta inegável, portanto, a insuficiência do que está sendo proposto, mesmo porque está aquém do que fora acordado há 13 anos (SAVIANI, 2007b, p. 1249).

Ainda sobre a questão do financiamento da educação, é possível observar diferenças de posicionamento no que estava previsto no PNE 2001/2010 e o estabelecido no PDE. Enquanto o projeto do “PNE – proposta da Sociedade” previa que os investimentos em educação deveriam ser na ordem 10% do Produto Interno Bruto (PIB), a Lei 10.172/2001 que

aprovou o PNE 2001/2010 reduziu o investimento em educação prevendo que, ao longo dos dez anos de vigência, atingisse gradativamente índice de 7% do PIB, o que acabou sendo vetado pelo Presidente da República. Já os investimentos do PDE, defendidos pelo TPE, são inferiores ao que foi previsto. O Brasil deveria alcançar o patamar de 5% do PIB até 2021. “A linha adotada assemelha-se às interpretações do Banco Mundial nos anos de 1990 quando afirmava que os recursos para a educação eram suficientes, o problema relacionava-se só a falta de eficiência” (MARTINS, 2008, p. 11).

O PNE 2001/2010, quando tratou do magistério da valorização do professor da educação básica, estabeleceu algumas condições indispensáveis e definiu as diretrizes para essa formação constituída dos seguintes elementos:

- a) Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidade especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (PNE 2001/2010, 2001, s/p).

Para isso foram definidas 26 metas com vistas a essa valorização do magistério, dentre elas, oito (5, 6, 10, 12, 13, 17, 18 e 19) são relacionadas à formação dos professores que ainda não tinham a formação mínima definida em lei – LDBEN 9.394/1996<sup>28</sup> – sendo considerados leigos; quatro metas (1, 2, 3, 4) referem-se ao plano de carreira e jornada de trabalho; duas metas (7 e 11) referem-se ao ingresso no magistério público; três metas (14, 15, 16) referem-se às IES que cuidarão da formação de professores; três metas (8, 21 e 22) referem-se aos cursos de formação de professores e ao currículo dos cursos de formação; duas metas (25 e 26) referem-se à formação dos profissionais da educação; uma meta (23) refere-se ao formação do pesquisador em educação; uma meta (9) refere-se à certificação, desenvolvimento e avaliação da formação inicial; uma meta (20) refere-se à formação

---

<sup>28</sup> Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

daqueles que irão atuar na educação especial; e uma meta (24) refere-se à formação do formador de professores.

Verifica-se que a questão da formação profissional mínima do professor assume prioridade no PNE 2001/2010, pois 30% das metas estabelecidas dirigiam-se no sentido de garantir que todos os professores em exercício, naquela época, obtivessem a formação mínima exigida, e, outras duas metas (7,7%) limitavam o ingresso na rede pública de professores sem a formação mínima. Mas, para garantir que os professores em exercício e os futuros professores tivessem a formação mínima, é que outras quatro metas (15,4%), das que foram estabelecidas, referindo-se aos planos de carreira, cargos e vencimentos e jornada de trabalho, o que poderia assegurar atratividade e reduzir o abandono da profissão, garantindo ao conjunto de professores em exercício alcancem a formação mínima. Mas, como muitas dessas metas não foram operacionalizadas e, as que foram, não atendiam a totalidade, fez-se com que o problema ficasse sem solução, tendendo ao agravamento.

No período em que o PDE foi elaborado, em 2007, o quadro que se desenhava no Brasil em relação ao número de professores em exercício, com formação mínima exigida em lei, ainda era um problema. É o que foi apresentado nas tabelas 1 e 2 neste trabalho, ou seja, a quantidade de professores sem formação mínima atuando nas escolas da rede pública era elevado. Os cursos de licenciatura vinham demonstrando uma constante queda na matrícula, além de apresentar um número significativo de vagas ociosas, inclusive de um elevado índice de abandono; e as redes de ensino apresentando dificuldades em cobrir os *déficit* de professores em seu quadro, em função, tanto de abandono da profissão quanto pela aposentadoria. Esse era o quadro que se tinha em relação aos professores: escassez, abandono e baixa atratividade da carreira.

No entanto o PDE destinou somente duas metas que dizia respeito a questão dos professores, uma relativa à formação de professores e outra relativa ao piso do magistério. A meta que se refere à formação assim expressa: “o programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de ensino superior à distância, visa a capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada.” (Plano de ações do PDE, s/p).

O PDE pretendia então resolver o problema da falta de professor sem formação mínima, em exercício, por meio da Educação a Distância (EaD), colocando-a como sendo o caminho encontrado para resolver o problema, não só em relação à formação dos professores em exercício, mas também para a formação profissional específica (formação inicial) e a

continuada; enquanto no PNE 2001/2010, a Educação a Distância seria um recurso possível para auxiliar na solução do problema da falta de professores com formação mínima.

Esse fato causa preocupação, tanto do ponto de vista da infraestrutura necessária para a EaD – equipamentos necessários, qualidade da conexão com a internet, quantidade de pessoal técnico para assistência aos equipamentos e aos *softwares* e de professores com a formação necessária para o ensino via EaD – quanto em relação ao modelo de organização de cursos adotada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) criticado por estudiosos como Lapa e Pretto (2009) e Faria e Toschi (2010). Jogar nessa modalidade de ensino toda a responsabilidade pela formação dos professores em exercício e dos futuros é no mínimo temerário.

Em relação ao piso nacional profissional, conforme já mencionado, no que diz respeito à base de cálculo adotada para sua composição, não se garante que ele sirva de elemento para atrair os jovens para a carreira docente; pois, além do piso ter ficado abaixo das expectativas, o PDE não deu atenção necessária às condições materiais em que se dá o trabalho do professor nas escolas.

O Decreto 6.094 24/04/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em no art. 2º inciso XII, define como ação instituir programa próprio de formação inicial de professores ou em regime de colaboração com os entes federados. No entanto, só no documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” é que encontramos referência ao PIBID.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007, p. 16).

A partir da análise dos documentos e da entrevista com o ex-coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, fica claro que motivo do surgimento do PIBID é uma tentativa para resolver um problema urgente de falta de professores em algumas áreas, o que significa que pouco foi feito em relação ao que foi determinado pelo PNE 2001/2010, e que a escassez de professor é o resultado que se obteve com as políticas educacionais até então implantadas, conforme demonstrou os estudos realizados pelo CNE(2007), expostos nas Tabelas 1, 2, e na figura 3, anteriormente apresentadas neste

trabalho, nas páginas em que se demonstra que os problemas já identificados, desde a elaboração do PNE em 2000, continuam sem ser solucionados.

Observa-se que as condições legais para a implementação do PDE foram sendo criadas gradativamente e, com elas, também se criava as condições para existência do PIBID. Como se pode observar, com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei 11.502/2007, que modifica a competência da estrutura organizacional da CAPES, esta passou a assumir, a partir de então, a responsabilidade com a formação do professor da educação básica e também recebeu a competência de efetuar o pagamento de bolsas de iniciação à docência, sendo que, no ano anterior, o Congresso Nacional também já havia aprovado a Lei 11.273/2006 que autorizava o pagamento de bolsas aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Em 2009, o Presidente da República aprovou o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Decreto 6.755/2009 toma como base legal, entre outros documentos, a Lei 10.172/2001 (que aprovou o PNE 2001/2010) e, em seu art. 2º, define os princípios orientadores da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica:

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; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; 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 das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à

formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre 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 a experiência docente; e XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (DECRETO nº 6.755/2009).

Entende-se, como sendo um avanço, a criação de uma política em nível nacional para a formação dos profissionais do magistério, pois significa que a União está chamando para si a responsabilidade por essa formação. E após a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que alterou a Art. 62, parágrafo 4º e 5º da Lei 9.394/1996 (LDBN), o programa de incentivo à iniciação à docência, como o PIBID, ganha status de política de Estado.

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. §5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (LEI 12.796/ 2013).

Observa-se que os vínculos do PIBID com o PNE 2001/2010 são tênues; pois, em nenhum dos atos normativos que lhe dão sustentação legal, faz-se referência ao Programa. Somente no Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, tem o PNE 2001/2010 com sustentação legal, o que deixa sua existência muito frágil do ponto de vista de política educacional. Por outro lado há de se considerar que, no texto da LDB 9.394/1996, foi inserido um programa de bolsa de iniciação à docência, e isso pode representar uma conquista para a formação de professor o fato de o texto legal prever a concessão de bolsas aos estudantes. Entretanto, a forma como o texto da lei foi construído, não garante que isso venha a ocorrer, pois fica no nível do incentivo e não em caráter de obrigatoriedade.

Depois de quase duas décadas de aprovação da LDB 9.394/1996, a concessão de bolsa de iniciação à docência ficar no nível do incentivo, não deixa de ser uma política restrita, dada a importância que a formação de professores tem para que se consiga elevar a qualidade da educação. O texto da lei deveria ser mais contundente.



Apesar de identificar que o PIBID contempla dois princípios estabelecidos no PNE 2001/2010 – “Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica” e “trabalho coletivo interdisciplinar” (PNE 2001/2010, s/p) –, não se pode dizer que ele seria uma ação que vai ao encontro dos princípios formativos defendidos no PNE, pois o PIBID é um programa de bolsas, que atende somente alguns estudantes das licenciaturas, na medida em que o número de bolsas para cada instituição é limitado, não atendendo a totalidade dos estudantes do curso nem a todas as IES que trabalham com formação de professores e que participam do PIBID, até mesmo em função da regulamentação do PIBID ser feita por meio de um decreto presidencial (Decreto nº 7.219/2010). Portanto um ato do poder executivo e como tal pode ser substituído por outro decreto, diferente de uma lei que, para ser aprovada ou revogada, deve ser submetida ao Congresso Nacional e, em tese, seria uma política com menos possibilidade de interrupção, no caso de mudança de governo.

O contexto de surgimento do PIBID é, então, marcado pela implantação de políticas que se orientam pelo ajuste aos interesses da reordenação do capitalismo, e, portanto, busca assentar as ações a essa nova forma de organização que sofre marcas dessa orientação; mas, por outro lado, também carrega as marcas dos atores sociais que lhe dão concretude existencial, as IES que elaboram seus projetos e subprojetos e que influenciam, de alguma maneira, esses projetos num modo próprio de entender e executá-los e, nesse sentido, ele pode ser um programa que atende aos interesses hegemônicos vinculados aos interesses da nova ordem capitalista, como pode também carregar a possibilidade de uma resistência a essas orientações, colocando-se numa outra perspectiva de educação.

### 3.2. ORIGEM E CONSTITUIÇÃO DO PIBID

Em 2007, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a CAPES e o FNDE, publica, em 12 de dezembro de 2007, o Edital MEC/CAPES/FNDE de seleção pública de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID que visava a “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (EDITAL MEC/CAPES/FNDE/2007).

Para melhor compreender o PIBID no contexto da atual política de formação profissional específica de professores, organizei o Quadro I, a seguir. Para isso, os atos normativos, recolhidos no sítio do MEC, foram organizados por ordem de publicação,

discriminando a hierarquia da norma, pois ajuda a identificar os nexos entre um ato normativo e outro, e, ao identificar a sua hierarquia, permite compreender a abrangência da ação que está sendo regulada: se se trata de uma política de longo prazo com *status* de política de Estado ou política de governo.

O Quadro I foi organizado em quatro colunas. Na primeira, aparece o ano da publicação, estão dispostos por ordem crescente. Na segunda coluna explícito o tipo de ato normativo (lei, decreto, portaria, edital), discriminando se se trata de uma norma que passou por aprovação no Congresso Nacional (está em negrito) ou se é ato do executivo da Presidência da república, ou do ministro da educação ou da presidência da CAPES. Estes são apresentados com outro tipo de letra e com o fundo na cor cinza para facilitar a visualização.

Na terceira coluna do Quadro I, é apresentada a base legal que foi utilizada para dar sustentação ao ato, o que pode auxiliar a identificar os nexos com outros atos normativos. Na quarta coluna apresento o assunto de que trata o ato.

**Quadro 1- Quadro de normas que dão sustentação ao sustentação ao PIDID – 1996 A 2016**

Ano	Tipo ato normativo	Sustentação legal	Assunto
1996	<b>LDB 9394/1996</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
2001	<b>PNE 2001 Lei 10.172- 09/01/2001</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	<b>Institui o Plano nacional de educação 2001 a 2011</b>
2006	<b>Lei 11.273 – 06/02/2006</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	<b>Autoriza concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica</b>
2007	PDE Decreto 6.094 24/04/2007  Ato do executivo – presidência da república	Art. 84 incisos IV e VI, alínea “a” da CF Art. 23, inciso V, 205 e 211, §1º da CF; Arts. 8ª a 15, da LDB 9394/96  AUSENTE- Lei 10.172/2001	Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
	<b>Lei nº 11.502 de 11/07/2007</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata as leis nº8.404, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a

			participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
	1º edital PIBID 12/12/2007 Ato do ministro da educação MEC/CAPES/FNDE	<i>Não declara</i>	<i>Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID</i>
	Portaria Normativa nº38 12/12/2007 Ato do ministro da educação	<i>Lei 9.394/96; Lei 8.405/1992 com a redação dada pela lei nº 11.273/2006; Decreto nº 6.094/2007 Ausente - Lei 10.172/2001</i>	<i>Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID</i>
<b>2008</b>	<b>NÃO HOUVE APROVAÇÃO DE NENHUMA REGULUÇÃO QUE FIZESSE REFERENCIA AO PIBID</b>		
<b>2009</b>	Decreto nº 6.755 de 29/01/2009 (Revogada pelo decreto 8.752/2016)  Ato do executivo-presidência da república	Art. 84 incisos IV da CF; Art. 211, Caput e §1º da CF; Arts. 3ª, incisos VII e IX e 8º da LDB 9394/96; Lei 10.172/2001 Art. 2º da Lei 8.405/1992	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providencias.
	<i>2º edital de nº 02/2009 25/09/2009 Ato da presidência da CAPES</i>	<i>Lei 11.502/2007; Decreto 6.094/2007; Decreto 6.755/2009; Lei 11.947/2009 em seu art. 31; Portaria Normativa MEC nº9/2009 Ausente - Lei 10.172/2001</i>	<i>Chamada pública- Edital do Programa Institucional de Iniciação à Docência-Edital CAPES/DEB 02/2009</i>
	<b>Emenda Constitucional nº 59/2009</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	<b>Amplia o direito a educação básica e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.</b>
	<b>Lei 12.056 de 13/10/2009</b>	<b>Aprovação pelo Congresso Nacional</b>	<b>Acrescenta parágrafos ao art. 62 da LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</b>
	<i>Portaria nº 883/2009 16/09/2009 Ato do ministro da educação</i>	<i>Decreto 6.755 29/01/2009  Ausente -Lei 10.172/2001</i>	<i>Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação docente, criando pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.</i>
<b>2010</b>	Decreto 7.219 de 24/06/2010 Ato da presidência da Republica	Art.84, inciso IV da CF; Art. 2º §2º, da Lei 8405/1992 <i>Ausente -LDEB 9394/96; Lei 10.172/2001</i>	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providencias
	<i>3º Edital nº 18/2010 Diretoria de Educação Básica da CAPES – Coordenação de desenvolvimento de conteúdos curriculares e modelos experimentais</i>	<i>Lei 11.502/2007; Decreto 6.094/2007 Decreto 6.755/2009; Lei 11.947/2009 em seu art. 31; Portaria Normativa MEC nº72/2010  Ausente - LDEB 9394/96; Lei 10.172/2001</i>	<i>Chamada pública- Edital do Programa Institucional de Iniciação à Docência-Edital 018/2010 CAPES-PIBID</i>

	Portaria 260, 30/12/2010 Presidente da CAPES	Decreto 6.316 de 20/12/2007 Artigo 26	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria.
2011	4º Edital 001/2011 CAPES- PIBID - Diretoria Básica da CAPES – Coordenação geral de desenvolvimento de conteúdos curriculares e modelos experimentais	Lei 11.502/2007; Decreto 6.094/2007; Decreto 6.755/2009 Lei 11.947/2009 em seu art. 31  Ausente - LDEB 9394/96; Lei 10.172/2001	Chamada pública- Edital do Programa Institucional de Iniciação à Docência-Edital 001/2011 CAPES-PIBID
2012	5º edital – 011/2012 CAPES	Lei 8.405/1992; Decreto 6.316/2007; Decreto 6.094/2007 Decreto 6.755/2009; Lei 9.784/1999; Lei 12.465/2011 Portaria Normativa CAPES nº260/2010 Ausente - LDEB 9394/9; Lei 10.172/2001	Chamada pública- Edital do Programa Institucional de Iniciação à Docência-Edital CAPES011/2012
2013	Lei 12.796 de 04 de abril de 2013	Congresso Nacional	Altera a LDB 9394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Art. 65 parágrafos 4º e 5º
	Portaria CAPES nº 96/2013 Presidente da CAPES <sup>29</sup>	Decreto nº 7.692, de 02/03/ 2012 art. 26	Aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do PIBID. Revoga a Portaria nº 260 de 30/12/2010
2014	PNE 2014 a 2024 Lei 13.005 de 25/07/2014	Congresso Nacional	Institui o Plano Nacional de Educação
	6º edital 61/2013 CAPES	Decreto 7.692/2011; Lei 11.502/2007; Decreto 6.094/2007 Decreto 6.755/2009; Lei 11.947/2009 em seu art.31 Decreto 7.219/2010; Portaria CAPES nº 96/2013 Ausente - LDEB 9394/96; Lei 10.172/2001	Chamada pública- Edital do Programa Institucional de Iniciação à Docência-Edital CAPES 061/2012 – <b>RETIFICADO</b>
2015	NÃO HOUVE APROVAÇÃO DE NENHUMA REGULAÇÃO QUE FIZESSE REFERÊNCIA AO PIBID		
	Decreto nº 8.752/2016 Maio de 2016 Presidência da República	Art. 84, <b>caput</b> , inciso IV da CF Art.211 e §1º da CF Art. 3º, <b>caput</b> , incisos VII e IX e art.8º da Lei 9394/96 Lei 10.172/2001 Art. 2º da Lei 8.405/1992	Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica
	Portaria nº46 de 11/04/2016 Presidente da CAPES <sup>30</sup>	Decreto nº 7.692, de 02/03/ 2012 art. 26	Aprova o anexo I – o Regulamento do Programa Institucional de Iniciação à docência

<sup>29</sup> Neste momento a presidência da CAPES estava sendo exercida por Jorge Almeida Guimarães

<sup>30</sup> Quando da publicação dessa norma, a presidência da CAPES havia mudado: saiu Jorge Almeida Guimarães e assumiu em seu lugar Carlos Afonso Nobre

2016	Portaria CAPES nº 84 de 14/05/2016 Presidência da CAPES <sup>31</sup>	Decreto nº 7.692, de 02/03/ 2012 art. 26	Revoga a Portaria nº 46 de 11/04/2015
	Portaria 120 de 22/07/2015 Presidente da CAPES	Decreto nº 7.692, de 02/03/ 2012 art. 26	Altera o Art. 1º Alterar a Portaria nº 84 de 14/07/2016 Revoga a Portaria nº 84 de 14/06/2016. O projeto em andamentos continua regidos pela Portaria 96/20113

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das informações coletadas (2017).

No primeiro edital de chamamento para submissão de projetos de incentivo a iniciação à docência, voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência, respaldada pela Portaria Normativa MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a previsão de participação no programa era limitada aos cursos de licenciatura oferecidos em universidades federais. O edital deixava claro que a prioridade para a aceitação de projeto seria dada às instituições que tivessem cursos que formassem professores para o Ensino Médio nas disciplinas do currículo desse segmento nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Em segundo lugar de prioridade, ficaram os projetos vinculados aos cursos que formassem professores para o Ensino Médio e para os anos finais do Ensino Fundamental em Ciências e Matemática; e, em terceiro lugar, de forma complementar, os cursos de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), em educação musical e artística, e demais cursos. Vale ressaltar que a vigência do projeto era de dois anos, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período, sendo que o edital era de fluxo contínuo: a qualquer momento as instituições poderiam enviar seus projetos e, se aprovados, podiam iniciar sua execução.

Desde sua criação, em 2007, até os dias de hoje, janeiro de 2017, consta do *site* da CAPES, a publicação de seis editais de chamada pública para seleção de projetos. Apesar da publicação do primeiro edital ocorrer em 2007, o programa só foi iniciar de fato em 2009, conforme afirmação obtida na entrevista.

Observa-se que, na medida em o programa vai sendo implementado, cada edital publicado apresenta um aspecto diferente em relação ao anterior. Do primeiro edital para o segundo, o Programa passou a contar com uma base legal que possibilitava sua institucionalização dentro da CAPES por meio da aprovação da Lei 11.502/2007 em seu art.

<sup>31</sup> Na publicação desse ato a presidência da CAPES havia passado novamente por mudança: saiu Carlos Afonso Nobre e entrou Abílio A. Baeta Neves. Houve também, nesse momento, mudança do ministro da educação em função do afastamento da presidenta da república por meio de um processo de *impeachment*.

2º parágrafos 2º inciso I<sup>32</sup>. Também ocorreu a ampliação para todas as instituições de ensino superior pública, além das federais. Houve ainda a inclusão de mais cursos de licenciatura que formavam professores para atuar no Ensino Médio, não se restringindo mais somente aos de Biologia, Química, Física e Matemática. Ocorreu também a inclusão dos cursos que atendam a diversidade: Educação Indígena, Quilombola, Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo.

Já o terceiro Edital, nº 018/2010/CAPES – PIBID foi aberto especificamente para as Instituições de Ensino Superior (IES) municipais e comunitárias e, a partir deste edital, também houve a ampliação para os cursos de licenciatura que preparavam professores para toda a Educação Básica, não se limitando mais ao Ensino Médio, além da ampliação dos cursos que formavam professores para outras áreas de conhecimento do currículo de toda a Educação Básica. No quarto Edital, o de nº 001/2011/CAPES, houve uma ampliação em relação à participação das IES, que já tinham apoio legal no Decreto nº 7.219/2010, que dispôs sobre o Programa de Institucional de Iniciação à Docência, e o Art. 5º, que tratava especificamente dessa questão:

Art. 5º Poderão participar o PIBID, as instituições de educação superior previstas nos Arts. 19<sup>33</sup> e 20<sup>34</sup> da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 que: I- Possuem cursos de licenciatura legalmente constituído e que tenham sua sede e administração no País; II- Participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégico pelo Ministério da Educação; III- e Mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessários ao cumprimento e execução de projeto, no caso de sua aprovação.

