

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA NAYARA SILVA LEITE TAVARES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM IPORÁ/GO: A PERCEPÇÃO DAS  
MULHERES E O IMPACTO EM SUAS VIDAS**

GOIÂNIA-GO  
2018

JÉSSICA NAYARA SILVA LEITE TAVARES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM IPORÁ/GO: A PERCEPÇÃO DAS  
MULHERES E O IMPACTO EM SUAS VIDAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

GOIÂNIA-GO  
2018

T231p Tavares, Jessica Nayara Silva Leite

Políticas Públicas para a formação de professores/as e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência na universidade estadual de Goiás em Iporá/go: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas. [manuscrito]: Jessica Nayara Silva Tavares.—Goiânia 2018.

146 f.: il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências f. 136-146

1. Professores - Formação - Iporá (GO). 2. Educadores - Bolsa PIBID - Mulheres. I.Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Título.

CDU: 377.8(043)

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM IPORÁ/GO: A PERCEPÇÃO DAS  
MULHERES E O IMPACTO EM SUAS VIDAS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**




---

**Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás**



---

**Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos / UEG**

---

**Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Prof. Dr. Kariton Pereira Lula / IFG (Suplente)**

Dedico esta dissertação aos meus pais, Reinaldo Teodoro Leite e Josina Maria da Silva Leite; ao meu esposo, Marlúcio Tavares do Nascimento; às minhas irmãs, Tatiane Silva Leite e Blenda Taylline Silva Leite, por sempre me apoiarem e incentivarem a seguir meus estudos. E à minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, por tornar esse sonho realidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar força e sabedoria para conseguir chegar até aqui, pois não tem sido uma trajetória fácil.

Aos meus pais, Reinaldo Teodoro Leite e Josina Maria da Silva Leite; e minhas irmãs, Tatiane Silva Leite e Blenda Taylline Silva Leite, por acreditarem em meu potencial, me apoiando e incentivando nos meus estudos, tendo compreensão e paciência em minhas ausências.

Ao meu esposo, Marlúcio Tavares do Nascimento, pelo apoio, paciência e compreensão.

Aos/às meus/minhas companheiros/as amigos/as do Mestrado, Lorena, Eliane, Érica, Luciana, Carlos e Ademar, pela força e apoio nesta jornada. Em especial à Lorena, por ter sido meu porto seguro.

À minha orientadora, Professora Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso, pela disponibilidade, dedicação e confiança na elaboração deste trabalho, conduzindo-me sabiamente.

À Banca Examinadora, Professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Professora Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos, que aceitaram prontamente a participar da banca de qualificação e defesa, muito contribuindo para o enriquecimento deste trabalho.

Aos/às professores/as da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, em especial os/as professores/as dos/das quais tive a oportunidade de receber seus ensinamentos, Lúcia Helena Rincón Afonso, Íria Brzezinski, Maria Esperança Fernandes Carneiro, Antônio da Silva Menezes Júnior, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. Muito colaboraram para a construção do conhecimento e deste trabalho.

Aos/às professores/as de outras Linhas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, dentre eles Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dra. Cláudia Valente Cavalcante e Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, que também contribuíram para o desenvolvimento da escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela oportunidade de concretização do Mestrado.

Ao Diretor, aos/às Professores/as e aos/às Acadêmicos/as da Universidade Estadual de Goiás, *Campus* Iporá, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