---

<sup>32</sup> 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, observado, ando o seguinte: I – na formação de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

<sup>33</sup> Art. 19 As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

<sup>34</sup> Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

Esse Decreto de nº 7.219/2010 regulamentava a questão de quais IES poderiam se credenciar e quais os cursos de formação de professores poderiam participar da seleção dos editais e também reafirmava o tipo de bolsa que seria destinada a cada projeto institucional.

Dessa forma os dois últimos editais publicados até o momento possibilitaram que todas as IES e todos os cursos de licenciatura participassem na seleção, desde que estivessem desenvolvendo alguns dos programas da CAPES relacionados à valorização do magistério<sup>35</sup> e que atendessem aos critérios de elegibilidade definidos nos editais. Essa ampliação do Programa possibilitava que mais estudantes de licenciatura pudessem participar, o que pode ser considerado como avanço, apesar de o número de bolsas ainda ser muito limitado, tendo em vista o número de estudantes das licenciaturas que, em sua maioria, são trabalhadores com renda média familiar girando em torno de até 6 (seis) salários mínimos, conforme demonstra estudos realizados por Geglio et al (2016) e estudo realizado pela Unesco (2004). Para esses estudantes a bolsa de iniciação à docência é uma ajuda para que, consigam se manter estudando, podendo concluir o curso.

Dentro da estrutura organizativa da CAPES, o PIBID vinculou-se à Diretoria de Educação Básica (DEB)<sup>36</sup>. As ações do programas são voltadas à formação profissional inicial de professores para a Educação Básica. A participação no programa se dá por meio de chamada pública em que as IES interessadas, que possuem cursos de licenciatura, submetem à CAPES, um projeto institucional de iniciação à docência que, se selecionado será implementado. Cada IES apresenta um único projeto institucional que é formado por subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura que a instituição oferece e nele é previsto a participação de estudantes de cursos de licenciatura que recebem uma bolsa de iniciação à docência, e, para essa participação, devem dedicar, no mínimo, 30<sup>37</sup> horas mensais ao programa. A quantidade de bolsas é definida nos subprojetos de acordo com o que estiver regulamentado no PIBID em vigor na data da publicação do edital. Até o presente momento, desde a publicação do primeiro edital até junho de 2016, o PIBID publicou três regulamentos, mas o último foi revogado antes mesmo de entrar em vigor.

---

<sup>35</sup> Os programas são: Programa de Consolidação da Docência (Prodocência), Observatório da Educação (OBEDUC), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinar de Formação do Educador (LIFE) e Novos Talentos,

<sup>36</sup> A diretoria de Educação Básica presencial (DEB) foi criada em 2007, por meio da Lei 11.502/2007, e com a aprovação do Decreto 7.692/2012, alterou-se o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mas manteve a sigla DEB por já estar consolidada tanto pela CAPES quanto pelas instituições parceiras.

<sup>37</sup> No Anexo I da Portaria nº 46/2016, que foi revogada, essa carga horária seria ampliada para 10 horas semanais, sendo que seis horas seriam destinadas a desenvolvimento de atividades na escola e quatro horas com trabalhos na IES.

As modificações pelas quais o PIBID passou logo que foi criado deve-se primeiramente pela questão do financiamento, segundo análise dos documentos e depois confirmado na entrevista realizada. No primeiro Edital, o MEC teve que buscar aporte de recursos em suas agências, pois nelas encontra-se o dinheiro do Ministério da Educação: no FNDE, no INEP e na CAPES. Qualquer ação que o Ministério for realizar pelas Secretarias, seja pela da Educação Básica (SEB), pela SESu, pela de Articulação com os sistemas de ensino (SASE) ou outras, necessita então buscar recursos nessas agências, o que deixava o MEC com uma gestão pouco eficaz do ponto de vista financeiro, sendo este um dos motivos de se levar à formação de professores da educação básica para a CAPES; pois, além da expertise com a formação dos professores do ensino superior via pós-graduação *stricto sensu*, também tem expertise em gestão de recursos públicos, já que há algum tempo trabalha com a oferta de bolsas de estudos e recursos para os programas de pós-graduação.

Além do apoio com as bolsas, a CAPES também repassa recursos financeiros para custear as despesas, de acordo com o estabelecido nos editais ou nos regimentos em vigor. Há previsão de bolsas para os estudantes, para professores da Educação Básica e para um professor coordenador de subprojeto denominado como coordenador de área. Além disso, dependendo do número de subprojetos que a instituição desenvolve, até cinco subprojetos, um dos coordenadores de subprojeto responde também pela coordenação institucional do Programa, e, se acima de cinco, pode-se contar com mais um professor para responder pela coordenação institucional do programa.

O professor da educação básica é responsável pela supervisão do estudante bolsista na escola. O número de professor coordenador por subprojeto é definido em relação à quantidade de estudantes bolsistas que participam do programa. O mesmo ocorre em relação ao professor supervisor que é definido pelos Regimentos do PIBID.

Para participar do programa, a IES deve atender a uma chamada pública feita por meio de edital e submeter um projeto institucional contendo, no mínimo, “objetivos e metas a serem alcançadas, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades” (DECRETO nº 12.019/ 2010). Os projetos elaborados pelas IES devem incentivar e promover a vivência dos estudantes no cotidiano das escolas públicas durante sua formação acadêmica, com vistas a desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor do curso de licenciatura e de outro professor, com formação na área de atuação do licenciando que esteja atuando na escola onde a experiência seria desenvolvida. Os estudantes bolsistas contariam com o apoio dos professores supervisores que atuam na rede pública de ensino como sendo os



responsáveis pela introdução do bolsista na escola e pelo acompanhamento e atuação dele no cotidiano escolar.

Os professores supervisores têm a responsabilidade de acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas, orientarem os projetos que serão desenvolvidos nas escolas, participando dos seminários, das reuniões na IES, das atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa.

No bojo das políticas de formação de professores, o PIBID insere-se como um paliativo, pois as questões de fundo que provocam a escassez de professores no Brasil não foram devidamente tratadas. As medidas adotadas são fragmentadas, com tendência ao rebaixamento das exigências nos processos de qualificação docente e à flexibilização dos currículos, além de cursos à distância, cursos por área de conhecimento, exames de certificação e de formas aligeiradas em que a formação dá ênfase na prática com a secundarização da formação teórica que só contribuem para que a formação seja desqualificada e a profissão desvalorizada.

### 3.3 A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID

O formato dos projetos institucionais, logo no início do PIBID, era dado pelas próprias instituições de ensino, conforme afirmação que o ex-coordenador geral dos Programas de Valorização do Magistério da CAPES. Segundo ele, as instituições de ensino é que definiriam quais projetos a universidade desenvolveria na escola, como faria a inserção do estudante bolsista na escola e quais temáticas seriam abordadas. Depois de feito isso, o projeto era submetido à apreciação de uma equipe da CAPES; se aprovado, era iniciado.

De acordo com afirmação feita pelo ex-coordenador geral dos Programas de Valorização do Magistério da CAPES, em função de a CAPES não ter muito claro o que fazer com um programa dessa envergadura, pois ela incorporava, naquele momento, a formação de professores em um contingente de 50 milhões de estudantes na Educação Básica, deixava então que as instituições dessem o tom em relação à proposta pedagógica que seria desenvolvida por aquela instituição, o projeto institucional que definiria quais cursos de licenciatura participariam do Programa, o número de bolsistas por subprojeto, o que seria feito na escola e, conseqüentemente, o que os bolsistas de iniciação à docência também fariam.

Todavia, algumas exigências eram colocadas: os bolsistas para participar do programa deveriam ser estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura, nas áreas definidas no edital; os projetos teriam que prever o desenvolvimento de atividade de ensino

aprendizagem, em sala de aula, em uma escola da rede pública de ensino; os bolsistas e o professor supervisor deveriam ser escolhidos por meio um processo seletivo que deveria ser encaminhado junto com o projeto; o professor coordenador do subprojeto teria que pertencer ao quadro efetivo da instituição e estar em efetivo exercício do magistério da educação superior, com um mínimo de três anos de experiência no magistério superior e ser, preferencialmente, docente da licenciatura. Com essas exigências o MEC, de certa forma, mostrava uma preocupação em assegurar que o projeto fosse desenvolvido por professores dos cursos superiores que estivessem envolvidos com os cursos de formação de professores e, desde que atendidas as especificações contidas no edital, não interferiria no desenho do projeto institucional.

Até o último edital publicado pela CAPES, em 2013, essas exigências foram mantidas e outras foram sendo incorporadas, tais como: a vinculação do PIBID com o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>38</sup>, envolvimento da IES com outros programas e ações do MEC, como Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação e outros.

No ano de 2010, é aprovado o Decreto 7.219/2010, que dá ao PIBID uma importância para além da CAPES, passando a ser uma política do governo, e, no final de 2010, o presidente da CAPES aprova as Normas Gerais do PIBID por meio da Portaria nº 260/2010. Tem-se então que os Editais nº 001/2011 e o Edital nº 011/2012 foram regulados pelas normas aprovados pela Portaria 260/2010. Já em 2013, foi publicada a Portaria 96/2013, e nela aprovam-se os Anexos I e II que continham o Regulamento do PIBID. Então o Edital nº 061/2013 (último publicado até o momento) foi regulado por este regimento.

Em abril desse ano, a Portaria nº 96/2014 é revogada pela Portaria nº 46/2016. A CAPES resolve que os projetos selecionados a partir do Edital 61/2013 teriam seu final antecipado para julho de 2016 e não mais em março de 2018, conforme previa o Edital. As instituições que quisessem continuar deveriam elaborar novo projeto, seguindo as orientações contidas no novo regulamento aprovado pela Portaria nº 46/2016. Todavia, essa portaria não chegou a entrar em vigor tendo sido revogada pela Portaria nº 84/2016, e que também foi revogada pela Portaria nº 120/2016, ou seja, o Regimento aprovado pela Portaria nº 46/2106 nem chegou a entrar em vigor.

---

<sup>38</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, como mecanismo de avaliação que pretende medir a qualidade da educação brasileira. O IDEB é calculado em dois componentes: a taxa de rendimento escolar, que envolve a aprovação, e as médias das notas dos estudantes nos exames padronizados aplicados a todos os estudantes.

Numa tentativa de compreender as pretensões do Programa, examinei, em todos atos normativos que regulamentam os projetos, o conteúdo dos objetivos definidos pelo programa. Os documentos analisados foram: Edital MEC/CAPES/FNDE/2007; Edital CAPES/DEB nº 02/2009; Edital nº 018/2010/CAPES PIBID- Municipais e Comunitárias; Decreto nº 7.219/2010; Anexo da Portaria nº 260/2010; Anexo I da Portaria nº 99/2013. Até a aprovação do Decreto 7.219/2010, os objetivos definidos pelo Programa passaram a constar nos regimentos do PIBID que foram aprovados pelas portarias, e não mais nos editais. Portanto, a análise dos objetivos do Programa foi feita num total de 6 documentos.

### 3.3.1 O que dizem os objetivos do Programa?

Na análise foi possível identificar que existem diferenças em relação a quantidade de objetivos estabelecidos nos diferentes atos normativos. No primeiro edital, estavam previstos 9 (nove) objetivos; no segundo (Edital 02/2008) e no terceiro editais (Edital 018/2010) haviam 6 (seis) objetivos. O Edital nº 18/2010 contava com 6 objetivos (seis) e o Decreto 7.219/2010, aprovado em data posterior ao Edital nº18/2010, manteve essa quantidade de objetivos. No Decreto 7.219/2010, constavam 6 (seis) objetivos que foram mantidos no Regimento aprovado pela Portaria nº 260/2010, e no último regimento, objeto de análise, houve o acréscimo de mais um objetivo passando então para 7 (sete).

O que se pode observar é que os objetivos do programa sofrem modificações em relação a quantidade de objetivos e também ao conteúdo, e que a aprovação do Decreto 7.219/2010 deu certa estabilidade no que diz respeito ao conteúdo dos objetivos.

Buscando compreender melhor o PIBID, fiz uma análise dos objetivos perseguidos pelo programa, pois dão-lhe um norte. Na análise feita no conteúdo dos objetivos foi possível ressaltar algumas características comuns que organizei em 5 grupos: **grupo 1** – constituído de 3 (três) objetivos, pois eles aparecem, com poucas modificações, em todos os documentos considerados ou estudados, desde o seu início até o último documento publicado e que foi analisado; **grupo 2** – constituído por 2 (dois) objetivos com redação muito parecida e que foi encontrado na maioria dos documentos analisados e que regulam o PIBID – dentre os 6(seis)documentos analisados ele aparece em 5 (cinco) deles; **grupo 3**– constituído de 1 (um) objetivo que passou a constar no Programa só a partir do Decreto 7.219/2010; **Grupo 4**– constituído 1 (um) objetivos que só aparece no último regimento em vigor até o momento em que se realizou a análise.

3.3.1.1 Grupo 1 - constituído de 3 (três) objetivos que aparecem, com poucas modificações, em todos os documentos que regulavam o PIBID, desde o seu início até o último documento analisado.

- a) “Incentivar a formação de docente em nível superior para a educação básica, especialmente para o ensino médio” (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007). Esse objetivo com essa redação só aparece nesse primeiro edital. A partir do segundo edital publicado, sua redação é modificada, ampliando o alcance do Programa, não mais se restringindo às instituições de ensino superior e aos licenciados que atuariam no Ensino Médio, mas referindo-se a toda Educação Básica. Ficando então com a seguinte redação: “Incentivar a formação de docente em nível superior para a educação básica” (Edital CAPES/DEB N° 02/2009; Edital nº018/2010- PIBID municipais e comunitárias; Decreto 7.219/2010; Anexo I da Portaria nº 260 Normas gerais do PIBID).
- b) O segundo objetivo que aparece em todos os documentos: “Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007; Edital CAPES/DEB nº 02/2009; Edital nº 018/2010- PIBID municipais e comunitárias). A partir da publicação do Decreto 7.219/2010, o objetivo ganha nova redação, substituindo a expressão “valorizar”, pela “contribuir”. A nova redação deixa o objetivo mais factível, pois a ação de valorizar implica outras dimensões as quais o PIBID não alcança, pois a valorização do magistério vai além da formação inicial e refere-se também às garantias das condições necessárias de trabalho, de carreira profissional atraente e de salário compatível com a formação e as exigências da profissão, dimensões essas que vão muito além das competências do PIBID e que, enquanto um Programa, não tem alcance para garantir. Por outro lado, a questão da oferta de bolsas para uma parte dos estudantes de licenciatura, também é um elemento que limita a valorização na medida em que a bolsa não é garantida a todos os estudantes de todas as licenciaturas de todas as IES. Sendo assim a redação que o objetivo ganhou, a partir de Decreto 7.219/2010, ficou da seguinte forma: “Contribuir para a valorização do magistério” (Decreto 7.219/2010; Anexo I da Portaria nº 260 Normas gerais do PIBID e no Anexo I da Portaria nº 96/2013 (Revogada sem entrar em vigor)).
- c) O Objetivo “Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura de instituições públicas de educação superior” (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007). Essa redação só constou do primeiro edital. A partir do segundo passou a ter a seguinte redação: “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação

superior e educação básica” (Edital CAPES/DEB nº 02/2009; Edital nº018/2010/CAPES - PIBID municipais e Comunitárias; Decreto 7.219/2010; Anexo da Portaria nº 260/2010 Normas Gerais do PIBID; Portaria nº 096/2013). Enquanto na primeira redação o foco do objetivo era de elevar as ações acadêmicas voltadas para à formação inicial de professores, o que me leva a inferir que essa elevação acadêmica significava um aprofundamento nos estudos científicos relacionados com a formação de professores das instituições públicas, a modificação na redação do texto retira o foco da elevação das ações acadêmicas para a promoção da integração educação superior e educação básica.

3.3.1.2 Grupo 2 – constituído de 2 (dois) objetivos com redação muito parecida, que apresenta um acréscimo no conteúdo e que foram encontrados na maioria dos documentos analisados. Dos seis documentos analisados eles aparecem em 5 (cinco).

- a) “Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Edital CAPES/DEB nº 02/2009 e do Edital 018/2010 PIBID municipais e comunitárias). A partir do Decreto 7.219/2010, esse objetivo foi ampliado e passou a ficar com a seguinte redação: “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 do problema identificado no processo de ensino-aprendizagem” (Decreto 7.219/2010; Anexo I da Portaria nº 260 Normas gerais do PIBID e Anexo I da Portaria nº 096/2013). O texto deste objetivo, ao se retirar a expressão “promovendo a integração entre educação superior e educação básica”, coloca o foco do objetivo na oportunidade de participação em experiência e práticas e na superação de problemas de aprendizagem, evidenciando então predomínio da experiência prática, das experiências metodológicas e tecnológicas e na solução de problemas como foco da ação formativa do PIBID. Isto nos leva a afirmar que esse objetivo encontra-se em sintonia com os pressupostos epistemológicos da epistemologia da prática; pois, segundo Silva (2015, p. 568), ela tem como principais pressupostos:

[...] a) o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase da relação teoria e prática recai sobre a prática, e, como a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor, ele deve falar, narrar apenas as questões daquele local; c) é necessário uma resignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem

uma prática complexa e imprevisível, e o conhecimento é visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna; d) a escolha dos modelos pedagógicos é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho; e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação.

- b) “Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores” (Edital CAPES/DEB nº 02/2009 e do Edital 018/2010 PIBID municipais e comunitárias). A partir do Decreto 7.219/2010 o objetivo tem sua redação modificada, assumindo a seguinte forma: “Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”. (Decreto 7.219/2010; Normas gerais do PIBID Anexo I da Portaria nº 260/2010). Chama a atenção nesse objetivo é a perspectiva assumida pelo Programa de colocar a escola como protagonista na formação inicial do professor. Significa então que ela assume o papel principal na formação e a IES, um papel secundário. A questão do local para formação de professores tem merecido estudos e reflexões que caminham na defesa de que esta formação seja feita em universidade por considerar que a formação inicial é um momento chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional. Ao colocar a escola como protagonista da formação produz-se uma orientação que desqualifica a formação profissional do professor, pois a escola é o campo de atuação do profissional.

Não se quer aqui negar a importância da escola, enquanto campo de atuação do professor, e muito menos negar a importante contribuição que ela deve trazer para a formação, enquanto objeto de estudo, pois é nela que o trabalho do professor se realiza; mas esse reconhecimento da relevância da escola e da complexidade das relações que nela se dão é diferente de admiti-la como protagonista da formação, pois parto do entendimento de que, para formar professor, é necessário avançar para além dos problemas do cotidiano da escola e de atribuir ao trabalho educativo e a sua realização a partir da pessoa do professor “[...] entendido como sujeito particular. A escola, a cultura escolar e a ambiência do professor são reificados e apartados; o contexto social é no máximo mencionado como entorno ou comunidade com a qual se deve interagir” (CALDAS, 2007, p. 24).

Ao eleger a escola como protagonista de formação do futuro professor vai-se ao encontro das abordagens que defendem que a formação do professor se dê na prática, na reflexão sobre a prática, conforme defende Tardif (2002), Zeichner (1992), Shön (1992). É

admitir que “é suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho” (KUENZER, 2005, p. 11).

A modificação realizada no texto não trouxe mudanças em relação à concepção teórica de formação de professor, pois a escola continuou tendo o papel de protagonista, mas para mobilizar seus professores para atuar como coformadores.

O professor da escola básica sendo admitido como coformador é uma prática que já ocorre no estágio curricular, todavia isso é feito sem seja reconhecido como atividade de trabalho computado em sua jornada de trabalho, de forma que esse professor, na condição de coformador, receba alguma remuneração por isso. E mais, que seja reconhecido pela IES formadora como tal e o incluía no planejamento e na reflexão da proposta formativa que será desenvolvida com o licenciando, em sua sala de aula, na escola, de modo que esse professor tenha condições, em sua jornada de trabalho, de realizar plenamente essa atividade sem se caracterizar como trabalho voluntário ou em ampliação das tarefas.

Quando o PIBID elege isso em um dos seus objetivos e, ao conceder uma bolsa para este professor da educação básica, posso afirmar que houve um avanço em relação ao que vem sendo praticado no estágio; pois, de certa forma, esse trabalho deixa de ser totalmente voluntário. Por outro lado, o pagamento por meio de bolsa se caracteriza como uma forma precarizada de remuneração na medida em que não incide sobre os direitos do trabalhador, por se dar pelo acréscimo de tarefas que ele já faz na escola, implicando assim na intensificação do trabalho do professor e barateamento da formação. Dessa forma, como está sendo praticado, assemelha-se às macro estratégias que configuram o regime de acumulação flexível que foi identificado por Kuenzer (2005) como sendo uma inclusão excludente, visto que é um mecanismo para conseguir uma “força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo” (p. 15).

3.3.1.3 Grupo 3 - faz parte desse grupo 1 (um) objetivo que passou a constar a partir do Decreto 7.219/2010.

- a) Objetivo: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Decreto 7.219/2010; Anexo da Portaria nº 260/2010 Normas Gerais do PIBID; Portaria nº 096/2013). Considerando que a questão da relação teoria e prática vem sendo apontada como um elemento importante a ser observado na formação de professores e que vem sendo perseguido desde a LDB9.394/1996 e reafirmada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da

educação básica até o, Parecer CNE/CEB nº11/2010, é também apontada por estudiosos (DOURADO, 2015; SILVA 2011) como sendo uma demanda importante para a formação de professores. A ausência deste objetivo nos primeiros editais do PIBID pode configurar a falta de organicidade do PDE junto aos outros documentos que orientam a formação de professores.

3.3.1.4 Grupo4 – faz parte desse grupo 1(um) objetivo que só vai aparecer no último regimento em vigor no momento em que a análise foi realizada, no ano de 2016.

- a) “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.” (Portaria nº 096/2013). Também nesse objetivo há um foco na inserção do estudante de licenciatura na cultura escolar do magistério, o que dá mais um indício de que o Programa tem como referência que a formação do professor se dá no exercício da prática na escola. Quando comparado com os outros objetivos, fica evidente que o programa aposta que a experiência prática do bolsista na escola lhe dará uma formação capaz de resolver os problemas do cotidiano da escola e, nesse sentido, vai ao encontro daquilo que o capital espera que o professor seja capaz de fazer.

### **3.3.2 As exigências da CAPES em relação aos projetos institucionais**

Partindo do entendimento de que o objetivo de um projeto é o que guiará as ações que serão implementadas e, para que eles sejam cumpridos, o projeto deve trazer as ações, os procedimentos e os materiais que levem a seu cumprimento, e, tendo em vista esse entendimento, fui levada a analisar os atos normativos do PIBID com vistas a identificar quais elementos estavam sendo colocados como necessários para constar nos projetos institucionais, pois eles é que possibilitariam o alcance dos objetivos previstos. Procurei identificar os elementos que deveriam constar no projeto institucional, com o fim de levar à concretização dos objetivos, e que elementos são considerados importantes pela CAPES, para que os projetos consigam atingir a finalidade maior do PIBID: fomentar a iniciação à docência.

Os documentos que regulamentam os projetos institucionais foram: os editais MEC/CAPES/FNDE; CAPES/DEB nº 02/2009; nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, o anexo I da Portarias 260/2010 e o anexo I da Portaria nº 96/2013.



No primeiro edital, as exigências em relação ao projeto institucional focalizam mais os aspectos operacionais relacionados às questões como: número de bolsistas, indicação dos professores responsáveis pela coordenação dos projetos e subprojetos, descrição detalhada do projeto institucional, indicação dos critérios de seleção dos bolsistas, aprovação dos projetos pelos órgãos colegiados da instituição. A partir do Edital CAPES/DEB 02/2009 até o anexo I da Portaria 260/2010, há uma exigência de que os estudantes sejam inseridos na escola de educação básica pública e que os projetos contemplassem a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério, deixando explícito a ideia da formação com foco na prática.

Também pode ser observado que, para além do incentivo a iniciação à docência, o PIBID também serve como uma ação estratégia de atendimento às metas estabelecidas no PDE, no que se refere as metas do IDEB e, em um dado momento, esta questão foi colocada nos editais (Edital 02/2009 e Edital nº18/2010) como um dos objetivos: “[...] e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM entre outros”. Ele foi retirado do rol de objetivos, e, a partir do Decreto 7.219/2010, passou a constar como um elemento a ser observado na escolha da escola pública (Anexo I da Portaria 260/2010 e no anexo I da Portaria nº 096/2013). Essa reformulação teve aspectos positivos, pois colocar como objetivo da formação inicial de professores, como é o caso do PIBID, o compromisso de elevar da média do IDEB da escola é uma forma de desviar o foco da formação de professor.

[...] O que não é louvável é confundir a ideia de levar em conta esses fatores com a de que o PIBID irá, com uma proposta de dois anos, resolver problemas pontuais da escola ou até mesmo elevar o IDEB destas, como se este fosse o objetivo central do programa. Assim, vale lembrar que a política destina-se ao incentivo à formação inicial, sendo a melhoria da Educação Básica uma consequência de intervenções pedagógicas que antes, estão contribuindo para a formação docente (MOURA, 2013, p. 78).

Mesmo que a elevação das médias do IDEB não seja um dos objetivos declarados do Programa, a elevação das médias ao ser usado como um elemento a ser considerado na escolha da escola onde os subprojetos deveriam ser desenvolvidos, de certa forma, o Programa contribuiria com a elevação dessa média. Isso então acaba por naturalizar o uso desse indicador como sendo a melhor forma de avaliar as escolas e os professores via desempenho dos estudantes e contribuir para ofuscar a dura realidade das condições materiais e de infraestrutura das escolas. Apesar de ser o IDEB uma política oficial de avaliação, não

pode ser o único a ser estudado e analisado durante o curso de formação de professores, pois se trata de uma política hegemônica que necessita ser analisada e criticada e não usar de um Programa complementar de formação inicial de professor para se comprometer com a elevação dos seus índices.

Foi possível observar, ao longo das reedições do Programa, que, mesmo tendo surgido em caráter emergencial para resolver a baixa atratividade dos cursos de licenciatura, numa tentativa de atrair mais estudantes e auxiliar na redução da evasão, ele vem como uma proposta inserida na formação inicial de professor que traz como novidade o não aligeiramento da formação, na medida em que amplia, não só o tempo de formação do estudante bolsistas das licenciaturas, mas, ao mesmo tempo, propõe ampliação dos espaços formativos como: a escola, a participação em seminários locais e nacionais e em eventos culturais. Por outro lado, coloca a escola e o professor da escola básica como protagonista da formação, colocando em segundo plano a IES formadora, além da ênfase que é dada ao conhecimento na prática e esses são elementos que contribuem para a desqualificação da formação e, conseqüentemente, contribui para desvalorização da profissão.

Todavia o PIBID se caracteriza como uma “política complementar” (MOURA, 2013, p. 75), pois se trata de uma política voltada para a formação inicial de professores, mas que não é dirigida para todos os estudantes das licenciaturas, na medida em que não atende o conjunto dos cursos de licenciatura, pois atender só um grupo de estudantes limitado pelo número de bolsas para cada subprojeto, e por ser uma atividade extracurricular e, nesse sentido, não garante a todos os estudantes acesso aos mesmos conhecimentos. “Enquanto isso, o Estado se salva da responsabilidade de criar políticas de longo prazo destinadas a disponibilizar profissionais em quantidade e qualidade necessárias – para falar de um dos problemas da escola” (FREITAS, 2011, p. 284).

#### **4 CAPÍTULO III- A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES BOLSISTAS DO PIBID**

Neste capítulo trato da questão da relação teoria e prática que foi vivenciada pelos estudantes bolsistas no PIBID e de como esta experiência se relaciona com as abordagens contemporâneas de formação de professores. A partir das análises do material empírico, faço uma descrição das atividades realizadas pelos bolsistas nas escolas no desenvolvimento dos subprojetos. Busco identificar se essas experiências trouxeram contribuições para formação da profissionalidade referendada na práxis.

##### **4.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA ATIVIDADE DOCENTE**

A partir da análise que foi realizada nos documentos que compõem o marco normativo do PIBID, apresentada no Capítulo II deste trabalho, são apontadas as tensões vividas no atual contexto educacional brasileiro, no qual se insere o PIBID, e que condicionam o desenvolvimento dos subprojetos executados pelas universidades nas escolas, na medida em que os sujeitos que os realizam também sofrem, de uma forma ou de outra, as pressões exercidas por esses condicionantes,mas também eles (os sujeitos) influenciam os condicionantes.

A análise contribuiu para identificar a concepção de formação de professor, que perpassa o Programa, e, junto com o referencial teórico utilizado, para identificar se ele, da forma como foi desenvolvido, agregou à formação inicial dos bolsistas elementos para constituição da profissionalidade docente referendada na práxis.

Parto do entendimento de que o núcleo da profissionalidade docente são os saberes docentes e que o saber pedagógico enquanto um saber que se constitui na interação entre os saberes do conhecimento e a prática pedagógica do professore é ele que fundamenta a sua ação, pois é por meio dele que o professor interage com seus estudantes, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. O que permite afirmar que a prática pedagógica ao mesmo tempo em que é expressão do saber pedagógico e fonte do seu desenvolvimento. Portanto é pela prática pedagógica que o professor objetiva o ato educativo e ela também serve de fonte para o saber pedagógico. A prática pedagógica está sendo entendida como uma ação intencional, sistematizada, organizada “em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades, de forma a assegurar que a

intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.” (FRANCO, 2016, p. 536).

Entendendo o contexto escolar como uma instituição social, que é historicamente construída, e concordando com Azzi (2012) de que toma a atividade docente como expressão do saber pedagógico e, ao mesmo tempo, alicerce e produto da atividade docente, quero com isso dizer que o trabalho docente é uma prática social que se faz cotidianamente com os sujeitos nela envolvidos e que nela vão também se constituindo enquanto seres humanos.

Como toda prática social, o exercício docente também é condicionada pela combinação de forças que envolvem interesse, motivações e intencionalidades; do contexto em que ela se dá; do grau de consciência que os atores possuem do processo; das necessidades e possibilidades próprias de seus atores e as que são próprias da realidade em se estão situadas. Portanto ela se dá nessa tensão entre diferentes pontos de vistas e interesses.

Ao considerar que a ação do professor de ensinar algo a alguém, refere-se à uma ação intencional que visa à apropriação do conhecimento científico, cultural e filosófico por parte do estudante, acarreta levar em conta que o aprender é uma ação que será realizada pelo estudante, que o professor necessita conhecer como se dá esse processo, o que demandará conhecimentos de outros campos do saber tais como da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação, da Filosofia e da Política.

[...] se os fins não são limitados a meros desejos ou sonhos, e são acompanhados de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma dada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento do seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-los e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessas realizações. Em consequência, as atividades cognoscitivas e teleológica da consciência se encontram em uma unidade indissolúvel (VÁZQUEZ, 2007, p. 225).

Deste ponto de vista, Roldão (2005) situa o saber docente como sendo um saber composto, de diferentes origens, mas é um saber teórico que se realiza na prática pedagógica, não de modo direto, tal e qual são produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento que fundamentam a educação e das áreas específicas vinculadas às disciplinas do currículo. Esses conhecimentos são reconstruídos pelo professor de modo que possam possibilitar que, com sua mediação, conduza o estudante à aprendizagem.

Essa reconstrução do conjunto de conhecimentos, envolvidos no ato de ensinar, pretende fazer com que o estudante aprenda os conteúdos científicos, culturais, filosóficos, de

atitude e de valores para que, por meio desses conhecimentos, tenha condições cognitivas e afetivas para inserir-se consciente e criticamente no mundo e no trabalho, exercendo plenamente sua cidadania e lhe possibilitando interferir e participar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária para todos. Trata-se de uma reconstrução que se opera no nível cognitivo, mas que, busca na prática os elementos para sua concretização.

Levando em consideração que esse estudante situa-se em um contexto social e que isso interfere na organização do processo de formação intelectual e afetiva desse ser humano real, é nesse espaço, constituído de múltiplas determinações, que se insere o ato de ensinar do professor e que opera a unidade teoria e prática.

A atividade da consciência em si tem um caráter que podemos denominar teórico, uma vez que não pode conduzir por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de fins ou da produção de conhecimento, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito; isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa. Por essa razão, tanto uma como a outra são atividades; não são de modo algum, atividade objetiva, real, isto é, práxis (VÁZQUEZ, 2007, p. 225).

Isso equivale afirmar que ambas, teoria e prática, constituem uma unidade, em que a teoria é que irá esclarecer e enriquecer a prática e esta, por sua vez, dá novas significações à teoria. A prática como fundamentação da teoria deve transformar o social. A teoria não é apenas uma justificativa para uma prática, ela pode adiantar-se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora, como a práxis que é uma “atividade material humana que transforma o mundo natural e o social.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 51).

No sentido a que se refere Vázquez (2007), a práxis é uma atividade conscientemente orientada, que implica não apenas as dimensões objetivas, mas as subjetivas; pois ela não é somente atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora também em relação ao próprio ser humano, uma vez que, na medida em que ele atua sobre a natureza, transformando-a, também produz e transforma a si mesmo.

Vásquez (2007) afirma que a atividade prática por si só não é práxis. Menos ainda a atividade teórica que, por si só, não é práxis. Também admite que a atividade teórica nos proporcione um conhecimento indispensável para transformar a realidade na medida em que traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas não significa que seja suficiente para mudar essa realidade. É necessário que a ação seja realizada. A teoria por si só

não transforma o mundo. Ela pode contribuir para sua transformação, desde que saia de si mesma e seja assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2012, p. 52).

Sendo assim as respostas que os professores dão aos problemas que surgem na sala de aula (a realidade) acabam por traduzir como se dará sua intervenção. Todavia elas ainda não constituem um saber pedagógico, mas podem vir a ser. O saber pedagógico identifica-se com a práxis quando ele é elaborado a partir do conhecimento e ou saber que o professor possui na relação estabelecida entre eles e a sua vivência.

A partir da compreensão de que a práxis é prática social transformadora e não se reduz ao mero praticismo, tampouco a pura teorização, torna a relação teoria e prática indissociável. Nesse sentido, a compreensão da realidade (sala de aula), sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática pedagógica transformadora, ou seja, a práxis é a atividade transformadora e, por sua vez, atividade informada teoricamente. O que significa colocar em questão, posições defendidas com certa frequência, que refutam a teoria e colocam centralidade na prática, ou seja, colocam a teoria e a prática em contraposição.

De acordo com Azzi (2012), um professor que não tenha condições de realizar uma reflexão como os outros, ou com os autores da área, dificilmente conseguirá captar a essência do seu trabalho, pois a percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, sofre os efeitos do conhecimento que apresenta sobre este trabalho, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo coletivo de produção do saber pedagógico. Sendo assim a compreensão que o professor tem do próprio trabalho demanda um conhecimento, por parte dele que lhe dará condições de ler e interpretar a realidade e, também, uma coletivação de sua prática.

A prática, para Vázquez (2007), é uma atividade orientada para um fim. Não é então uma atividade puramente subjetiva, pois o mundo objetivo, ao determiná-la, faz dela uma forma do processo objetivo, tendo também outra determinação que é a natureza. Ou seja, “Duas formas do processo objetivo: a natureza (mecânica e química) e a atividade do homem, orientada para um fim”. (VÁZQUEZ. 2007, p. 208). Isso significa então que prática é uma

atividade do homem dirigida para um fim, que transforma um mundo objetivo (objetividade dada, presente), cujo resultado é uma objetividade verdadeiramente existente.

Mas se não há pensamento sem prática, tampouco há prática sem pensamento, já que é uma atividade humana orientada para um fim, consciente. O critério de verdade não é, portanto, exterior ao conhecimento, mas sim, interno a ele na medida em que a prática entra necessariamente no conhecimento. Assim, do ponto de vista gnosiológico, a prática é parte integrante do conhecimento, e daí sua união intrínseca, mas como atividade humana que transforma o mundo objetivo; o homem dando a si uma nova objetividade que por sua vez requer, como parte ou elemento dela, o pensamento (VÁZQUEZ, 2007, p. 211).

A práxis enquanto atividade humana pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade, e isso exige que ele conheça e negue a realidade. Negar a realidade significa transformá-la. Negar a realidade, como diz Azzi (2012), é transformar a pessoa não alfabetizada. Nega-se sua condição de analfabeto e idealiza sua alfabetização, por exemplo. Significa então que a idealização do resultado é uma condição para que a ação seja práxis, no nível teórico. Mas ela precisa ser concretizada para que a realidade seja transformada e é pela prática pedagógica que essa pessoa saia da condição de não alfabetizado para alfabetizado. Só é práxis quando a realidade é transformada.

A relação entre teoria e prática implica um constante movimento de vaivém entre os planos teórico e prático. Enquanto a atividade prática se conforma à teoria, esta, por sua vez, modifica-se em função das exigências e necessidades da realidade. Esse movimento constante entre teoria e a prática, só pode ocorrer

[...] se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real” (VÁZQUEZ, 1977, p. 243).

Ao entender o trabalho do professor como uma prática social, essa ação não pode ficar limitada ao prático-utilitário e sua superação encontra-se na formação profissional. Pensar a qualidade o ensino é pensar a qualificação do professor pautada no conhecimento científico.

#### 4.2 TEORIA E PRÁTICA VIVENCIADA PELOS ESTUDANTES BOLSISTAS DO PIBID

Para identificar se o PIBID pode apresentar elementos de uma profissionalidade docente referendada na práxis, utilizei como procedimentos de coleta de dados o grupo focal, e para a análise das falas dos bolsistas empreguei a análise de conteúdo.

Na realização dos grupos focais, com a intenção de criar um ambiente de confiança e descontração, inicialmente foi servido um lanche e, em seguida, numa conversa informal, foi apresentado o objetivo da pesquisa e os motivos da escolha dos sujeitos. Também foi entregue para cada bolsista um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido que, depois de lido, em voz alta, junto com eles, assinado por quem concordasse em participar e, ao fazê-lo, também autorizava o uso das informações para o objetivo da pesquisa, ficando os bolsistas com uma cópia do Termo.

Feito isso eu explicava sobre o procedimento de coleta de dados, o Grupo Focal, colocava-me à disposição para qualquer dúvida e também pedia autorização verbal para que fosse filmado, o que fizeram logo no início das discussões. Só houve um bolsista que não autorizou a filmagem e não participou do grupo focal.

A primeira pergunta feita deveria ser respondida por todos: O que o motivou a participar do PIBID? A segunda pergunta: Que atividades desenvolviam com os estudantes, com os professores e com a gestão da escola? A terceira pergunta: Sobre os encontros na universidade: quando ocorrem? Quem participa? O que é discutido? O que é estudado?

Acerca da segunda e terceira pergunta, eles falaram livremente sem uma ordem definida e, quando necessário, eu fazia algumas intervenções para clarear alguma coisa que eu não havia entendido ou que não era do meu conhecimento. Quando percebia que alguma pergunta não havia sido respondida, eu perguntava novamente, às vezes, da mesma forma e, em alguns momentos, mudava a forma de perguntar. Quando eu percebia que alguns bolsistas não participavam, dirigia-me a e repetia a pergunta, nem sempre acrescentavam algo além do que já haviam dito.

Em alguns grupos focais, alguns bolsistas não falaram, mesmo quando eram solicitados individualmente. No caso de não quererem falar eu não insistia.

Para a apresentação dos dados empíricos da pesquisa e como forma de garantir o anonimato dos grupos focais, criei um código para distinguir um grupo do outro. Usei as primeiras letras da palavra grupo focal (GF), seguida de um número. A numeração dos grupos foi feita de forma aleatória, definida por meio de sorteio. Como foram 13 grupos, a numeração ficou de GF1 ao GF13.



Para a análise do conteúdo das falas do grupo focal, tomei por base Franco (2005), em que ela afirma que o procedimento de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que tem no conteúdo de mensagens verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental, o objeto que será usado para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Fiz a análise de conteúdo, seguindo os passos definidos por Franco (2005) como importantes etapas para essa análise. Em primeiro lugar, foi realizada uma leitura flutuante do material, o que permitiu o estabelecimento de contato com as mensagens que seriam analisadas, deixando-me “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48), definindo como *corpus* da análise, as falas dos sujeitos, que foram gravadas e filmadas durante o grupo focal e depois transcritas. A partir da transcrição, agrupei-as naquilo que tinham de semelhança temática e posteriormente identifiquei as categorias de trabalho que emergiram das falas, portanto não foram definidas a *priori*.

A definição das categorias de análise passou por várias versões, mas teve como guia o objetivo deste trabalho.

A partir do referencial teórico, foi possível definir os indicadores de cada uma. No Quadro 3, a seguir, apresento o sistema categórico, com as categorias de análise temática do conteúdo empregado, como também a descrição de cada indicador.

**Quadro 3** – Categorias de análise temática de conteúdo

CATEGORIAS	Indicadores
Atividades realizadas na escola	Agrupei as atividades que foram desenvolvidas pelos bolsistas seja na sala de aula junto ao professor supervisor ou na escola de modo geral tais como: praticismo (organização de feiras, seção de cinema, passeios, palestras, festas, aulas prática); apoio ao professor; tapa buraco, treinamento dos estudantes para exames.
Os espaços e saberes de aprendizagem da docência	Agrupei as atividades em que os bolsistas são ouvidos e orientados em relação as questões que surgem no cotidiano da escola e da sala de aula e, aquelas em que estudam e discutem os fundamentos do processo de ensino aprendizagem a partir das questões colocadas pela prática.

Os sentimentos e imagem sobre a docência	Agrupei as mensagens em que os bolsistas expressam algum juízo de valor sobre o professor, sobre o seu trabalho, sobre as relações interpessoais estabelecidas com o professor coordenador, professor supervisor da escola e os estudantes.
As condições de trabalho	Agrupei as mensagens que fazem referência as interferências que as condições de trabalho exercem sobre o desenvolvimento do trabalho na escola e na universidade. São consideradas condições de trabalho a infraestrutura do prédio, o material didático e o acesso ao material, a jornada de trabalho, organização do processo educativo na escola: espaço e tempo destinado as discussões coletivas e tomada de decisões sobre questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

#### 4.2.1 As atividades realizadas na escola

A partir do estabelecimento das categorias. As atividades realizadas na escola definem outras cinco subcategorias, que distinguem as atividades desenvolvidas pelos bolsistas em sala de aula, contendo diferentes aspectos de compreensão da docência, atuação docente e papel que o professor desempenha. Nesse sentido as subcategorias foram:

- a) atividades que complementavam a aula do professor supervisor: com realização de experimentos, exibição de filmes, atividades mais dinâmicas, palestra, oficinas e aulas práticas. A esse grupo denominei de Praticismo, em função de serem atividades pontuais e que se vinculavam a questões emergentes, que surgem na escola;
- b) atividades de apoio ao professor supervisor junto aos estudantes, da escola, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. São aquelas atividades em que o bolsista é colocado na sala de aula, dando apoio ao professor junto aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou aqueles que apresentavam dúvidas durante as aulas. Denominarei essa categoria de Apoio didático;
- c) quando o bolsista é colocado para atuar juntos aos estudantes com o objetivo de prepará-los para os exames nacionais ou para prestar vestibular, deu o nome a essa subcategoria de Treino didático;
- d) quando é solicitado do bolsista que ele substitua algum professor que faltou; ajude na aplicação de provas; na realização de atividades burocráticas; participe de alguma outra atividade na sala de aula ou na escola, que não estava prevista nas atividades do

bolsista, e para a qual não tenha sido preparado para realizar, enfim quando executa uma aula sem que tenha participado do seu planejamento, denominei essa subcategoria de Tarefeiro;

e) quando os bolsistas, juntamente como o professor supervisor, pensam e elaboram as atividades e as desenvolvem conjuntamente na sala de aula, denominei de Docência Partilhada;

A partir do estabelecimento das subcategorias, é que fiz uma codificação a qual me permitiu identificar a frequência com que cada subcategoria aparece em cada grupo focal, para, em seguida, reunidas em um único agrupamento, identificar a frequência de cada subcategoria em relação ao total dos 13 grupos focais realizados e que passo a descrever.

#### 4.2.1.1 Praticismo

Essa subcategoria foi a que mais apareceu, ao fazer o agrupamento das expressões que faziam referência a atividades pontuais foi possível constar que, dentre os 13 grupos focais realizados, em 9 (nove) essas atividades foram mencionadas. Essas ações, ao serem descritas pelos bolsistas, aparecem desvinculadas de um estudo teórico, tanto em relação ao conhecimento do conteúdo específico com o qual se está trabalhando, quanto em relação aos conhecimentos pedagógicos. Os bolsistas não demonstram ter clareza em relação as finalidades da atividade era desenvolvida por eles, quais conhecimentos ou conceitos estavam sendo trabalhados e o que deveria ser aprendido pelos estudantes da escola, evidenciando uma falta de intencionalidade na ação marcada por um voluntarismo, um fazer por fazer, sem estabelecer uma conexão com as finalidades da educação, com o papel que aquele conhecimento tem para o desenvolvimento do estudante.

É uma concepção que se orienta na reprodução de atividades ou de metodologias tidas como inovadoras – para sair da “mesmice” – e que o estudante demonstre prazer em realizá-la, sendo capaz de reproduzir verbalmente (oral ou por escrito) aquilo que foi professado pelo professor ou de replicar experimentos científicos descolados de um problema investigativo do campo de conhecimento e dos conceitos implicados na produção daquele conhecimento.

- *A gente dá aula prática. A aula prática é inédita na coordenação. A gente chega, o professor já cede as três primeiras aulas dele da sexta-feira à tarde e a gente aplica as aulas práticas e pronto. (Acadêmico GF2)*

- *A gente pega a matéria que a professora dá e leva experimentos sobre o que o professor está dando. Evita dar equação, pois eles não gostam, a gente cobra relatório deles e a professora dá uma notinha. (Acadêmico GF2)*
- *Nesse ano a gente estava “apenas” observando sala de aula. Não tinha mais como preparar alguma coisa para os meninos, só relatando a aula do professor, avaliação e as dificuldades. A gente não tinha mais planejado aula. (Acadêmico GF10)*
- *Esse ano a temática é elaboração de material didático, daí eu pensei em elaborar materiais que auxiliem os alunos em relação a temática da astronomia e aplicar como um teste. E depois publicar alguma coisa sobre. Ver como isto é aplicado no CEJA<sup>39</sup>, pois ela sempre aplicada aos estudantes do ensino fundamental e médio. (Acadêmico GF12)*
- *[Acadêmico relatando sua rotina na sala de aula] Aplicação, experimentos e exposição. Os alunos acabam vendo o experimento [não realizando o experimento], pois a escola não tem material suficiente em laboratório. Aplicação de exercícios, correção de exercício. Lançar notas no diário. (Acadêmico GF8)*
- *O que a gente tentou fazer... Foi fazer algo mais dinâmico para tirar um pouco daquele marasmo e despertar o interesse do aluno. Fizemos concurso de escrita. (Acadêmico GF5)*
- *Quando você coloca eles em competição, você ganhou seu aluno. Quando você for dar um prêmio não dá chocolate, dá pirulito ele demora mais a acabar. (Acadêmico GF6)*
- *A gente não dá aula. A gente só dá palestra (Acadêmico GF7)*
- *Nossa atuação funciona assim: quando a professora conclui uma unidade a gente vem com algo mais visual mais papável para eles encaixarem naquele conteúdo e não esquecer. (Acadêmico GF9)*
- *Pelo que foi passado, todos temos que dar uma aula. Meu tema já foi definido, a minha aula fala sobre a Amazônia - povos ribeirinhos. Então é assim uma pessoa ministra a aula e a outra aplica a atividade. A tarefa do bolsista é dar aula. (Acadêmico GF1)*

A partir da análise das falas dos bolsistas em relação subcategoria Praticismo, sou levada a afirmar que essas práticas formativas vivenciadas pelos bolsistas, desse agrupamento,

---

<sup>39</sup> Denominação que se dá as instituições de ensino que atendem jovens e adultos: Centro de Educação de Jovens e Adultos

apoiam-se numa concepção de que a formação do professor ocorre na prática profissional, e que ela se dará por meio da observação da atuação de um profissional no contexto de sala de aula, no exercício da atividade docente.

Parte do entendimento de que ensinar é professar um conhecimento, um saber ou uma atitude e que este conhecimento já está pronto que não cabe questionamento ou ser visto sobre outra perspectiva e, por isso, a formação de novos professores pode se dar pela observação de outro professor em ação, e quando este estudante, futuro professor, estiver atuando profissionalmente, basta repetir os procedimentos metodológicos que ele observou na prática de outro professor.

É a partir desta concepção de ensino que nos documentos do PIBID há a orientação de que, ao escolher a escola onde se desenvolverá o subprojeto, sejam observadas aquelas escolas em que verifique boas práticas. O entendimento do que sejam essas boas práticas se pauta nas orientações emanadas dos documentos oficiais que organizam e fundamentam a educação no país, como, por exemplo, o Parecer CNE/09, de 8 de maio de 2001, quando afirma que a centralidade da formação do professor não é o conhecimento científico, cultural, filosófico e da cultura corporal, mas é baseado na concepção de competência, enquanto categoria, sendo considerada como nuclear na orientação do curso de formação.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (PARECER CNE/09, 2001, p. 29).

Ainda segundo o mesmo documento, a formação de professores deve superar o formato tradicional, pois ele não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como sendo inerentes à atividade docente. O que o documento classifica como modelo tradicional é o caráter acadêmico disciplinar atribuído a formação oferecida pelas universidades e isso implicaria então em redução dos conteúdos científicos em favor do desenvolvimento de determinadas competências.

Conforme já mencionado, o modelo de educação por competência na perspectiva adotada pela política educacional de formação de professores se limita ao desenvolvimento das competências psicossociais em detrimento dos conteúdos científicos. Tornou-se comum, no discurso de formação humana com base nessa pedagogia, a defesa do desenvolvimento do espírito proativo, dinâmico, empreendedor, aberto a mudanças e capaz de trabalhar em

equipe. Todo apresentado como sendo as condutas mais importantes a serem desenvolvidas pela escola como forma de garantir a adaptação do sujeito nessa sociedade, segundo Kuenzer (2005, s/p).

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão.

Ao se referirem ao que foi estudado, é possível observar que os bolsistas demonstram maior preocupação com os procedimentos metodológicos, desvinculados dos objetivos e com conteúdos esvaziados de sentido, não apresentando preocupação com seu caráter científico e na elevação dos níveis de cultura geral. Dão ênfase às questões do como ensinar, focadas no aspecto metodológico, em algumas falas, pois o conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar é feito de forma aleatória, sem relação com um projeto pedagógico da escola, sem se relacionar com os objetivos da escola em relação ao projeto de sociedade e de ser humano, constituindo então em uma prática educativa esvaziada de sentido.

Sobre isso Pimenta (2002), ao estudar o conceito de prática empregado nos cursos de formação de professores no período 1930 a 1971, afirma que era muito empregado, nos cursos, a imitação de modelos teóricos existentes, ou seja, a prática como aquisição de experiência, em que “a prática docente poderia, pois ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmo” (PIMENTA, 2002, p. 29). Tendo como pressuposto que o campo de atividade docente (a escola) não apresentava modificações significativas internamente e que as práticas desenvolvidas em escolas diferentes, com alunos diferentes, em momentos também diferentes são passíveis de serem replicadas, a partir do relato dos bolsistas, é possível identificar que este modelo está sendo praticado no PIBID.

A elaboração das atividades para serem aplicadas em sala de aula segundo afirmação dos bolsistas contou com a orientação e supervisão do professor, o que me leva a inferir que esta seja a prática pedagógica exercida por esse professor.

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem

compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

O que se observa é um esvaziamento do conteúdo escolar. Vê-se também que as atividades nela desenvolvidas estão vinculadas “mais as práticas sociais que acontece em contextos mais imediatos, ou seja, em culturas particulares mais localizadas, e menos na cultura acumulada, nos saberes sistematizados” (LIBÂNEO, 2012, p. 337).

Essas questões relacionadas a prática pedagógica desenvolvida na escola ficaram abertas, pois os bolsistas de nove grupos, não relataram ter ocorrido qualquer estudo sistemático que refletisse os fundamentos que embasam esse tipo de prática pedagógica e, sem esta análise e reflexão, dificilmente eles conseguirão transformar a prática, indo além das aparências e avançando no sentido da práxis.

As questões trazidas pelos bolsistas apresentam-se como uma confirmação da eficácia da pedagogia defendida pelas políticas educacionais em vigor, e de seus mecanismos de controle, que parte da ideia de que

[...] a transmissão de conhecimento, por parte do professor, não pode ser tomada como centro do seu trabalho, os “indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade.” Esta afirmação confirma a concepção de Perrenoud acerca do trabalho do professor na atualidade, qual seja: “os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivista (PERRENOUD, 2000, p. 4, *apud* SANTOS, 2013. p. 147).

O que se depreende dessas orientações que sustentam os fundamentos pedagógicos da reforma é que a tarefa da escola e do professor consiste em relacionar os conteúdos a objetivos capazes de promover situações de aprendizagem pela prática e pelos interesses imediatos dos estudantes, sem que tenha que se preocupar com o ensino dos conteúdos científicos, pois os educandos, segundo afirmação de Perrenoud (2000), têm outros desafios capazes de mobilizar muito mais e lhe parece mais significativo do que matemática, ou seja, a escola fica sendo entendida como um lugar apenas do fazer, da valorização do conhecimento tácito que satisfaz aos interesses imediatos dos estudantes ficando, o conhecimento científico, em segundo plano e o professor nessa perspectiva é um animador, alguém que resolve os problemas imediatos do cotidiano,

O que dizer dos procedimentos de avaliação empregados, que são feitos por meio de um relatório que o estudante faz de um dado experimento e que depois o professor da disciplina “dá uma notinha” ou atribui pontuação adequada para quem fez ou não fez uma

determinada atividade? Nesse caso cabe levantar a questão sobre como a avaliação enquanto um elemento do processo ensino aprendizagem está sendo estudada e analisada pelos bolsistas, pois a concepção de avaliação que está sendo empregada fica reduzida a uma medida, sem que os bolsistas tenham compreendido os fundamentos desse e de outros processos avaliativos.

A prática avaliativa empregada nas escolas em que os bolsistas atuaram contribui para compreender a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e experienciada por eles sem, todavia, haver indícios, nas falas dos bolsistas, de que houve algum estudo em que a avaliação tenha sido objeto de estudo, analisada, e discutida.

Admitindo que a avaliação escolar seja um dos elementos que compõe a prática pedagógica escolar e, portanto, fundamentada em uma teoria, ela não ocorre em um vazio conceitual. Mesmo que isso não esteja claro para os professores, ela está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e também de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido é preciso considerar que a prática avaliativa não é uma atividade neutra; ela está sempre a serviço de um projeto, vinculada as concepções que fundamentam a proposta de ensino. Sendo assim, o que os bolsistas disseram me permite inferir que os pressupostos que sustentam as práticas avaliativas vivenciadas por eles durante o desenvolvimento dos subprojetos do PIBID nas escolas são vinculadas a uma concepção de aprendizagem de base comportamentalista em que

[...] o professor define com uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos). Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitido pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas (HOFFMANN, 1994, p. 54).

A ausência de problematização das concepções de avaliação, dos instrumentos avaliativos empregados na escola se apresentam aos bolsistas como se essa concepção fosse única, verdadeira e que só existe este caminho para avaliar, o que contribui para que essa prática continue sendo empregada.



Sem que haja um estudo rigoroso sobre os fundamentos da avaliação, das questões que ela acarreta para o processo de ensino aprendizagem, é bem provável que o futuro professor não estranhe os métodos avaliativos empregados e, por não vê-los como uma questão problema, não há busca para superá-los.

A verdadeira prática da avaliação da aprendizagem opõe-se a tudo isso, devido assentar-se sobre a busca da melhor qualidade dos resultados, o que implica uma melhor qualidade do ensino, que, por sua vez, exige investimentos em muitas áreas da educação, desde recursos materiais, didáticos e pessoais, até a construção e manutenção de infraestrutura física (LUCKESI, 2005, p. 40).

#### 4.2.1.2 Apoio didático

Apoiar o professor em sala de aula, atendendo individualmente os estudantes da escola em suas dúvidas e auxiliando o professor na realização das atividades propostas, também foi uma atividade muito mencionada pelos bolsistas nos grupos focais.

Ficar dentro da sala de aula com o professor supervisor durante o desenvolvimento de atividades, fez com que os estudantes da escola solicitassem ajuda aos bolsistas em suas dúvidas e dificuldades. Essa atuação junto aos estudantes contribuiu para que estes conseguissem entender melhor alguns conteúdos estudados e também ajudou a superar algumas dificuldades de aprendizagem.

Para os bolsistas, foi uma experiência muito gratificante, pois eles conseguiam ver, quase que imediatamente, o estudante superando uma dificuldade e realizando as atividades com mais autonomia, além do estabelecimento de vínculo de confiança entre eles. Um grande número de bolsistas deixou evidente a satisfação que teve em conseguir ajudá-los a superar algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades.

Duas questões se apresentam incongruentes nessa ação que precisam ser desveladas para compreender as implicações que têm com a constituição da profissionalidade docente.

Em primeiro lugar é a aparência de positividade que a ação se mostra, pois os bolsistas se veem na condição de ajudar os estudantes da escola naquilo que eles apresentam dificuldade de aprendizagem. Os bolsistas relataram que essa assistência individualizada, na dúvida específica dos estudantes, fazia com que ambos, bolsistas e estudantes, fossem beneficiados: um porque via o resultado positivo do seu trabalho, e o outro porque conseguia superar uma dificuldade de aprendizagem naquele conteúdo trabalhado pelos bolsistas.

A positividade da ação é demonstrada pelo estabelecimento de vínculos afetivos entre os bolsistas e os estudantes, e o professor supervisor também ficava satisfeito, pois conseguia ver os seus estudantes sendo atendidos nas suas dúvidas e dificuldades, conseguindo aprender.

Para os bolsistas, um dos elementos que contribuía para que a questão da dificuldade de aprendizagem não tivesse recebido o devido tratamento por parte do professor supervisor se dava em função de este se encontrar sobrecarregado de atividades e que a presença dos bolsistas na sala de aula junto com o professor possibilitou “desafogar”<sup>40</sup> o professor dessa tarefa.

A partir desse tipo de colocação do bolsista é que surge a segunda questão que fica subsumida na positividade da ação e que precisa ser analisada, refletida e compreendida para desocultar alguns elementos.

Em distintos grupos focais, os bolsistas deixavam transparecer que a quantidade de tarefas que os professores supervisores deveriam realizar na escola onde eles desenvolviam o Programa ou em outras escolas em que o professor supervisor atuava era grande. Além disso, a quantidade de estudantes que esses professores atendiam e os relatórios que eram obrigados a elaborar acabavam por tomar muitas horas de trabalho e isso atrapalhava a elaboração de procedimentos que pudessem atender as demandas específicas daqueles estudantes com mais dificuldade. Isso recai sobre as condições de trabalho do professor na escola, elemento importante que interfere na sua atuação na escola, mas que será discutida com mais propriedade mais a frente, nesse trabalho.

A contradição que identifiquei, nessa subcategoria é que, colocar os bolsistas para apoiar os professores supervisores na tarefa de atender os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem, mostrou-se positivo, todavia escamoteou os reais problemas que levam esses estudantes à dificuldade de aprendizagem e que acabaria levando-os ao fracasso escolar, não pela reprovação, pois existem mecanismos de aprovação automática, mas pela negação da apropriação do conhecimento por parte do estudante. Esses estudantes então concluiriam as etapas de ensino da educação básica sem ter aprendidos os conhecimentos básicos que os permitissem uma atuação social no sentido de garantias de vida digna.

O que se coloca então é que os professores supervisores, os coordenadores dos subprojetos e os bolsistas, ao chamar para si a responsabilidade com o desenvolvimento individual do estudante da escola, sem questionar as condições objetivas que estão colocadas para a realização do seu trabalho, acabam por contribuir com a efetivação da racionalidade

---

<sup>40</sup> Expressão empregada por um bolsista ao se referir a situação em que o professor se encontrava.

gerencial que está assentada pelas políticas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais que, em nome da eficiência, da eficácia, do rendimento, da produtividade, da gestão à qualidade, da busca pela excelência, da prestação de contas, da imputabilidade e da avaliação das instituições consegue reduzir os gastos com educação. Pois os professores passam a assumir responsabilidade em resolver os problemas, inclusive em relação as questões ligadas aos recursos materiais, à intensificação do trabalho do professor e, o que é mais complicado, a adesão dos professores a essa lógica, ou seja, submetem-se “voluntariamente”, achando que é assim mesmo que deve acontecer.

Quando os professores supervisores não mais contarem com o apoio dos bolsistas, os problemas com a dificuldade de aprendizagem dos poderão voltar a ocorrer, pois o problema não está sendo enfrentado em sua raiz: a falta de condições necessárias para que o professor possa realizar bem o seu trabalho.

E se os bolsistas, em processo de formação profissional, vivenciam uma experiência como essa, vendo-a como sendo positiva, sem que tenham sido colocados em questões origem do problema relacionado com dificuldade de aprendizagem o que é dificuldade pode ir se transformando em fracasso escolar e o professor sendo responsabilizado individualmente por isso.

Na medida em que essas questões não são devidamente analisadas, contribui-se para a formação de consenso que faz parte de um princípio educativo que tem por base o que Kuenzer (2013) denominou de pedagogia capitalista que apresenta como princípio educativo a desqualificação do trabalho do professor. E o futuro professor passa a incorporar, desde a formação, os valores dessa racionalidade gerencial, como sendo o caminho ideal da profissionalização, o que amplia sua tarefa, atribuindo-lhe responsabilidades que extrapolam o espaço da prática docente, como forma de ocultar os problemas estruturais que atingem a educação brasileira e, ao mesmo tempo, desqualifica sua formação.

[...] trata-se de um projeto pedagógico que “sob a direção empresarial, procura reconfigurar a classe trabalhadora e a própria sensibilidade social nacional para novas condições psicofísicas da divisão internacional do trabalho, nas quais o Brasil passa a atuar como ‘parceiro’ do capital-imperialismo”. Ademais, o sentido último desse projeto não pode ser apreendido no âmbito da política educacional do Estado (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 180).

Este fato também vem para contribuir com a afirmação feita por Silva (2015) quando afirma que a imersão na prática não é suficiente para articular teoria e prática; pois, sem uma

matriz teórica claramente adotada e capaz de produzir significados, pode nos levar a repetir, até de forma criativa, os mesmos erros aos quais condenamos.

#### 4.2.1.3 Treino didático

Dentre os treze grupos focais realizados, em cinco os bolsistas afirmaram que atuaram na elaboração de atividades que visam à preparação dos estudantes para exames: Enem, vestibular, Prova Brasil, recuperação das notas.

Entre esses cinco grupos, em um deles, os bolsistas tiveram como atividade do PIBID, elaborar uma apostila contendo questões preparatórias para as provas do Enem. Além da elaboração da apostila, os bolsistas também aplicavam os exercícios.

Em dois grupos, a equipe gestora da escola solicitou aos bolsistas, por sugestão do professor supervisor, que eles realizassem oficinas em outro horário que não o deles, com vistas a treinar os estudantes para a realização dos exames que compõem o IDEB. Vale ressaltar que a solicitação de oficinas foi feita inclusive de conteúdos de outras áreas de conhecimento que não a que o bolsista cursava.

Também houve o desenvolvimento de atividade visando treinar os estudantes para o vestibular.

- *Meu projeto e o do [nome do colega] é no contra turno, na parte da noite, nós damos uma espécie de reforço pro ENEM, foi uma iniciativa deles [estudantes da escola] (Acadêmico GF2).*
- *[...] e propunha atividades do tipo: memorial do cerrado; elaborava questões estilo ENEM, para vestibular – caderno de questões para o vestibular. (Acadêmico GF12).*

A partir do entendimento de que a escola é um lugar onde as pessoas deverão ter acesso ao conhecimento científico, cultural e filosófico produzido pela humanidade e que este conhecimento deve assegurar que as pessoas desenvolvam suas estruturas superiores de pensamento, contribuindo para sejam capazes de interpretar e compreender a realidade, dando-lhes condições de participar e intervir nessa realidade de modo a assegurar, não só seu desenvolvimento humano, mas o usufruto dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade vejo, que a escola tem um papel importante no desenvolvimento desse ser humano. Com essa afirmação não se quer admitir que a escola seja o único lugar para isso, mas que sua tarefa essencial é essa.

O tipo de atividade com vistas a treinar os estudantes para que alcancem boas notas em exames reduz o saber escolar aos conteúdos que serão cobrados nos exames; que, do ponto de vista da formação humana, restringe-se a conhecimentos mínimos, representando uma perversidade, na medida em que as relações sociais estabelecidas na sociedade contemporânea são cada vez mais complexas e exigem mais conhecimento do humano para conseguir lê-la, interpretá-la e compreendê-la para poder atuar de forma participativa.

A concepção que está na base dessas atividades de treino e preparação para exames e testes vincula-se a uma visão comportamentalista, em que aprender significa mudança de comportamento e que a aquisição do conhecimento sucede de forma cumulativa, sendo possível quantificar o sucesso dessa mudança de comportamento a partir de uma coleta de dados e de um acompanhamento longitudinal que, segundo Ferrão (2012), seu progresso se vale da

[...] classe de modelos estatísticos que permite estimar a contribuição das escolas para o progresso dos alunos, no que se refere aos objetivos educativos estabelecidos, e designada por modelos de valor acrescentado (e.g. OECD, 2008). Em outros termos, mas com significado semelhante, a *National Academy of Sciences* menciona que a abordagem se refere a quantificação do efeito da escola, professor ou programa no desempenho dos alunos, considerando as diferenças entre os alunos quanto ao conhecimento prévio e também a outras variáveis extra escolares que influenciam o desempenho dos alunos (BRAUN, CHUDOWSKY & KOENIG, 2010). Braun e Wainer (2006) apresentam-no como sendo a família de modelos estatísticos que são usados para inferir sobre a eficácia das unidades educativas, usualmente escolas e/ou professores. (FERRÃO, 2012, p. 458)

Nessa premissa explicitada por Ferrão (2012), acrescenta-se a tese de que a educação vinha apresentando resultados insatisfatórios, pois com o seu ensino tradicional a escola e os seus professores não conseguem formar o trabalhador que atendesse aos interesses da nova ordem econômica, além da ineficiência da educação escolar que vem produzindo altas taxas de reprovação, evasão e a baixa aprendizagem que os estudantes veem apresentando.

Baseado nesse argumento do resultado insatisfatório que a educação escolar vinha produzindo e a despesa pública que era praticada – a escola não respondia adequadamente em relação ao volume de dinheiro que vinha sendo gasto – a solução apresentada para isso dava-se no nível da gestão, uma gestão de base gerencialista.

Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancora-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de “eficiência e eficácia! Em seus processos interno. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das

atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 228).

A partir desse discurso da ineficiência da escola surge como elemento importante das reformas educacionais, pautadas na reorganização do capital, todo um sistema de avaliação de desempenho dos estudantes que, sob o manto de avaliar os estudantes, assume o papel de controlador do trabalho do professor. Do ponto de vista dos “reformadores empresariais”, conforme afirmação de Freitas (2014), os professores e os gestores eram os responsáveis pela ineficiência do ensino público.

Imitar a forma como as organizações privadas exercem o controle do processo de trabalho, recebendo este processo uma atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, o trabalhador acaba tornando-se um apêndice substituível da máquina e tem seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, baseados em recompensas quando as metas estabelecidas são atingidas os trabalhadores são recompensados por meio de gratificações ou de prêmios financeiras com evidência social.

Ao restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor – seja número, letra, conceito – indica extremo reducionismo do processo educativo e, quando essas práticas de avaliação são vinculadas a um prêmio ou castigo, os efeitos são ainda mais perversos, pois a qualidade da educação fica reduzida ao alcance das metas previamente estabelecidas, reduzida a um valor numérico.

Para atingir as metas estabelecidas, os estudantes devem obter, nos exames nacionais, uma nota, prevista pelos especialistas do MEC, e, além da nota, a escola deve alcançar a redução da taxa de reprovação e a defasagem série idade. Ocorre que os problemas estruturais que atingem a escola pública brasileira desde sua origem não foram superados. As condições de trabalho continuam precárias, os salários e a carreira docente continuam não sendo atrativas, restando a escola e aos professores poucas alternativas. Pressionados pelos exames, o treinamento dos estudantes para fazê-los é uma dessas opções, ou criar meios de impedir que os estudantes que apresentam baixo desempenho participem dos exames ou, ainda, a aprovação automática são alternativas encontradas diante das imposições colocadas pela política de matriz gerencialista.

Todavia, essa escolha vai ao encontro de uma lógica de alinhamento da escola a uma concepção de ensino de base tecnicista que induz a padronização do currículo como forma de garantir o controle sobre o trabalho pedagógico, que possibilita o surgimento de uma nova

sociabilidade fortemente ancorada nos princípios e preceitos estabelecidos pelo Banco Mundial, o qual firmava seus objetivos visando a qualificação da força de trabalho ajustada aos interesses do capital.

O que se observa na fala dos bolsistas é que os exames externos, conforme afirmou Freitas (2014), interferiram sobremaneira na orientação e determinação dos objetivos e na extensão das disciplinas, repercutindo nas outras categorias pedagógicas e influenciando naquilo que o professor e a escola devem assumir como conteúdo e como método, ou seja, o conteúdo das disciplinas vai cada vez mais se limitando ao conteúdo da prova.

Sob a pressão da nova realidade econômica mundial, trata-se, na verdade, de mudar “a altura da vara” que controla o processo de exclusão, permitindo que na sua base mais gente salte por ela, mas sem que ela deixe de cumprir sua função excludente – não só no sentido de eliminação do aluno da escola, o que politicamente é cada vez mais indesejável, mas principalmente no sentido de generalizar a “exclusão por dentro” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007) estabelecendo trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional associadas às trajetórias de vida socioeconômicas–, e o mais importante: fazendo isso sem perder o controle político e ideológico da escola e sem mudar as relações sociais causadoras das desigualdades primárias. Eis onde reside a disputa. Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia (FREITAS, 2014, p. 1091).

Adotar essas práticas de treino para exames como uma atividade no PIBID, sem que seja questionado, é uma forma de adesão a uma pedagogia que vai ao encontro dos objetivos do mercado, abrindo mão de uma formação descolada das dimensões cognitivas e teleológicas, contribuindo assim para reduzir o papel da escola a uma função de “acolhimento social” (LIBÂNEO, 2013, p. 64) e para a desqualificação do trabalho do professor.

O que as reformas pretendiam por meio da padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, conforme afirmação de Oliveira (2004), era baixar custos ou redefinir gastos, além de permitir o controle central das políticas implementadas. Tais estratégias possibilitaram arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias público-privadas e a equidade se deu a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

#### 4.2.1.4 Tarefeiro

Bolsistas de quatro grupos focais relataram que, em algumas escolas, foi solicitado que eles realizassem tarefas que tinha por finalidade suprir alguma lacuna na escola, do tipo cobrir uma falta de professor. Ocorria que um ou outro professor se ausentava, então a Coordenação da escola solicitava que o bolsista assumisse a aula do professor, mesmo que aula não fosse na disciplina da área de formação dos bolsistas.

Outra situação relatada era que, na falta de atividade que conseguisse ocupar todo o tempo do bolsista na escola, este procurasse ajudar no trabalho de Secretaria ou organização de Biblioteca. Tais situações denotam certo voluntarismo em relação a formação de professor e que as atividades do PIBID cumprem uma função burocrática de ter que permanecer na escola, mesmo sem ter um objetivo formativo claro, evidenciando uma visão de prática pedagógica esvaziada de sentido, pois as atividades propostas não possibilitam ao bolsista compreender os nexos das atividades que desenvolve com os objetivos do ensino e aos objetivos da formação de professores.

- *O nosso supervisor queria que a gente o substituísse na sala de aula e a ideia não era essa, a gente tinha que desenvolver atividades. (Acadêmico GF5).*
- *No início a gente tinha que dar aula de reforço de matemática e física. (Acadêmico GF5).*
- *Nesse ano a gente estava apenas observando sala de aula. Não tinha mais como preparar alguma coisa para os meninos, só relatado aula do professor, avaliação e as dificuldades. A gente não tinha mais planejado aula. (Acadêmico do GF 10).*
- *Corrigir tarefas das crianças – onde estava errado colocava errado e devolvia o livro para o aluno. (Acadêmico do GF 6).*
- *A professora planeja tudo, todo o conteúdo e passa pra gente. Normalmente ela aparece quando a gente está montando o seminário para ver se está tudo ok. (Acadêmico do GF 7).*
- *Os alunos não participam da elaboração e nem da correção das provas, funcionam só como aplicadores de prova. (Acadêmico GF2).*
- *Auxiliava a escola nas atividades que desenvolvem, ajudando a montar stands. (Acadêmico GF1).*



- *Como é um período grande que a gente fica na escola a gente resolveu organizar a biblioteca também.* (Acadêmico GF12).

Essas práticas denotam uma ausência de compromisso com o desenvolvimento intelectual dos estudantes e caminha no sentido da desvalorização da escola e do professor, na medida em que não contribuem com “a construção de um pensamento crítico capaz de estabelecer relações e nexos entre o singular, o particular e o universal, por estar sempre na esfera do singular” (D’ AGOSTINI; TITTON, 2013, p. 164). Nesse sentido, abre mão do papel de ensinar, já que aquilo que está sendo aprendido na escola pode ser aprendido em qualquer outro lugar.

Quando o conhecimento científico, filosófico e cultural é secundarizado pela escola e pelo professor, a educação escolar deixa de ser o espaço para uma educação que tem como principal função, segundo Duarte (2012), de contribuir para formar o cidadão, o ser humano, alguém capaz de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos seres humanos. Ou seja, quando cada indivíduo singular não se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo não apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização, o processo humanizatório não se concretiza e o que se tem é a coisificação do humano.

Uma prática pedagógica vivenciada dessa forma mostra que eleger a escola como espaço privilegiado da formação de professor induz a aceitação da ordem estabelecida, na medida em que não há análises e estudos teóricos que permitam ao futuro professor compreender os nexos existentes entre o que ocorre na escola e o projeto de sociedade que está em curso. Caminha-se mais na direção de formar para o conformismo e para a adaptação do que para a transformação, tendo em vista que o trabalho da maioria está desqualificado, intensificado e precarizado no novo regime de acumulação em que a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isso signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

#### 4.2.1.5 Docência partilhada

Estou chamando de docência partilhada o trabalho de planejamento, estudo e tomada de decisões realizado coletivamente com a participação do coordenador do subprojeto, do professor supervisor e dos bolsistas, elementos comuns em 4 (quatro) grupos focais. Nesses

grupos não foi identificada a realização de atividades pertencentes as subcategorias: Praticismo, Treino e Tarefairo.

Bolsistas desses quatro grupos relatam que o desenvolvimento de qualquer atividade na escola, era precedido de estudos teóricos e eram realizados com a participação dos bolsistas, dos professores supervisores da escola e do professor coordenador do subprojeto. Mesmo nesse agrupamento, identifiquei que um grupo se distinguia dos outros três em função do conteúdo dos estudos que eram realizados.

- No subgrupo constituído por três grupos focais, os bolsistas relataram o que os estudos teóricos focalizaram: nos conteúdos que seriam ensinados aos estudantes da escola; nos fundamentos teóricos que davam sustentação à proposta pedagógica dos subprojetos; e, nos procedimentos de ensino, de modo a encontrar aqueles que seriam mais coerentes com a proposta pedagógica definida no subprojeto.
- Em um grupo, os estudos que eram realizados tratavam, em primeiro lugar, do reconhecimento da escola, onde iriam atuar, na análise dos livros didáticos utilizados pela escola, e o aprofundamento teórico dos conteúdos específicos que seriam ensinados aos estudantes da escola. Os bolsistas reconhecerem, no grupo focal, que as questões ligadas ao campo da didática, não foram tratadas nos estudos que realizavam. Todo o conhecimento que tinham era o que vinha sendo trabalhado no curso.
- *Tudo tem que ser muito estudado antes de entrar em sala de aula (Acadêmico do GF4).*
- *O planejamento nessa proposta de didática é muito mais exigente, o professor precisa de tempo para preparar (Acadêmico do GF11).*
- *A prática enquanto fonte para pensar a forma de abordar o conteúdo específico da disciplina numa perspectiva da história e da filosófica das ciências para um grupo específico. Para isto foi necessário muitas leituras e muitas discussões, pois deveriam conseguir ensinar esse conteúdo dentro de uma carga horária já definida e tendo também que não sobrecarregar os estudantes com o conteúdo dos outros campos e na sequência dos conteúdos definidos (Acadêmico do GF3).*
- *A prática como espaço de validação e experiência de tudo que foi pensado e elaborado (Acadêmico do GF3).*

- *Nós conseguimos que essas crianças conseguissem esses avanços, porque ela (a professora supervisora) estava comprometida, não só com nós. Foi um trabalho de ambas as partes, por isto que deu muito certo (Acadêmicos do GF13).*

Diferentemente dos outros grupos, nesses quatro a fala dos estudantes demonstra uma compreensão da complexidade e seriedade que envolveu o planejamento das aulas que eles deveriam desenvolver e que exigiu mais tempo de estudo. Nesse sentido o ato de planejar uma aula mostrou-se como um momento de estudo teórico que articulava os conteúdos específicos que seriam trabalhados, as formas de organizar esses conteúdos de maneira que os estudantes vissem sentido no que estavam estudando e que compreendessem os nexos do conteúdo com problemas atuais do cotidiano e as implicações na vida em sociedade.

De acordo com a fala dos bolsistas, não era só chegar lá e dar uma aula. O que deixou evidente que o trabalho de planejamento envolve muito estudo com vistas a compreender tanto a organização do conteúdo quanto sua forma de abordar e qual a importância de se ensinar aquele conteúdo.

Esse planejamento então exigiu dos bolsistas, do professor coordenador e do professor supervisor que se encontrassem mais vezes durante a semana para os estudos e a preparação das aulas.

Além do encontro semanal coletivo, em que participavam todos os bolsistas daquele subprojeto, juntamente com o professor supervisor e professores coordenadores, também se reuniam, uma vez por semana, em pequenos grupos com temáticas específicas, o que fez com que eles ampliassem o número de horas para além do que estabelecia o PIBD.

Os participantes dos grupos focais GF3; GF4 e GF11 demonstraram preocupação com os conteúdos científicos a serem ensinados aos estudantes das escolas, desejosos de que esses conteúdos contribuíssem para os alunos ampliarem sua capacidade de ler e de interpretar a realidade social.

Já o GF13 desenvolveu um subprojeto em que há uma valorização da inteligência prática na apropriação dos conteúdos científicos.

Também foi possível observar nesses quatro grupos um comprometimento em ampliar as discussões realizadas dentre os participantes do PIBID com os outros estudantes do curso. Isso era feito por meio da organização e seminários, envolvendo todos os estudantes do curso e abrindo para os professores da escola onde ocorria o PIBID. Além dos seminários dentro da

própria instituição participavam de eventos científicos em outras instituições com apresentação de trabalho.

Três grupos distinguem-se dos outros (GF3, GF11 e GF13) em função de que o objetivo do subprojeto centrava-se na criação uma prática pedagógica inédita, no caso do GF3; enquanto nos GF11 e o GF13, a proposta era de desenvolver uma prática pedagógica já existente. Nos subprojetos desses três grupos havia uma preocupação com a aprendizagem do conteúdo científico dos estudantes, o que exigiu dos bolsistas um estudo teórico aprofundado nos aspectos aos quais se dispuseram a trabalhar, envolvendo não só eles, mas o professor coordenador e professor supervisor.

No GF3 as discussões dos temas do estudo corriam coletivamente durante as reuniões, bem como a tomada de decisões acerca do trabalho que seria realizado. Para a criação, a proposta prática pedagógica exigiu um estudo teórico não só da área de conhecimento específica, mas também de outras áreas, pois se tratava de uma proposta interdisciplinar. Essa prática pedagógica foi desenvolvimento na escola e depois de realizada era novamente discutida e analisada para que fosse aprimorada como pode ser observado nas falas a seguir.

- [...] *As observações [realizadas na escola] eram mediadas pelas discussões que ocorriam na universidade, onde era feito o estudo. A gente começou a escrita de um capítulo [de um livro que estava sendo produzido]. Nesse capítulo a gente fez um estudo sobre as aulas práticas (prática pedagógica<sup>41</sup>) e tentamos criar uma atividade prática (prática pedagógica) inédita. Depois de criar tivemos que realizar essa atividade na escola, que visa a inserção da História e Filosofia no ensino de Biologia (Acadêmico do GF3).*
- *A gente conseguiu trazer outro aspecto dentro dos conteúdos que é uma discussão social. Além da inserção da História e da Filosofia na prática [prática pedagógica] conseguimos desenvolver uma discussão em relação ao social. A gente conseguiu ver que eles passaram a perceber que a ciência é algo construído. Acho que até pra gente, antes o PIBID era difícil, a gente ver a ciência como uma construção coletiva e pensar em como trazer isto para o aluno sem fazer com que ele tenha uma carga muito grande de coisas a História, muita coisa do conteúdo. Conseguir*

---

<sup>41</sup> Tomando por base o conjunto das falas dos bolsistas desse grupo foi possível identificar que, quando eles se referiam a prática, na verdade tratava-se de uma proposta de uma prática pedagógica, pois envolvia a sistematização de abordagem interdisciplinar no tratamento dos conteúdos escolares de Biologia e que não se tratava de uma atividade pontual, desenvolvida em um único encontro, mas numa sequência de atividades organicamente pensada e encadeada com outras duas áreas de conhecimento: História e a Filosofia no ensino de Biologia.

*juntar as duas coisas. Além de tudo o que elas falaram (se referindo as colegas) a prática também foi muito útil nesse sentido e deu muito resultado, os alunos participaram muito, eles gostaram muito (Acadêmico do GF3).*

Quanto à prática do GF11 e o GF13, a ideia era desenvolver uma prática pedagógica já existente, mas que trazia uma forma diferente de abordar os conteúdos escolares, o que exigiu dos bolsistas estudar a proposta e compreendê-la com propriedade para, a partir dessa compreensão, elaborarem suas propostas de intervenção na escola.

Diante disso posso afirmar, com base em Kuenzer (2005), que, mesmo dentro de um Programa sustentado nos preceitos de uma pedagogia capitalista, o exercício de reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico— por meio de diferentes concepções, da tentativa de articulação teoria e prática ou da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico com vistas a superar a formação dos especialistas – seja entendido como uma aproximação positiva. Todavia ela não é capaz sozinha de superar a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, pois esse é um mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, pois é ele o responsável pela origem da divisão do trabalho. Sendo assim a superação da fragmentação do trabalho pedagógico só ocorrerá se a contradição entre propriedade dos meios de trabalho e a força de trabalho for superada.

Isto não quer dizer que se passe a defender, ou aceitar, as distintas formas de fragmentação, mas, ao ampliar o trabalho pedagógico no que for possível através de decisões e estratégias internas à escola, ter clareza sobre seus limites, e principalmente, buscar compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia (KUENZER, 2005, p. 4).

Ela também acredita que a superação da fragmentação do trabalho do professor

[...] é necessária, mas não suficiente a ampliação do trabalho dos profissionais da educação, posto que, se não fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalho especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimentos técnicos e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo (KUENZER, 2005, p. 4).

#### 4.2.2 Os espaços e saberes da aprendizagem da docência

Os bolsistas de todos os grupos focais deixaram evidente que os espaços de aprendizagem promovidos pelo PIBID foram: a escola, mais especificamente a sala de aula, os encontros que ocorrem na instituição formadora e os eventos acadêmicos. A frequência dos bolsistas na escola é obrigatoriamente semanal onde eles devem permanecer durante todo o período da aula.

A participação deles em reuniões de planejamento da escola, Conselho de Classe e reuniões de pais foi relatada somente em alguns grupos. No caso da participação em Conselho de Classe, somente dois grupos – GF4 e GF5 – afirmaram que participaram, mas na condição de ouvintes, sem direito de voz.

No Conselho de Classe relatado por um grupo que participou, chamou-me a atenção as questões pedagógicas, éticas e políticas envolvidas. Ao relatar o que foi vivenciado, um dos bolsistas disse que isto lhe serviu para sair de lá mais malicioso, ou tomando a experiência como exemplo para não ser seguido, ou seja, um contra exemplo.

- *Parecendo feira, uma barganha. \_ O aluno está precisando de tantos décimos para passar. \_ Professora a senhora pode dar?[Imitando a voz da coordenadora] \_ Ah! Agente pode ver. Quem é o aluno? Ah! Pode. Eu me lembro desse menino no corredor [Resposta da professora] (Acadêmico do GF5).*
- *Acho que faltou muito profissionalismo, é um local que vai muito do pessoal. Eles não pensam assim: \_ Aquele aluno não tirou nota será por quê? O que levou ele... Ele é um bom aluno, vocês viram alguma mudança no comportamento? (Acadêmico do GF5).*
- *Praticamente eles não têm nenhum dado, sobre a questão de evolução do aluno (Acadêmico do GF5).*

O relato dos bolsistas reafirma o que já foi discutido nas subcategorias Praticismo e Treino em que a questão dos processos avaliativos empregados merece ser questionada. Entendendo que a prática avaliativa reflete a concepção de prática pedagógica assumida pela escola, nesse caso trata-se de uma prática baseada tão somente na definição de nota, em que o critério para o estabelecimento dessa nota é difuso, pois a professora só pergunta quem é o estudante e, logo em seguida, atribui-lhe os pontos necessários para atingir a média mínima para ser aprovado.

Nessa fala o bolsistas dá indícios de que houve um processo de naturalização de uma visão burocratizada da avaliação, em que os critérios são subjetivos ou guiados pela quantidade de pontuação necessária para ser aprovado. O foco da discussão, no conselho de Classe, recai sobre o número de pontos de que os estudantes necessitam ou não para serem reprovados, ficando às questões ligadas a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes sem serem levantadas.

Esse episódio da participação no Conselho de Classe serve de elemento de crítica em relação à defesa da escola enquanto espaço privilegiado de formação de professor, na medida em que algumas práticas pedagógicas não têm uma intencionalidade clara e também não é sistematizada com o objetivo de que o estudante se aproprie do conhecimento científico, mas se dá de forma intuitiva, baseada na imitação ou guiada pelo costume.

Não quero com isso, a partir da experiência de uma escola, generalizar o problema e inferir que todas as escolas em que os bolsistas do PIBID estão atuando adotam essas mesmas práticas de avaliação em seus Conselhos de Classe, pois seria um equívoco fazer tal generalização. Todavia, o que chamou a atenção, é que esse episódio ocorreu em uma escola que possui uma das maiores médias no IDEB do Estado. Uma escola que goza de boa reputação junto à comunidade.

A partir desse relato feito pelos bolsistas, a naturalidade com que foram conduzidos os procedimentos de atribuição de notas aos estudantes que não haviam conseguido média, sem que houvesse qualquer tipo de estranhamento por parte da escola, causa muita preocupação. Do ponto de vista da política de avaliação, empregada pelo MEC, essa é uma escola de excelência. Os estudantes dessa escola são vistos pela comunidade como os mais bem preparados e, nesse sentido, vai se criando e consolidando uma imagem de que a nota de uma prova ou de um exame é o fiel da balança para se considerar uma escola de qualidade. A qualidade da educação vai sendo entendida como a obtenção de nota, e o conhecimento científico, cultural e filosófico reduzido àquilo que couber nas questões de uma prova ou de um exame.

Nessas práticas, o conhecimento científico, cultural e filosófico vai sendo secundarizado e, caminhando no sentido de uma naturalização desse tipo de conduta por parte do curso de formação de professor via PIBID, causa preocupação, pois demonstra uma adesão a um projeto que visa a reduzir a escola pública, de acordo com Libâneo (2002), a um local de acolhimento social e de formação de trabalhadores com pouca capacidade de operar com o pensamento abstrato.

Mesmo acreditando que na prática docente existem elementos de resistência por parte dos professores em relação ao um projeto hegemônico, Limonta e Santos (2015, p.678) também observam que

[...] os professores têm sido capturados para esta concepção de educação não só por meio dos pesados mecanismos ideológicos das políticas e dos currículos, mas também por meio de uma força opressora de exploração do trabalho que tem precarizado, cada vez mais, as condições de formação e de ensino.

E a compreensão desse processo de convencimento do professor em aderir a este projeto hegemônico dá-se por meio do discurso ideológico que oculta as relações de exploração que estão na sua base.

Não houve relato por parte dos bolsistas de que as questões por eles apresentadas, tenham sido objeto de estudos, análises e reflexões dentro do grupo deste subprojeto, ou dentro do próprio curso. Eles disseram que a experiência serviu para mostrar-lhes o que não fazer, mas não houve nenhum estudo sobre o significado político, pedagógico e ético dessa prática e as implicações que ela acarreta para o desenvolvimento dos estudantes da escola e para o trabalho do professor.

Sendo o PIBID um Programa que faz parte da formação inicial do professor, teria que estudar e discutir essas práticas de avaliação, tendo que ir além de uma visão voluntarista e imediatista da prática docente, que credita a uma boa vontade do indivíduo ou a uma boa intenção, como sendo o elemento capaz de superar essa forma de avaliar.

Visto de uma perspectiva voluntarista, em que se entende que basta os bolsistas ficarem indignados e quererem ou não quererem fazer tal ação, faria com que ela deixasse de ocorrer? Numa crença de que “se cada um fizer sua parte, o problema se resolve”, descuida-se de levar em conta as determinações sociais que presentes na realidade.

Quando o problema não é bem analisado, a solução encontrada tende a não conseguir resolver tal problema e as dificuldades para se colocar em prática outra forma de ação podem transformar a empolgação inicial em desânimo. Junto, pode vir o imobilismo e este pode acarretar um determinismo, passando então em não mais se acreditar na possibilidade da mudança. Faz-se, então, necessário o desvelamento das contradições, e isso se faz por meio de um árduo trabalho teórico.

Em relação aos encontros coletivos que reuniam todos os bolsistas do subprojeto com o professor coordenador e com o professor supervisor da escola, foram colocados como um espaço muito importante de troca, de discussões, de reflexões e de aprendizagem.



Esses encontros tinham periodicidade diferente entre um grupo e outro, como também variava o tempo de duração. Dentre os 13 grupos, em cinco deles, os encontros ocorriam quinzenalmente. As reuniões tinham uma duração que variava entre uma hora e meia até três horas. Em outros quatro grupos, as reuniões eram semanais, com duração aproximada de duas a três horas. Os outros quatro grupos se reuniam duas vezes por semana.

Em oito grupos, os professores supervisores não participavam das reuniões, pois havia uma dificuldade em conciliar os horários do professor supervisor, com os horários dos bolsistas e do professor coordenador. Sendo assim as discussões relacionadas, não só ao planejamento como as questões experienciada pelos bolsistas, eram feitas, em alguns casos, via *e-mail*, pelo aplicativo *WhatsApp* ou não havia discussão, que deixava implicações no trabalho na medida em que há uma fragmentação no processo de planejar e também na execução, contribuindo para um trabalho individualizado e isolado.

Os planos eram feitos pelos bolsistas e depois encaminhados aos professores supervisores e coordenadores, que os que analisavam, faziam as recomendações para ajustes e só depois dos ajustes é que podiam ser executados.

Em alguns casos, os bolsistas já recebiam os planos prontos só para executarem. Foi nesses grupos que mais se observou desenvolvimento de atividades vinculadas ao que denominamos de um praticismo, conforme já discutido anteriormente. Mesmo tendo um projeto de intervenção elaborado para ser desenvolvido na escola, a ênfase nos aspectos técnicos do fazer da profissão desvinculado da dimensão teórica predominou.

Não que os aspectos técnicos do fazer não sejam importantes. A questão é restringir a atenção aos aspectos de utilização de recursos lúdicos. Elaboração de listas de exercícios, produção de material didático interessante e atraente, elaborar atividades lúdicas que colaborem com a motivação dos estudantes, mesmo que elas sejam desenvolvidas individualmente ou em duplas, numa mesma escola, não prescinde de um estudo coletivo e de discussões envolvendo os bolsistas, o professor supervisor e o professor coordenador dos subprojetos na discussão. Ao se deparar com a dificuldade de não encontrar formas de se assegurar a discussão e elaboração coletiva do plano, as atividades vistas de forma fragmentada, desconectadas de um projeto global de educação, tinham um alcance imediato e momentâneo.

Somente em quatro grupos os encontros contaram com a presença constante tanto dos professores supervisores quanto dos professores coordenadores e dos bolsistas. Em um dos grupos, a reunião coletiva só foi possível ocorrer em horário em que a professora supervisora encontrava-se em sala de aula e ficava impossibilitada de participar, mas o grupo organizou

outro encontro de estudos em um horário que possibilitasse sua participação. Nesses grupos já se observou maior preocupação com os aspectos teóricos que fundamentavam as ações que seriam desenvolvidas, ampliando a discussão para contextos mais amplos da educação, mas sem deixar de pensar a escola, a sala de aula e o conhecimento científico a ser trabalhado com estudantes.

Os bolsistas relatavam que nos grupos tratavam dos acontecimentos vividos na escola. Apresentavam os problemas, as dúvidas, relatavam sobre a participação dos estudantes nas atividades planejadas e os coordenadores dos subprojetos faziam as intervenções sobre as questões trazidas, ficando explícito o quanto essas discussões eram importantes para os bolsistas, pois foram momentos de compartilhamento de dúvidas. Eles percebiam que algumas dificuldades eram comuns, outros também passavam por esses problemas; momento em que ocorriam trocas de experiências. Um pode contribuir com o outro, seja com uma leitura, um livro, uma experiência, ou seja, um momento em que se sai da individualidade, muitas vezes solitária da sua sala de aula.

Esses encontros coletivos carregam a possibilidade de superar aquilo para o qual Ludke e Cruz (2005) chamam a atenção: o risco de os cursos de formação de professores enfatizarem um exercício de reflexão de caráter individualizado, pessoal, particular, sobre a prática e descolado do contexto em que esta prática se dá, na escola.

Observei que, em alguns grupos, o tratamento dado às questões trazidas pelos bolsistas eram debatidas, mas nem sempre aprofundadas, ficando alguns problemas sem uma análise sistematizada que possibilitasse compreender seus condicionantes, a identificação das possíveis causas, de que forma o problema vem sendo tratado e que tipo de resultados já foi ou não obtido.

A compreensão do que ensinar, para que se ensinar o que está sendo ensinado e o como ensinar este ou aquele conteúdo para este ou aquele grupo de estudantes (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, estudantes com deficiência auditiva, visual) foi pouco tratado do ponto de vista teórico, de tal modo que, poucos bolsistas demonstravam ter clareza em relação aos objetivos de se ensinar o conteúdo que estava sendo ensinado. Tanto que, ao lidar com os estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, adotavam os mesmos procedimentos que já haviam sido adotados. Quando o estudante com dificuldade não respondia a contento, as justificativas eram imputadas à sua falta de interesse, repetindo a mesma queixa que vem sendo empregada há muitos anos pelos profissionais do magistério, o que dá indícios de que alguns estereótipos não estão sendo desconstruídos.

Em alguns grupos, os encontros foram utilizados para aprofundamento teórico dos conteúdos que seriam trabalhados com os estudantes na escola. Alguns coordenadores dos subprojetos, para enriquecer os estudos, convidavam professores da própria instituição ou de outras instituições para realizar oficinas, ministrar conferências ou participar de debates juntamente com os bolsistas. A finalidade era de aprofundar a compreensão sobre os conteúdos que seriam ensinados, considerado como uma das atividades importantes que podem ser realizadas e que contribuem com a formação da profissionalidade.

Bolsistas de quatro grupos relataram a importância das reuniões de planejamento serem coletivas, pois eles precisavam ir além do aprofundamento do conteúdo com que iriam trabalhar, discutir e entender as finalidades, as formas de abordar o conteúdo e as atividades que poderiam ser realizadas. Tudo que era trabalhado com os estudantes, haviam sido estudado e debatido por todos, o que lhes dava mais segurança no momento da aula, sabendo fazer as intervenções necessárias junto aos estudantes.

- *[...] a experiência do estágio é uma experiência ou duas no máximo [se referindo ao número de aulas] e tem muito esta questão do trauma. Você tem um certo tempo para planejar a aula, mas é uma pessoa só pra turmas de 30 alunos. Aqui não, você tem os coordenadores e os supervisores, você discute com os colegas o conteúdo a ser ensinado, as estratégias. Então eu acho que é superimportante esse auxílio do PIBID (Acadêmico do GF4).*
- *Na sexta feira a tarde os três professores [coordenadores do subprojeto e outro professor da universidade] nos reunimos para discutir os textos, para discutir o que foi que a gente vivenciou na escola, pra discutir nossas “sofrenças” [sic], lamentações, o que que a gente estava sentindo. Na sexta feira é o momento de reflexão sobre tudo o que foi discutido na semana. A gente tem um texto para ser lido durante a semana e ficava discutindo entre as pessoas que ficava aqui na sala do PIBID e dentro dessa discussão aparecia mais conflitos ainda. Na sexta feira juntava todo mundo, todos os conflitos em torno deste texto e das resenhas que a gente fazia e depois mais pra frente foi sendo inserido as discussões sobre a prática [se referindo a prática pedagógica que estavam criando] (Acadêmicos GF3).*

A sistematização dos estudos sob a forma de relatórios ou de artigos para apresentar em eventos científicos ou do próprio PIBID era outra forma de ampliar os conhecimentos e ajudou-os na organização e no desenvolvimento de alguns conhecimentos.

A duração e constância dos encontros coletivos serviram de espaço de troca de experiências, partilha de dúvidas, inquietações, angústias e descobertas. A reflexão tem surgido da necessidade de pesquisar determinadas questões, tanto ligadas ao conhecimento específico quanto a questões didáticas da prática pedagógica. Os grupos que destinam mais tempo para os estudos coletivos demonstram maior clareza em relação ao exercício da docência, e também apontam para a necessidade de mais estudos.

#### **4.2.3 Sentimentos e imagens sobre a docência**

Neste item o que está sendo chamado de imagens sobre a docência é um juízo que o bolsista expressa sobre o professor coordenador ou professor supervisor. É possível observar que as opiniões expressas por eles se aparentam difusas e que, de alguma forma, traduzem as tensões, contradições e conflitos que envolvem a imagem que se faz do professor na contemporaneidade. As falas dos bolsistas ora adquirem um tom de crítica a pessoa do professor quando ele é visto como retrógrado, autoritário, com pouco conhecimento e até omissos em relação à formação moral dos estudantes; ora também deixa antever que não restam muitas alternativas aos professores diante das condições que lhes são proporcionadas, levando-o a tomar determinadas atitudes que o colocam quase na condição de vítima, mas também de herói.

Para fazer a análise da fala dos bolsistas, utilizei o estudo de Charlot (2008), em que ele aponta que o professor é um trabalhador da contradição e é nessa direção que analisei essa categoria.

Para Charlot (2008), a imagem que se tem do professor oscila entre a figura do herói ou de vítima; ou de culpado pelo fracasso do estudante, pois não ensinou bem o aluno; de ter uma prática tradicional ou construtivista; de ser universal ou de respeitar as diferenças; de ser autoritário ou de amar os alunos.

São dilemas trazidos pela contemporaneidade e, essa imagem sofre as influências dos antagonismos que são vividos diariamente na escola e que, muitas vezes, impede que se veja o professor como normal, aquele

[...] que trabalha para ganhar o seu salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco se fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal e contas, orgulha-se do trabalho feito,

que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas. (CHARLOT, 2008, p. 22).

A partir das falas dos bolsistas é possível verificar que todas essas tensões, pelas quais os professores passam no seu cotidiano profissional, apresentados por Charlot (2008), estiveram presentes na experiência do PIBID.

Em todos os grupos focais, os bolsistas de alguma forma expressaram as impressões que tiveram dos professores. A partir da análise encontrei três grupos de opiniões.

- a) Grupo em que os bolsistas tinham uma imagem negativa dos professores, pois os achavam tradicionalistas, tecnicistas, com um conhecimento retrógrado, descomprometidos, enganadores, omissos;
- *Elas [professoras na sala dos professores] falavam assim: \_ A prova do IDEB está chegando, e aí o que a gente vai fazer com esses meninos pra poder... entendeu? \_ Estavam combinando lá pra treinar os meninos para fazer aquela prova, porque a escola precisa de nota, senão ela não tem verba (Acadêmicos do GF10).*
  - *Olha como que era a recuperação! Era uma lista de exercício, o professor pegava o exercício da lista de exercício e colocava na prova para os meninos fazerem. O mesmo exercício constava no PIA<sup>42</sup> (ACADÊMICOS DO GF10).*
  - *A professora supervisora nos dá muita liberdade e nos deixa livre para fazer o que a gente entende. (Acadêmico do GF6).*
  - *Nossas professoras mesmo não sabem ensinar pra gente. (Acadêmico do GF5)*
  - *A gente era meio “podado” [sic] pelo professor supervisor. Ele entendia que não podia intervir no momento da problematização (uma etapa do procedimento metodológico em pregado pelos bolsistas quando estavam ministrando aula) e do nada ele saía do fundo e interferia na problematização (Acadêmicos do GF5).*
  - *Resistência aos projetos mais progressistas [Se referindo aos professores da escola] (Acadêmicos do GF5).*
  - *São muito fechados na parte pedagógica (se referindo aos professores e coordenadores da escola), mas respeitam muito o trabalho do professor (Acadêmicos do GF2).*
  - *Eu estava no recreio e duas crianças começaram a brigar, daí eu fui lá tirar um de cima do outro. Passou um pouco eles começaram novamente. Daí veio a*

---

<sup>42</sup> Programa de Intensificação da Aprendizagem elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás para recuperar os estudantes com nota baixa.

*coordenadora da escola que fica lá vigiando e falou: \_ Se vocês não pararem eu vou chamar a polícia pra vocês. - Fiquei horrorizada! (Acadêmicos do GF6).*

b) O segundo grupo, em que os estudantes consideravam os professores sobrecarregados, desmotivados, desrespeitados e cansados, o que pode ser evidenciado nas seguintes falas:

- *O que eu achei mais triste no conselho de Classe foi que uma professora de lá nos disse: - O que vocês estão fazendo aqui? Isto aqui não dá nada não, sai disto enquanto é tempo. - Uma professora falando isto pra gente! Eu acredito que o professor é o futuro do Brasil!(Acadêmicos do GF5).*
- *Isto aconteceu. Teve um professor que mesmo com todo esse... [se referindo aos mecanismos de aprovação automática] eles reprovaram o aluno, porque o aluno não tinha capacidade de passar de ano. Esse professor que reprovava recebia carta da Secretaria de Educação, não importa, você tem que passar esse aluno (Acadêmicos do GF10).*
- *O que a gente vê é que apesar da qualificação dos professores, eles sabem, eles dominam o conteúdo que eles têm que transmitir para as crianças. A gente vê um certo cansaço, uma fadiga do espaço físico, da falta de material para conseguir fazer uma aula mais dinâmica, dá uma aula interessante algo que fuja do quadro giz e do caderno. (Acadêmico GF12).*
- *Eu não quero cansar da profissão! (Acadêmicos do GF6).*

c) O terceiro grupo, em que os estudantes admiravam o professor; pois, apesar de todas as dificuldades materiais, de condições de trabalho, de falta de apoio da gestão, procuravam não deixar isso comprometer a relação interpessoal com os estudantes e os bolsistas nutriu uma admiração por estes professores, tendo-os como um exemplo a seguir.

- *[...] os professores, sempre discutiam com a gente do tipo assim: - Preste atenção na reação dos alunos. Eles sempre tentavam nos passar um pouco sobre a personalidade dos alunos. Às vezes eu chegava para desenvolver uma atividade prática com os alunos e sentia esse acolhimento dos professores (Acadêmicos do GF3).*

- *Em relação a nossa relação com os supervisores, eu quero destacar que eles estão sempre presentes nas discussões, acompanham a gente na questão da escrita dos textos e principalmente na produção do livro. Estão sempre lá para contribuir na aplicação como nas discussões (Acadêmicos do GF3).*
- *Mesmo sendo uma professora experiente e ela não se sente cansada pelo que ela faz. Ela ama o que faz. Os alunos tratam ela muito bem. Eu admiro a paciência, essa cordialidade, ela leva a aula dela com gosto. Eu quero aprender isto (Acadêmicos do GF6).*
- *Vou me inspirar nela. Ela é extremamente preparada. Ela tem um caderno cheio de mapas! Ela é engajada no negócio! (Acadêmico do GF6).*
- *Porque a Fulana de Tal [nome da professora] é uma diva, magnânima! Eu sou apaixonada naquela mulher. Ela é a nossa professora supervisora, musa inspiradora, é batalhadora, porque trabalha tanto tempo numa sala com as condições as mais precárias que você pensar! E isto porque ela é uma das melhores escolas públicas, no sentido físico, e ela ter o engajamento que aquela mulher tem! (Acadêmico GF13).*

De acordo com Charlot (2008), todos os professores sofrem os efeitos de uma contradição que ele chama de radical, da sociedade capitalista contemporânea. De um lado essa sociedade precisa cada vez mais de trabalhadores criativos, reflexivos, responsáveis, autônomos, e que também que sejam consumidores informados e críticos; e de outro lado, ela, incentiva uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida exigindo então uma formação cada vez mais ambiciosa. Contudo essa formação é expressa por meio de notas e não do saber.

A despeito do discurso da sociedade do conhecimento, as políticas educacionais concentraram esforços e um grande volume de recurso nos exames nacionais e internacionais que têm seus resultados estampados em manchetes de jornais, dando ênfase às notas obtidas pelos estudantes.

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008, p. 21).

Essa contradição colocada entre a necessidade da apropriação de um conhecimento científico, em virtude do estágio de desenvolvimento da sociedade que exige cada vez mais das estruturas superiores do pensamento, a nota como meio de comprovação desse conhecimento, tem levado os estudantes a entenderem que o mais importante na escola é obter nota e passar de ano, reduzindo a importância do conhecimento.

A outra contradição que vem sendo apontada é a de atribuir ao professor a responsabilidade do fracasso; pois, a partir das pesquisas desenvolvidas por Charlot (2008), o ser ativo na relação ensino aprendizagem é identificado pelos estudantes como sendo o professor. Na perspectiva deles, o professor explicando bem a matéria e o aluno não fazendo bagunça, não brincando e nem brigando, aprenderá e tirará boas notas. Nessa ideia, o aluno que escutou o professor e que tira uma nota ruim se sente injustiçado e responsabiliza o professor por isso.

A escola brasileira é tradicional, como no mundo inteiro, afirma Charlot (2008). Todavia há uma injunção para que seja construtivista. E a professora, para que seja respeitada, deve-se declarar construtivista. O rótulo de professor tradicional é dado para aquele que dá importância para a disciplina, para o respeito, para a polidez.

Se de um lado há o desprezo pela postura pedagógica em que o professor é mais exigente quanto a disciplina, a polidez o respeito, de outro há uma queixa em relação a escola que não ensina essas coisas e não consegue controlar a violência e impor autoridade.

A contradição permanece suportável, haja vista que, por um lado, trata-se das práticas e, por outro, de simples rótulos. No entanto, ela entretém certo mal-estar ou até um cinismo entre os professores e tende a ocultar, atrás daquela oposição entre “tradicional” e “construtivista”, as verdadeiras dificuldades e contradições que enfrenta a professora brasileira. (CHARLOT, 2008, p. 24).

A questão que se coloca, para essa imagem carregada de contradições, está relacionada ao caráter universal da escola, porque a educabilidade de todos os seres humanos é princípio básico do professor; mas, na sociedade contemporânea, o professor trabalhador do universal e da norma deve também ensinar às crianças a respeitarem as diferenças culturais? Essa questão é compatível com a universalidade da escola, mas o que vai se colocar enquanto uma tensão é quais as diferenças que se devem respeitar? O que fazer quando essa diferença cultural transmite formas de dominação?

Ainda envolvendo a escola universal e a questão do respeito às diferenças, Charlot (2008) chama a atenção para a escola contemporânea em o professor não tenha que respeitar



as diferenças, mas também alguém que deve individualizar o seu ensino sem, contudo, o que de fato quer dizer individualizar o ensino de princípios e saberes universais e das normas, estruturando a atividade intelectual.

E assim segue o discurso pedagógico que proclama que a Razão é universal e que qualquer ser humano pode ser educado e, ao mesmo tempo, continua atribuindo nota aos estudantes que irá hierarquizá-los como os muito inteligentes, os fracos e os médios.

O professor deve exercer sua autoridade sobre os estudantes ou amá-los? Ocorre que o equilíbrio entre esses dois pólos é marcado pela ambivalente característica inerente à relação dos adultos com os jovens, e, na escola da sociedade contemporânea, ele toma forma e dupla injunção para resgatar a autoridade perdida e para amar os alunos.

Se de um lado há um clamor para que se combata a violência escolar, do outro lado vamos nos deparar com a transgressão às normas que ocorre dentro das famílias e na sociedade em geral e, diante disso, há um clamor para que se restaure a autoridade e para que se eduque para a cidadania, e o professor que deseja resgatar a autoridade como é que faria se no Brasil,

[...] a autoridade foi definida pelas relações de força impostas pela escravidão, o coronelismo, a ditadura populista ou militar. Nos dias de atuais, para muitos jovens, ela toma a forma da arbitrariedade e da violência policial. Não se trata, evidentemente, de promover esse tipo de autoridade, mas uma autoridade legítima. Qual pode ser, ao ver dos jovens, o fundamento de tal autoridade?(CHARLOT, 2008, p. 28).

O que quero mostrar são as contradições que recaem sobre o trabalho do professor na contemporaneidade e que, por isso, vamos nos deparar com imagens difusas e conflitantes acerca do professor.

Há outros elementos tão complexos quanto os que foram levantados envolvendo essa relação entre o exercício da autoridade e do amor que compõe essa imagem que a sociedade tem do professor e que ajuda a compreender sobre quais fundamentos essa imagem e sentimentos estão se referendo.

#### **4.2.4 Condições de trabalho**

Parto do entendimento de que condições de trabalho referem-se ao conjunto de recursos que possibilita que o trabalho educativo se realize de modo a alcançar as finalidades

a ele alocadas, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Para Sampaio e Marin (2004), as condições de trabalho expressam o nível de precarização do trabalho escolar e acabam interferindo no nível de reflexão que a escola consegue realizar em relação ao currículo, os seus efeitos sobre conteúdos básicos da escolarização, as formas como este currículo deixa explícito como se pensa e se avalia a sociedade: quais modelos de seres humanos são valorizados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças e o que ainda vale a pena na escola. Nesse ponto de vista as condições de trabalho que o professor tem na escola podem revelar que papel se espera que a escola e o professor cumpram nessa sociedade.

Na maior parte dos grupos focais, as questões relacionadas às condições de trabalho estiveram presentes, desde aquelas relacionadas às dificuldades em reunir os professores supervisores com os bolsistas e professor coordenador nos encontros coletivos de planejamento, estudo e discussões, até a disponibilização de material para aulas ou eventos, a falta de espaço para organização e realização de algumas tarefas.

Foi possível identificar na fala dos estudantes que boa parte dos subprojetos do PIBID foi desenvolvida nas escolas. As alternativas criadas para resolver problemas vinculados às condições de trabalho foram propostas pelos próprios professores coordenadores e supervisores ou pelos bolsistas para garantir que os encontros ocorressem, por exemplo, com a ampliação da jornada de trabalho do professor supervisor, do professor coordenador e até mesmo dos bolsistas, pois em sua jornada oficial já não havia espaço para mais atividades.

Nem espaço físico adequado para a realização de atividades como, por exemplo, o reforço. Houve casos de bolsistas ficarem em corredores, pois nem sempre a escola dispunha de espaço físico para além das salas de aula e a gestão da escola não conseguiu ou não se dispôs a conseguir outros espaços.

Também percebeu-se dificuldade em relação à estrutura material disponível na escola, nem sempre em quantidade suficiente para atender uma turma (laboratórios), sem salas de reuniões ou mini auditórios.

Segundo Apple (1995), a intensificação do trabalho significa uma das formas mais evidentes de degradação do trabalho e dos trabalhadores da educação.

Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento

crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentando ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Os professores, para suprirem a impossibilidade de reunir-se com os bolsistas para discutir algum assunto da aula, lançaram mão de equipamentos de uso pessoal e os recursos que esses equipamentos dispõem, como é o caso de *e-mail* ou o aplicativo de celular *WhatsApp*, para romper a barreira da falta de tempo disponível ou pela incompatibilidade de horários para reunir e da disponibilidade de o espaço para se comunicar os colegas, o que significa lançam mão do tempo livre para realizar essas tarefas implicando então em mais trabalho.

O professor usa de suas horas não remuneradas (tempo livre) para resolver problemas do trabalho, além do equipamento também ser o seu, de uso pessoal. Não há registro de que qualquer escola tenha oferecido ao professor um celular institucional para se comunicar com os bolsistas ou com o professor coordenador, ou disponibilizado um transporte para a realização de qualquer atividade. Também não há registros de que a escola tenha disponibilizado computador com internet para essa comunicação. Essa comunicação ocorria com uso dos equipamentos pessoais. Quando se propuseram a trabalhar com uma atividade diferente, que fugisse do livro didático, o professor e/ou os bolsistas tiveram de usar computador pessoal, sua tinta e seu papel.

- *A professora supervisora para levar adiante o projeto ela tira dinheiro do próprio bolso para que o projeto fosse levado adiante (Acadêmico GF10).*
- *Apesar da qualificação dos professores... Eles sabem, eles dominam o conteúdo que ele tem que transmitir para as crianças. A gente vê o cansaço, uma fadiga do espaço físico da falta de material para conseguir fazer uma aula interessante algo que fuja do quadro giz e caderno. Mesmo com essa falta de recurso a gente tenta fazer algo mais interessante (Acadêmicos GF12).*
- *O experimento é feito com material que os próprios bolsistas preparam (Acadêmicos GF7).*

A intensificação do trabalho acarreta uma série de problemas para o exercício da docência, como também afeta outros trabalhadores. Segundo Apple (1995), um dos efeitos é a ampliação da dependência do trabalhador ao que ele denomina de “eventos pré-esquemáticos”, ou seja, a uma rotina fixa, determinada previamente, ficando cada vez mais susceptíveis as regras burocráticas. A intensificação do trabalho atua para destruir a

sociabilidade, o lazer e a auto direção do trabalhador na medida em amplia suas tarefas, o tempo disponível vai ficando cada vez mais escasso, pois não dispõe, em sua jornada de trabalho, de tempo para trocar ideias, discutir assuntos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes ou repensar determinadas estratégias de ensino. Os professores, na busca de resolver os problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem ou ampliar seus conhecimentos, recorrem ao seu tempo livre para cumprir com as atividades do trabalho.

Sem que se discuta essa forma de organização do trabalho, o professor, na escola, de modo a evidenciar as estratégias que vêm sendo empregadas para intensificação do trabalho, vai contribuir para a sua naturalização, pois os professores coordenadores dos subprojetos e os professores supervisores e bolsistas, chamam para si, a responsabilidade de ampliar sua jornada de trabalho, para se reunir com outros professores ou com os outros estudantes, a fim de programar, por exemplo, um evento na escola que está previsto no calendário escolar: feira de ciências, feira cultural, mostra de cinema. Assim acaba contribuindo para que os bolsistas também vejam isto como normal, aceitando ser explorado.

Como não há tempo na carga horária do professor, dentro da escola, que seja destinado para se reunir com os seus pares, para planejar essas atividades coletivas, quando acontece de um professor ter disponibilidade e o outro não, isso inviabiliza o trabalho coletivo e, conforme já dito anteriormente, o trabalho coletivo é um espaço muito importante de tomada de decisão, de compartilhamento e de troca, o que significa que, quando os órgãos de gestão vão organizar o trabalho pedagógico, a previsão para esses encontros deve constar na jornada de trabalho sob pena de inviabilizar a sua realização.

- *A amostra [se referindo a uma mostra de cinema] que eu fiz eu tive recurso do PIBID, foi bem trabalhoso, mas eu consegui, eu tive recursos dos alunos, os próprios alunos se uniram para pagar o custo pedindo os pais, mas também organizaram o dinheiro de forma correta... eu tiro do meu bolso também, pede um computador emprestado, é difícil mas vale a pena(Acadêmico GF12).*
- *O que eu gostaria de completar como, por exemplo, a realidade do professor, a carga horária do professor só que a vida do professor não é só aquilo na sala de aula, ele tem que tá produzindo fora da sala de aula, ele tem que corrigir prova, revisando o conteúdo. Às vezes a escola não dá abertura para novos materiais já tem os livros didáticos então tem que ficar com aquele livro e não pode fugir daquilo (Acadêmicos do GF12).*

Todavia essas atitudes fazem parte das estratégias de responsabilização do trabalho sob o nome de autonomia e descentralização. O que significa que o poder público se desresponsabilize com a ampliação de recursos para a manutenção do ensino público, de modo a garantir a manutenção da infraestrutura física das escolas; com a compra de equipamentos ou substituição daqueles que estão obsoletos para o trabalho pedagógico; com a construção de bibliotecas com acervo bibliográfico compatível com as necessidades de formação científica, cultural e filosófica que a escola tem que promover, transferindo para a escola e os professores essa tarefa.

E isto se daria por diversas formas, uma delas é a participação em projetos do MEC com apoio financeiro para sua realização, como, por exemplo, o PDDE. No entanto os critérios para aprovação passam pelo cumprimento da meta estabelecida pelo IDEB. Caso a escola não tenha atingido a meta, ela não terá acesso ao recurso.

Ao condicionar a avaliação do professor ao desempenho que os estudantes adquirem nos exames, o Estado passa a exercer outro tipo de controle sobre a escola e os professores; uma vez que, para que a escola consiga atingir as metas fixadas pelos órgãos reguladores, e, para não perderem recursos financeiros de alguns projetos ou gratificações por produção – o chamado bônus– eles, os docentes têm de assumir a responsabilidade pela compra de material, reprodução de material de estudo, livros, compra de material de limpeza, lanche ou o uso do próprio equipamento em suas aulas.

Tais condições contribuem para desobrigar o Estado em sua responsabilidade com a manutenção da escola, o que também contribui para confirmar a tese dos reformadores educacionais: o problema da educação não é de falta recurso, o que tem é suficiente. O que é preciso é melhorar a gestão desses recursos. Nesse sentido, quando o professor e a escola chamam para si a responsabilidade com a manutenção da escola, a ampliação das tarefas sem aumento na carga horária nem na remuneração, ou assumem as despesas com o material didático, acabam contribuindo para confirmar as teses defendidas pelos “reformadores educacionais<sup>43</sup>” e também para a intensificação do próprio trabalho.

Vale ressaltar que, quando a escola se propõe a desenvolver qualquer atividade que envolva a participação da comunidade e que exija recursos – data show, tela de projeção, computador para o data show, aparelho de som com microfone ou materiais específicos, como numa feira de ciências, microscópio, lâminas para microscópio, tubos de ensaio, placa de Petri

---

<sup>43</sup> Expressão empregada por Freitas (2012) para se referir as reformas que se orientam na direção dos interesses das empresas privadas em apropriar dos recursos públicos destinados à educação pública e que combinam responsabilização, meritocracia e privatização como elementos desmoralização do magistério com vista a atingir o intento de apropriar do recurso público em benefício da acumulação.

– na maioria das escolas não se consegue todo este material disponível e em bom estado de uso no momento da realização do trabalho.

- *A escola pode não ter recurso, pode ter corrupção, pode ter desvio de verba, a escola pode estar caindo aos pedaços, mas se o professor tiver iniciativa alguma coisa acontece (Acadêmico F12).*

Ocorre que a solução implica uma decisão política e envolve os governos municipais, estaduais e federal, no sentido de que precisam planejar ações de modo a assegurar a manutenção das escolas da rede pública, garantindo que o recurso chegue até ela. O que se observa é a existência de uma política de definição de teto de gastos. O planejamento é feito dentro dos limites daquele recurso. Nessa lógica, tem-se que optar pelo que é entendido como sendo prioritário. A definição do que seja prioritário é uma decisão que vai ao encontro dos interesses do grupo que se encontra no poder e, muitas vezes, desconhecem os problemas da escola pública ou não a valorizam.

Na medida em que esta questão não é problematizada entre os estudantes do PIBID, juntamente com o professor supervisor, o que fica é uma adesão involuntária e, com o passar do tempo, a naturalização desse tipo de respostas vai sedimentando uma conduta como sendo, de fato, responsabilidade do professor.

Além da tarefa de ensinar, o professor terá que, buscar individualmente a solução dos problemas de ordem material, acarretando desgaste de energia afastando-o dos problemas diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Ele deixa de pensar as alternativas pedagógicas para ajudar os estudantes a avançarem no conhecimento.

Quando essas questões não são discutidas junto à comunidade escolar e problematizadas de forma a desocultar os interesses que sustentam tais atitudes, contribui com a imagem criada pelos reformadores de que o responsável pelo fracasso escolar dos estudantes da escola é do professor, que é incompetente. Não se faz oposição ou contra argumentação em relação a desresponsabilização do poder público.

#### 4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXPERIENCIADAS NO PIBID E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A partir da análise dos dados coletados nessa pesquisa foi possível identificar três tipos de prática pedagógica: em uma delas a profissionalidade docente é considerada como referendada na práxis, em outra a profissionalidade docente é mais preocupada com o ensino

dos conteúdos científicos, e a terceira prática pedagógica é mais voluntarista, avulsa, sem ligação com o todo.

A prática pedagógica identificada como uma prática educativa voluntarista, avulsa, sem ligação com o todo foi a empreendida pelos seguintes grupos: GF1; GF2; GF5; GF6; GF7; GF8; GF9; GF10 e GF12.

A prática pedagógica desses nove grupos teve em comum a ênfase no desenvolvimento de atividades que denominamos de praticismo, que se caracterizavam pela falta de clareza em relação aos objetivos, eram dirigidas para resolução de problemas imediatos, com os conteúdos desenvolvidos de forma fragmentada e desconectada dos outros.

Nessa prática pedagógica a aprendizagem era considerada como acúmulo de conhecimentos e o desempenho do estudante era verificado por meio de exames padronizados e valorados por notas, caracterizados também pela secundarização dos conhecimentos científicos.

Nesses nove grupos há uma compreensão de que a formação de professores se dá na prática, por meio da observação da ação na ação e que, independente dos sujeitos e do contexto, essa prática pode ser replicada com sucesso. E, no caso de não se obter sucesso, é porque o professor não sabe ensinar, é mal preparado, descomprometido e mal dirigido. Nessa prática, o professor é alguém que executa uma série de procedimentos previamente estabelecidos sem que ele tenha tido qualquer tipo de participação.

Os encontros coletivos desses grupos ocorriam em um intervalo maior entre um encontro e outro, quando comparados a outros grupos de pibidianos que participaram dessa investigação, as reuniões com duração entre 1 hora a 2 horas e as discussões, geralmente, eram focadas nos problemas que os estudantes haviam vivenciado durante o desenvolvimento da atividade prática na escola, ou seja, problemas imediatos.

Em relação ao planejamento das atividades, foi possível observar dois tipos de prática, uma em que o bolsista recebia o plano pronto e ficava só com a responsabilidade de executar, e outra em que bolsista planejava individualmente e a professora supervisora e/ou a professora coordenadora orientava, pedia para fazer alterações e depois era aprovado. Não foi identificada uma discussão coletiva sob uma determinada proposta pedagógica organicamente construída, cada bolsista ou dupla de bolsistas pensava seu no plano e na sua turma especificamente de forma individual e fragmentadas.

Em ambas as práticas observa-se que a atividade de planejamento, como sendo uma ação individual do professor, voltada para sua sala de aula sem estabelecer relação com os outros professores ou com outros bolsistas, no caso do PIBID, é uma prática individualista,

focada nos problemas específicos daquela sala, isolando-a das relações que estabelece com um contexto mais amplo, o que vai favorecer a fragmentação, a perda de uma visão de totalidade do ato pedagógico, capaz de congrega as ações do coletivo num esforço conjunto para chegar aos objetivos. Essa forma de pensar o planejamento individualmente vai ao encontro das ideias de competitividade defendidas pelo mercado, contrário à ideia de formação de um ser humano único criativo.

São práticas que se identificam com a concepção de professor como profissional reflexivo, como a que defendida por Shön, Zeichner, Tardif, Perrenoud e outros, e que vão também contribuir com o esvaziamento dos conteúdos científicos dos cursos de formação de professores, que, por sua vez, contribuem com a formação desse novo trabalhador flexível que se adapta às condições mais adversas.

A segunda prática pedagógica identifica é uma prática mais preocupada com os ensinamentos dos conteúdos científicos, com uma formação mais crítica que foi empreendida por três grupos: GF4; GF11 e GF13.

O GF11 e GF13 partiram para implementação de uma proposta de prática pedagógica já existente e que se fundamentava num determinado teórico; trazia uma proposta previamente pensada com seus objetivos e procedimentos metodológicos definidos e compatíveis com a concepção de ensino e de aprendizagem a que o projeto se propõe.

Isso implicava que os bolsistas precisavam, inicialmente, estudar e compreender os fundamentos da proposta para, a partir dessa compreensão criar situações de ensino para desenvolver, na escola, o que se propuseram.

Para o estudo da proposta pedagógica era necessário que os bolsistas se apropriassem das ideias dos teóricos que a embasavam, o que permitiu a eles a ampliação de conhecimentos necessários aos saberes docentes.

Os encontros desses grupos ocorriam mais de uma vez por semana e com uma duração maior entre duas a três horas por encontro. As discussões giravam em torno tanto dos estudos teóricos quando das atividades que seriam realizadas na escola de tal forma que todos os bolsistas voltassem suas ações para um mesmo objetivo.

Já o GF4, mesmo tendo uma preocupação com o ensino dos conteúdos científicos de forma que os estudantes da escola conseguissem relacionar os conteúdos estudados com os eventos do seu cotidiano, sua prática pedagógica constituiu-se em seguir a organização curricular estabelecida para a escola, e o trabalho dos bolsistas caminhou no sentido de aprofundar os estudos teóricos acerca do conteúdo escolar a ser trabalhado, mas dando a esse conteúdo uma leitura mais crítica.



O que se observa é que o modelo de formação de professor presente nessas práticas docentes ainda é o aprender pela observação, todavia sem compromisso em seguir o modelo daquele professor supervisor na forma como ele aborda os conteúdos, mas no sentido de uma ressignificação.

No exercício de aprofundar os conteúdos escolares que seriam trabalhados na escola e várias outras temáticas relacionados, esses conteúdos eram colocadas para o grupo, o que os levava a ampliação dos estudos teóricos sobre o tema, a organizarem seminários internos onde se apresentava seus estudos para o coletivo dos bolsistas e para os colegas do curso não pibidianos.

Não foi possível evidenciar, nesse grupo, uma profissionalidade docente fundamentada na práxis; pois, mesmo avançando em relação aos estudos teóricos da área de conhecimento e da prática pedagógica, não ficou evidente a transformação do real.

A terceira prática pedagógica identificada é a que considerei como a que possibilitou a constituição de uma profissionalidade docente referendada na práxis.

Compreendendo que a profissionalidade docente é aquilo que caracteriza o trabalho do professor como sendo o que o difere de outros profissionais e que tem como núcleo central os saberes pedagógicos constituídos por um grande número de conhecimentos que fundamentam a práxis, expressando-se por meio da prática pedagógica e da prática educativa. É ele que possibilita ao professor interagir com os estudantes e com o conhecimento no contexto da sala de aula.

A partir desses conceitos foi possível reconhecer que a proposta do subprojeto do PIBID, realizada pelo GF3, apresentou elementos de uma profissionalidade referendada na práxis; pois, de acordo com a análise de conteúdo feita a partir da fala dos bolsistas e das categorias, foi possível verificar que o trabalho do grupo consistia na elaboração de uma prática pedagógica inédita a partir de um trabalho interdisciplinar que possibilitasse uma abordagem dos conteúdos de História e Filosofia das ciências no conteúdo de Biologia.

A partir desse objetivo, os bolsistas, sob a orientação do professor coordenador e do professor supervisor, empreenderam um estudo teórico, envolvendo o tema História e Filosofia das Ciências, além dos textos teóricos e de também contarem com a participação e contribuição de uma professora da área de História.

Com base nos estudos teóricos realizados e nas análises dos conteúdos escolares que compunham o currículo do Ensino Médio, da realização de crítica de livros didáticos e da observação das aulas, os bolsistas iniciaram a elaboração de uma proposta de prática

pedagógica, que, depois de elaborada, foi executada e, depois de executada, as experiências voltaram para o grupo para serem analisadas, avaliadas e reelaboradas.

O movimento do grupo foi no sentido de criar uma prática ou, em outras palavras, transformar uma prática pedagógica existente, e que não possibilitava aos estudantes apreenderem os conteúdos escolares da disciplina, compreendendo o movimento histórico desse conhecimento e a sua relação com as necessidades dos seres humanos e, nesse sentido, compreender a ciência como uma construção coletiva num processo histórico e que tinha por finalidade resolver problemas reais do ser humano.

Para Vázquez (2007, p. 219), toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis. Nessa afirmação, o autor, referindo-se a Marx, deixa claro que não é qualquer atividade que pode ser compreendida como práxis, pois esta se constitui em um conjunto de atos em que um sujeito ativo atua sobre uma determinada matéria com a finalidade de modificá-la. Nesse sentido a práxis é uma ação intencional, consciente e dirigida a um fim.

- *A prática enquanto fonte para pensar a forma de abordar o conteúdo específico da disciplina numa perspectiva da história e da filosófica das ciências para um grupo específico. Para isto foi necessário muitas leituras e muitas discussões, pois deveriam conseguir ensinar esse conteúdo dentro de uma carga horária já definida e tendo também que não sobrecarregar os estudantes com o conteúdo dos outros campos e na sequência dos conteúdos definidos (Acadêmico do GF3).*

Deste modo é que entendo que o trabalho desenvolvido pelo GF3 foi referendado na práxis, pois atuaram sobre uma matéria prima (podendo ser: corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) que, nesse caso, foi um conjunto de conteúdos, para transformá-lo em uma prática pedagógica, de ação intencional, consciente e sistemática, que objetivou mudar uma prática docente que, por sua vez, atuaria de forma consciente e intencional na construção de um conhecimento que contribuiria na ampliação da capacidade dos estudantes de ler e interpretar a realidade e de ter mais elementos para transformar essa realidade.

Na medida em que os bolsistas atuavam sobre essa prática para modificá-la também modificavam a si mesmo, pois o conhecimento que foram conquistando fez com que reconhecessem que haviam mudado a forma como eles próprios pensavam o processo e avanço da ciência e, ao reconhecerem que a ciência não está dada, mas ainda em construção, veem-se então como sujeitos capazes de construir conhecimento e de fazer história e isso

leva-os a pensarem a prática pedagógica como “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”(FRANCO, 2016, p. 536).

- *A prática como espaço de validação e experiência de tudo que foi pensado e elaborado* (Acadêmico do GF3).

Assim a prática pedagógica, expressão de um saber intencional e sistematizado, constituiu-se numa fonte de desenvolvimento da teoria e as necessidades que emergem dessa prática pedagógica na escola e na sala de aula demandam teoria que demanda outra prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As profundas implicações trazidas para a educação pelas atuais bases materiais que caracterizam a produção, a economia e a política, desde o final do século XX, demanda, segundo Kuenzer (1988), o desenvolvimento das forças produtivas e, para isso, foi gestado um projeto pedagógico que forme seu quadro de intelectuais, dirigentes e trabalhadores, o que exige dos educadores o exercício de fazer a leitura e a análise necessária desse projeto com vistas a buscar alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

O estudo aqui empreendido procurou compreender se o PIBID, enquanto um Programa criado no contexto desse projeto pedagógico que visa à formação tanto dos intelectuais, dos dirigentes, quanto da classe trabalhadora, agregaria à formação inicial de professores elementos para uma profissionalidade docente referendada na práxis.

A partir do que foi identificado na pesquisa, registro algumas considerações que considero que tenham sido destacadas pelo trabalho como sendo relevantes para a constituição de uma profissionalidade fundamentada numa pedagogia orientada aos interesses do mercado e na práxis.

Os dados empíricos coletados e analisados permitiram identificar que a maioria das práticas pedagógicas implementadas pelos subprojetos do PIBID, analisadas nesse estudo, atende aos interesses do atual modelo de reorganização do trabalho, que busca na educação do trabalhador a produção de uma nova sociabilidade que lhe dará sustentação.

Essa sociabilidade permite formar um trabalhador autônomo, mas no sentido de encontrar saídas para os problemas – que estão fora o seu alcance para resolver, responsável, tomar decisões, ser criativo, empreendedor, flexível, saber trabalhar em equipe e capaz de se adaptar as incertezas que caracterizam os dias atuais. Nessa nova sociabilidade, o trabalhador chama para si, individualmente, toda a responsabilidade de manter-se permanentemente atualizado para ter acesso aos melhores empregos.

Ocorre é que esse atual estágio da reorganização do capitalismo se dá pela ampliação da exploração da força de trabalho com a redução dos postos de trabalho, em que um mesmo trabalhador operaria mais de um equipamento, ao mesmo tempo, acarretando a intensificação e precarização do trabalho.

Nessa lógica de acumulação dessa nova fase do capitalismo, surge a necessidade de redução do Estado para que as relações entre o capital e a sociedade sejam mediadas pelo mercado; portanto o Estado diminuiria sua presença nas garantias aos direitos sociais, que

agora assumem o papel de serviço e, nesse sentido, aquilo que era direito social passa ser uma mercadoria.

Os efeitos dessa acumulação flexível do capitalismo sobre a população trabalhadora é bastante perverso; pois, para que esse trabalhador se insira no mercado de trabalho, deve-se submeter a uma concorrência com os mais bem preparados, rendendo-se à ampliação de jornada de trabalho com salários menores e sem os direitos sociais e trabalhistas, a não ser que pague por ele. Dessa forma, para que os capitalistas consigam controlar a massa de trabalhadores desempregados, subempregados e com trabalho intensificado, é necessário uma nova sociabilidade com vistas a pacificá-los e esse é um dos papéis que a educação básica, na perspectiva desse projeto pedagógico, deve assegurar. Além disso, para uma grande parcela da população, é preciso desenvolver as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos de tal modo que consiga desempenhar atividades mais simples por salários menores e com maior jornada, mas também deve ser formada para o consumo.

Na perspectiva desse projeto pedagógico, o papel do professor é fundamental para desenvolver essa nova sociabilidade, o que faz com que a formação desse professor se dê por outras bases, diferentes da que vinha ocorrendo no estágio do capitalismo de base rígida, e o PIBID, enquanto um programa de governo criado para atenuar a escassez de professores no país, coloca-se como um programa complementar voltado para a formação inicial que se propunha a oferecer bolsas para uma quantidade de estudantes das licenciaturas, ou seja, a oferta de bolsas que inclui um número de estudantes e, ao mesmo tempo, exclui outros tantos, criando dentro do próprio curso de formação uma oferta desigual de oportunidades. Assim caracteriza-se o projeto pedagógico dessa pedagogia orientada aos interesses do mercado: a inclusão de uns se dá pela exclusão de outros; além de promover o que Kuenzer (2007) identifica como sendo uma dupla dialeticidade que exclui para depois incluir de forma flexível e precarizada.

Quando a proposta do PIBID elege a escola como protagonista da formação de professores deixa evidente que a concepção de formação adotada é a de seguir o modelo em que o futuro professor observa outro professor em sala de aula para apreender sua forma de atuação, de abordar os conteúdos, lidar com os estudantes e, depois, replicá-la quanto estiver atuando, o que seria suficiente para formar essa nova sociabilidade, ajustada aos interesses da acumulação flexível do capital.

Para isso não seria necessário que o professor dominasse muitos conhecimentos acadêmicos, mas apenas aqueles que lhe dê condições de dominar os conteúdos que deverá ensinar aos estudantes da educação básica, ou seja, os conteúdos mínimos necessários a

inserção no mercado de trabalho (ler, redigir um texto de complexidade média, efetuar operações matemáticas básicas), o que foi possível observar em nove grupos focais dentre os treze que foram realizados, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas nos subprojetos do PIBID vão ao encontro dessa pedagogia orientada aos interesses do mercado visto que as atividades desenvolvidas se caracterizaram por praticismo, imediatismo, voluntarismos e pela secundarização do conhecimento científico.

A responsabilização individual ao professor e a ocultação das precariedades da infraestrutura das escolas e das condições materiais necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho docente é uma estratégia empregada pela pedagogia capitalista. Essa tática foi identificada nesse estudo como sendo algo que tem sido assimilado pelos professores nas escolas e também o foi pelos bolsistas do PIBID, na medida em que chamavam para si a responsabilidade de suprir as necessidades materiais ao desenvolverem as atividades e que se dispunham a ampliação da jornada de trabalho, por meio da ocupação do tempo livre na resolução de problemas ligados ao trabalho, mesmo que isso não ocorresse no espaço da escola, mas por meio do emprego dos recursos tecnológicos digitais.

Em relação à reflexão sobre a prática, foi possível identificar três tipos e todos ocorreram nos encontros na universidade. A primeira prática de reflexão a ser identificada aparece em nove dos treze grupos focais, de acordo com o que foi relatado pelos bolsistas. Nesses grupos, os estudantes tiveram em comum uma reflexão acerca das situações presenciadas na escola durante o desenvolvimento das atividades, e sobre os problemas ou eventos relatados nos comentários ou intervenções da professora coordenadora naquilo que se fizesse necessário, chamando a atenção para um ou outro aspecto do que foi vivenciado, orientando uma mudança de postura, de atividade, retomada de algumas questões que já haviam sido discutidas e que não foram observadas.

Não foi evidenciado que essas reflexões eram realizadas tendo por base algum aporte teórico que pudesse auxiliar na leitura e interpretação da realidade, para então subsidiar as decisões que seriam tomadas. O que foi observado é que a reflexão ficava no nível da intuição, da aplicação ou a repetição de outro modelo qualquer já empregado em outras turmas, em outras instituições. Ou seja, uma reflexão que recai sobre a prática como se a escola fosse o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor, aproximando-se da perspectiva do professor reflexivo que propõe uma reflexão da prática sobre a prática na prática, Segundo Silva (2015), trata-se de uma perspectiva individualista de formação de professor que os coloca como responsáveis diretos para que a escola forme o homem do novo

século, ficando o próprio professor responsabilizado pelo sucesso e, principalmente, pelo fracasso da tarefa.

Além de não identificar os estudos teóricos em relação aos conhecimentos pedagógicos que orientam o trabalho docente, observei que os conteúdos específicos da formação também não foram objeto de estudo nessas reflexões, sintonizando com o atual momento da produção capitalista.

Na segunda prática de reflexão identificada é possível observar uma preocupação com os estudos das teorias que fundamentam o subprojeto, ficando evidente a importância que os bolsistas demonstram na compreensão desses fundamentos.

Essa prática de reflexão identificada difere-se da anterior pelo fato de que os problemas eram discutidos coletivamente e as decisões também tomadas coletivamente de tal modo que todos sabiam o que fazer. Mesmo tendo suas atividades divididas, o trabalho pedagógico não era fragmentado.

O que se identifica na literatura estudada é que a fragmentação do trabalho pedagógico torna-se um dos elementos importantes para a nova sociabilidade desejada pelo atual estágio do capitalismo, pois ela contribui para a alienação do processo educativo e transforma-se em elemento importante para a responsabilização individual do professor, visto que cada um se encapsula em suas práticas e com seus problemas individuais de cada sala de aula, o que dificulta a não superação das formas de dominação do trabalhador.

É uma prática pedagógica que pode contribuir para a constituição de uma profissionalidade docente sustentada no conhecimento científico, diferentemente do que foi identificado na prática anterior e isso pode contribuir com revalorização dos conhecimentos científicos na escola e no curso de formação de professor sem, contudo, constituir-se em uma práxis, pois não se apresenta como uma ação intencional que pretende modificar uma realidade, mas sim, reafirmar algo já elaborado.

Na terceira forma de prática de reflexão identificada, considerei que ela agrega elementos para constituição de uma profissionalidade docente referendada na práxis, pois a nela a realidade dos estudantes da escola foi tomada como referência para a criação de outra prática pedagógica que possibilitasse aos estudantes superar a visão positivista de ciências e passasse a vê-la como uma construção coletiva e histórica, e não como algo dado.

Para que ocorresse essa mudança na forma de entender e ver a ciência, foi necessária então a elaboração de uma prática pedagógica interdisciplinar, o que exigiu dos bolsistas um aporte teórico de diferentes áreas de conhecimento para que se tivessem condições de elaborar essa proposta que, depois de idealizada, foi desenvolvida junto aos estudantes, possibilitando

a eles, de fato, a visão (ou percepção) da ciência como algo construído pelos seres humanos ao longo de uma história. Ou seja, os estudantes tiveram uma mudança na sua forma de pensar a ciência e, ao atuar sobre a criação de uma prática pedagógica, eles mudaram também as próprias concepções de pensar e operar o conhecimento científico.

A criação da prática pedagógica foi resultado de um trabalho coletivo que envolveu não só os bolsistas, mas o professor supervisor e o professor coordenador, e também o professor de História, pois a proposta envolvia uma ação interdisciplinar.

Outra questão que chamou a atenção é o fato de que, para os bolsistas, a participação no PIBID foi de grande contribuição, uma vez que tiveram condições de experienciar a escola e a sala de aula no seu cotidiano, de poder acompanhar o desenvolvimento das aulas e de ver como o professor conduzia o conteúdo, de atender as dúvidas dos estudantes, lidar com a indisciplina, preparar a aula e atender às questões burocráticas; enfim ter possibilitado a inserção do aluno campo de atuação do professor. Fato esse que merece ser mais bem investigado, pois reafirma as teses que vêm sendo defendidas pela pedagogia capitalista quando faz a defesa de que a formação do professor deve ser mais voltada para a prática.

Todavia a defesa dessa tese sustenta-se nos interesses de barateamento dos custos com a formação de professores e também na desqualificação da formação como mecanismos para a precarização do trabalho do professor.

Ao fazer a defesa da formação com ênfase na prática, os bolsistas acabam reforçando os discursos dos reformadores e jogando contra a valorização do trabalho docente. Compreender essa questão com mais profundidade é muito importante no sentido de entender os motivos que levam os bolsistas a considerarem muito importante sua atuação na escola, ainda no período de formação, para além do estágio, e também pode servir para desconstruir um discurso, pois os dados da pesquisa demonstraram que a maioria das experiências não contribuiu para a construção de uma profissionalidade docente referendada na práxis.

Outro fato que chama a atenção é a afirmação dos bolsistas de que a participação no PIBID possibilitou-lhes chegarem mais seguros ao estágio, porque estavam mais bem preparados do que os seus colegas de curso que não passaram pelo Programa e que chegam despreparados e inseguros. Situação também confirmada por outras pesquisas, como as de Moura (2013), Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014).

Isso sinaliza para a necessidade dos cursos de licenciatura reverem seus projetos de estágios ou para sua total reestruturação.

Para conseguir fazer frente ao modelo de formação que tem sido defendido pelas reformas educacionais, é necessária uma formação numa perspectiva crítico emancipatória,



sustentada na formação teórico prática, aliada à pesquisa, tendo o professor como o protagonista do trabalho docente, de modo a garantir que ele, não só compreenda o fenômeno educativo dentro do contexto das relações sociais, mas que se reconheça no trabalho que realiza.

Revela-se então uma crítica à política de formação de professores da qual o PIBID faz parte, pois não tem assegurado a todos os estudantes dos cursos de licenciatura as mesmas oportunidades e as mesmas condições para uma formação profissional sólida.

O Programa, ao incentivar a iniciação à docência por meio da oferta limitada de bolsas, cria, dentro do próprio curso, condições diferenciadas de formação. Quando o PIBID se propõe a ser um programa que procura incentivar os jovens estudantes a buscarem os cursos de licenciatura e contribuir com a redução do nível de evasão desses cursos, os resultados obtidos nas ações implementadas e a situação do país permitem afirmar que esses resultados foram poucos significativos, quando se leva em consideração que a baixa atratividade dos cursos de licenciatura ainda se mantém e que não há uma política educacional elaborada no sentido de resolver de fato esse problema, ficando programas como o do PIBID uma forma de “remendo” ao problema estrutural da política de formação de professor do país.

Todavia é possível afirmar que, mesmo o PIBID sendo um Programa que foi criado para contribuir com a construção de uma nova sociabilidade docente alinhada aos interesses do atual estágio de reorganização do capitalismo, foi possível identificar um subprojeto que buscou romper com práticas pedagógicas conservadoras que levariam a essa sociabilidade, e que buscou avançar na direção da constituição de uma profissionalidade docente referendada na práxis; pois, de acordo com o pensamento de Vásquez (2007), ela foi uma atividade teórica e prática que buscou transformar uma prática pedagógica que vem sendo empregada há muitos anos, guiada pela teoria, e também constituiu-se em uma atividade teórica na medida em que foi uma ação consciente dirigida a transformação de uma prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. de F.; BEZERRA, E. P. O setor lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13 n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 15 maio 2016.

ADRIÃO, T. M. de F. et al. Sistema de Ensino apostilado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. **Relatório de pesquisa**, 2015. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/publicacoes/sistemas-de-ensino-privados-na-educacao-publica-consequencias-da-mercantilizacao-para-o-direito-a-educacao/>> Acesso em: 15 maio 2016.

ADRIÃO, T. M. de F. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 maio 2016.

ALMEIDA, P. C. A. de e BIAJONE, J. Saberes docente e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In **Educação e pesquisa**, v.33. nº 2, 2007, p.281-295. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 276 p.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: Reunião Anual da Anped, 30. 2007, Caxambu, MG. **GT8 - Formação de Professores**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnologia y el controle em el aula. **Revista de Educacion**, n. 291, p. 149-172, 1990. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 24–31, 2007. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n2\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2017.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Pós-graduação em educação, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4825/arquivo6423\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4825/arquivo6423_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 30 jun. 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa** n° 6, São Paulo, set. de 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2017.

BERTRAND, Y; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1994.

BITES, R. de S. C. **Profissionalidade e profissionalização docente: o olhar da revista Veja**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Rosilene\\_de\\_Souza\\_Carvalho\\_Bites.pdf](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rosilene_de_Souza_Carvalho_Bites.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.424** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 655**, de 27 de junho de 1969. Estabelece normas transitórias para execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-655-27-junho-1969-374395-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Capturado da Internet no endereço:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.064**, de 24 de abril 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> . Acessado em: 19 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acessado em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.264**, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2264.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm)>. Acessado em: 13 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB nº2/2009- PIBID**, de 25 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº018/2010- PIBID Municipais e Comunitárias**, de abril de 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº001/2011**, 15 de dezembro de abril de 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº011/2012**, 19 de março de 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº061/2013**, 02 de agosto de 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 260**, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_Pibid\\_301210\\_No masGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_No masGerais.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 96**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 84**, de 14 de junho de 2016. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 120**, de 14 de junho de 2016. **Altera a Portaria nº 84/2016**. Disponível em:

<[www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:

<[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <[www.CAPES.gov.br](http://www.CAPES.gov.br)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministro do Estado da Educação e da Cultura. **Portaria nº 432**, 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Capturada na internet no endereço: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm)> Acesso em 02 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 249**, de 18 de março de 1996. Institui o Exame Nacional de Cursos. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Editais MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projeto de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, maio 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formações de Professores**. 1999. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078)>. Acesso em 13 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE) **Parecer CNE/09** de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB 2**, de 26 de Junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB 11**, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=6324&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6324&Itemid=>). Acesso em: 26 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível na internet em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2013**: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília: DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>> Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE) **Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais, 2007.**

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=99957](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99957)>. Acesso em 10 jul. 2017.

CAMARGO, R. B.; PINTO, J. M. de R; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Caderno de Pesquisa**, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300014&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 04 fev. 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica dos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82784/192829.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In **Revista Educação e contemporaneidade**, v.17, 2008, p 17-31. Disponível na internet no endereço: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso 20 jan. 2017.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUÍ, M. S. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 123-134. Disponível em:

<[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CRUZ, S, P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de Recife**. Tese doutorado do programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pernambuco, 2012. Disponível

em:<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027>>. Acesso em: 19 out. 2016.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. Formação de professores e prática pedagógica desafios e perspectivas para uma educação emancipadora. In: SANTOS, C. F. dos. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p.159-180. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/critica-ao-esvaziamento-da-educacao-escolar.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/critica-ao-esvaziamento-da-educacao-escolar.pdf/at_download/file)> Acesso em: 30 mar. 2017.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórica-crítica e luta de classes na educação escola**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.



ESTRADA, A. A.; SPECK, R. A. O plano de desenvolvimento da educação e suas relações como as alterações no mundo do trabalho. Boletim Técnico do Senac. **Revista da Educação Profissional**, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em:  
<<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/173> > Acesso em: 20 fev. 2017.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista Histerdbr On-line**, Campinas, n. 65, p. 178-200, 2015. Disponível em:  
<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>>. Acesso em: 10 maio 2016.

FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. A formação de professores no contexto das tendências para internacionalização da educação superior à distância. **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 201-224, jan./jun. 2011. Disponível em:  
<<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/15037/9323>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERRÃO, M. E. **Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão**. In Educação & Sociedade, vol. 33, nº 119, 2012, p. 455-469. Disponível na internet no endereço: <<http://www.redalyc.org/aticulo.oa?id=8732122006>>. Acesso em 09 ago. 2017.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In **Revista brasileira de estudos pedagógicos (on-line)**, v. 97, n. 247, 2016, p. 534-551.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREITAS, L. C. de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. Vieira e SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, cap. 4, p. 279-302.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: desmoralização do magistério à destruição do sistema pública de educação. In **Educ. e Soc.**, vol. 33, nº 119, 2012, p. 379 a 404.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In **Educ. Soc.** v. 35, nº. 129, 2014, p. 1085-1114. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**. 12ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 25 a 54.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, A. A. Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15ª edição Petrópolis, Vozes, 2015, p.33-92.

GARCIA, T. de O. G.; ADRIÃO, T. M. de F. Sistema Apostilado de Ensino. In: **Dicionário de verbetes GESTRADO/UFMG**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-apresentacao>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77 p.

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

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: Relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acessado em: dia 20 jun. 2017

GEGLIO, P. C.; et al. O perfil econômico de estudantes dos cursos de formação de professores no Brasil. **Revista Internacional de Aprendizaje en La educación superior**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://sobrelaeducacion.com>> Acesso em: 10 fev. 2017.

GRACIANO, M. (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São Paulo: **Ação Educativa**, v. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1139/1762.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006, p. 129-150.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, n. 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/252/showToc>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação** – um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In **Série Ideias**, nº 22, São Paulo: FDE, 1994, p 51-59. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008)> Acesso em 08 ago. 2017.

INFORSATO, E. do C. . O bacharelismo e a crise permanente da formação de professores. In **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, nº 03, 2016, p.432-443. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9754>> Acesso em 01 jul. 2017.

LEITE, G. C.; RUFATO, M. de A. e GROppo, L. A. Para qual direção caminha as políticas curriculares de formação de professores no Brasil? In **Anais Congresso de Educação de Poços de Caldas**. GT15. 2017. Disponível na internet em: <<http://www.educacaopocos.com.br/anais-2017/trabalhos/18.%20DCN%202015%20PARA%20QUAL%20DIRE%C3%87%C3%83O%20CAMINHA%20AS%20POL%C3%8DTICAS%20CURRICULARES%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em 15 set. 2017.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. In **Educação e Sociedade**, vol19, nº 63, 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007)>. Acesso em 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.p](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.p)>. Acesso em 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2002. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compet\\_trab\\_esc.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf)> Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar Revistas**, v. 21, n. 2, p. 43-69, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2141/1793>> Acesso em: 30/03/2017.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.30, 2004, p.81 a 93. Disponível na internet no endereço: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_competencia\\_praxis.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2017.

KUENZER, A.A; ABREU, C.B. de M e GOMES, C. M. A. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: função mediadora da educação. In **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 36, 2007, p. 462 a 549. Disponível na internet no endereço <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a06v1236.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-87, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. As relações “dentro-fora” na escola ou nas interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In LIBÂNEO, J.C. e ALVES, Nilda (orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortes, 2012, p.333-349.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação dos professores**. Goiânia: CEPED Publicações. Gráfica e Editora América: Kelps, 2013a, p 47-72.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus editora, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Produção de saber na escola: suspeita e aposta**. Escrito para o XI Encontro de Didática e práticas de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia/GO, em 2002. Disponível na internet no endereço: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html>> Acesso em 28 fev. 2017.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, B. W. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. In **Linhas Críticas**, nº 46, 2015, p. 665-687. Disponível na internet no endereço: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849007.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2017.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente. In: **Dicionário de verbetes GESTRADO/UFMG**. 2007. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-apresentacao>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, 2005, p. 81-109. Disponível em: <[http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo\\_01.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escolar elaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1999. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MARTINS, A. S. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: Reunião Anual da Anped, 31. 2008, Caxambu, MG. **GT - Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MATHEY-PIERRE, Catherine e BOURDONCLE, Raymond. Autour du mot “professionalité”. In **Recherche et Formation**, nº 19, 1995, p.137 A 148. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1995\\_num\\_19\\_1\\_1274](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_19_1_1274)>. Acesso em 01 jul. 2017.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15025>> Acesso em: 4 nov. 2015.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. In **Revista Histerdb** On-line n.45, 2012, p. 340 -346. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histerdb/article/view/8640153/7712>>. Acesso em 01 jul. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. 1 especial, p. 17-35. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspel/02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 90, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PERONI, V. M. V. Redefinição no papel do estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 1. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 6. Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 4, 2010, Elvas, Portugal e Cáceres e Mérida, Espanha. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016. CD-ROM.

PERRENOUD, P. **10 competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gêneses e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 16-52

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In \_\_\_\_\_. (org.) **Sabres Pedagógicos e atividade docente**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

POPKEITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **O professor e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 34-49.

REIS MONTEIRO, A. dos. **Profissão docente** – profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015. 320 p.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. ROSA, D. E. G. e S.; V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano11, n. 13, v. 12, jan/dez 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RUCKSTADTER, V. C. M. Educação e Economia nos anos 1990: a ressignificação da teoria do capital humano. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2, 2005. Cascavel. **Posters**. Unoeste, Campus Cascavel, 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2016.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1203-1225. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 maio 2017.

SANTOS, C. F. Descendo dos ombros dos gigantes – sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In \_\_\_\_\_. **Crítica ao esvaziamento a educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. P133 a 156. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/critica-ao-esvaziamento-da-educacao-escolar.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/critica-ao-esvaziamento-da-educacao-escolar.pdf/at_download/file)>. Acesso em 01 jul. 2017.

SANTOS, L. L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o plano nacional de educação: abrindo a discussão. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2016.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz os professores**. Portugal: Editora Porto, 1994.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, v. 28, n.º100, p. 1231-1255, outubro. 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 20

n. 75, 2012, p. 303-324. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/373>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVA, Katia A. C. P. da. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Mùchhausen. In **Linhas críticas**, nº 46, 2015, p.565-583. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17648>> Acesso em 03 dez. 2016.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011, 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em:

<[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese\\_Lueli\\_\\_Nogueira\\_Duarte\\_Silva.pdf?1335453387](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli__Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387)> Acesso em: 17 jun. 2016.

SILVEIRA, Elizabeth da. A Prova Brasil como possibilidade de qualificação da educação básica. In Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE III Congresso Ibero Americano sobre violências nas escolas** – CIAVE. Realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/392\\_170.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/392_170.pdf)> Acesso em 20 jul. 2017.

SILVEIRA, H. E. da. Ações da CAPES para a formação do professor da educação básica. **Apresentação XXV Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul**, nov. 2011.

Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/746302/principais-impactos-do-PIBID>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In **23ª Reunião Anual da Anpae**, 2000, Caxambu: MG Anais, 2000, v1.

Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.pdf>> Acesso em 24 jun. 2017.

SHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulação aos projetos institucionais. **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013, p. 15-36. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/420/100>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1175>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, v. 9, n. 17, p. 64-84, 2003. Disponível em:

<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194/188>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.;

MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, S.L; et al. Professores, de Sustancia: El Conocimiento de la Mateira para laEnseñaza. **Revista de currículum y formación del profesorado**. 2005. Vol.9, N 2. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>> Acesso em: 19 out. 2016.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.13-39.

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

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p. 5-24.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). **Transformacion productiva com equidad: La tarea prioritária Del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa**. Santiago do Chile, 1996. Disponível na internet no endereço <<http://archivo.cepal.org/pdfs/1991/S9181285.pdf>> Acesso em 15 mar. 2017.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001, p. 45-66.

VICENTE, M. M. **História e comunicação na ordem internacional** [online]. São Paulo: Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <[http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Comunicacao/Historia\\_comunicacao\\_nova\\_ordem\\_internacional.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Comunicacao/Historia_comunicacao_nova_ordem_internacional.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2016.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011, p. 43-67. Disponível em:



<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/158>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ZHEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.