À CAPES, pelo apoio para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Este estudo – intitulado “Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas” – desenvolveu-se pela linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Tem como objetivo estudar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em execução (2014-2018) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* Iporá, investigando que lugar ele ocupa na realidade das mulheres acadêmicas, que buscam ali sua formação profissional. Na pesquisa, considerando a importância que o PIBID tem na transformação da realidade educacional, ao incentivar e viabilizar a formação inicial de professores para regiões do interior de nosso país, e considerando, ainda, que as mulheres constituem a demanda maior no PIBID em Iporá, buscou-se responder: Quem são essas mulheres, e que entendimento e avaliação fazem da profissão docente e da formação que recebem e como o Programa intervém em suas vidas? O estudo adotou como aporte teórico os estudos de Brzezinski (2008, 2011, 2014), Canan; Freitas (2007), Imbernon (2000), Moraes, Pacheco e Evangelista (2003), Nóvoa (1997, 2009), Tardif e Raymond (2000), dentre outros, que ofereceram fundamentação quanto à Formação de Professores e ao PIBID; e autores, dentre os quais Louro (1997), Catani *et al* (2003), Costa e Bruschini (1992), Scott (1995), Saffioti (1979), Apple (1998) e Assunção (1996), que subsidiaram as discussões sobre Gênero, Mulher e Profissão Professora. Para iniciar a abordagem do tema, aplicaram-se como descritores que orientaram o levantamento bibliográfico os termos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Formação de Professores; Profissão Docente; Gênero; e Mulheres. Optou-se, também, por realizar uma pesquisa empírica. A pesquisa na Universidade Estadual de Goiás, *Campus* Iporá, contou com 21 participantes, sendo elas: Cinco Coordenadoras de Área (uma de cada curso/subprojeto – Ciências Biológicas, História, Geografia, Letras e Matemática) e dezesseis mulheres bolsistas do PIBID. Para coleta de dados, empregou-se a aplicação de questionários. Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, dentro da perspectiva Materialista Histórica Dialética. Fez parte ainda dos procedimentos de coleta de dados a análise dos projetos do PIBID e demais documentos legais que envolvem a Instituição e o Programa. As análises têm abordagem qualitativa, uma vez que as principais variantes envolvidas são “as vozes” dos sujeitos e os projetos e documentos institucionais sobre a execução do PIBID. Assim, pelo estudo realizado, foi possível identificar que, embora apresente alguns desacertos, o Programa tem contribuído de forma positiva na vida das bolsistas participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PIBID. Gênero. Mulheres.



## ABSTRACT

This study - entitled "Public Policies for Teacher Training and the Institutional Program of Scholarships for Teaching at the State University of Goiás in Iporá/GO: the perception of women and the impact on their lives" - was developed by research line State, Educational Policies and Institutions, of the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC/GO). The objective of this study is to study the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) in execution (2014-2018) at the State University of Goiás (UEG), *Campus* Iporá, investigating what place it occupies in the reality of academic women, who seek there their professional qualification. Considering the importance of the PIBID in the transformation of the educational reality, by encouraging and enabling the initial training of teachers for regions of the interior of our country, and considering that women constitute the greatest demand in PIBID in Iporá, we sought to answer: Who are these women, and what understanding and evaluation do they make of the teaching profession and the training they receive and how does the Program intervene in their lives? The study adopted as a theoretical contribution the studies of Brzezinski (2008, 2011, 2014), Canan; (1995), Tardif and Raymond (2000), among others, who provided a foundation for Teacher Training and PIBID; (1998), and Cooper (1996), who have contributed to the discussion of the literature on the subject, and the authors, such as Louro (1997), Catani et al (2003), Costa and Bruschini (1992), Scott (1995), Saffioti (1979), Apple (1998) and Asuncion (1996), who subsidized the discussions on Gender, Woman and Profession Teacher. In order to begin to approach the theme, the following terms were used as descriptors that guided the bibliographic survey: Institutional Program of Initiation Scholarships; Teacher training; Profession Teacher; Genre; and Women. It was also decided to carry out an empirical research. The research at the State University of Goiás, *Campus* Iporá, counted on 21 participants, being: Five Area Coordinators (one from each course / subproject - Biological Sciences, History, Geography, Literature and Mathematics) and sixteen female PIBID scholarship holders. For data collection, the application of questionnaires was used. For the analysis of the data, the content analysis was adopted, within the Materialist Historical Dialectic perspective. Also included in the data collection procedures were the analysis of the PIBID projects and other legal documents that involve the Institution and the Program. The analyzes have a qualitative approach, since the main variants involved are the "voices" of the subjects and the projects and institutional documents about the implementation of PIBID. Thus, through the study, it was possible to identify that, although there are some misconceptions, the Program has contributed in a positive way in the life of the scholars participating in the research.

**Keywords:** Teacher training. PIBID. Genre. Women.

## LISTA DE FIGURA

<b>FIGURA 1</b> – Desigualdade salarial entre homens e mulheres .....	35
<b>FIGURA 2</b> – Relação entre IES – PIBID – ESCOLA .....	68
<b>FIGURA 3</b> – Dinâmica do PIBID .....	69
<b>FIGURA 4</b> – Mapa com a localização dos <i>Campi</i> da UEG no estado de Goiás .....	83
<b>FIGURA 5</b> – Mapa com a localização de Iporá .....	90
<b>FIGURA 6</b> – Principal responsável pela realização da tarefa doméstica .....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	– Evolução das bolsas concedidas para a iniciação à docência .....	67
<b>GRÁFICO 2</b>	– Percentual de acadêmicos/as no PIBID, por sexo (homens e mulheres) - 2013 .....	96
<b>GRÁFICO 3</b>	– Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sexo – ano de 2012 .....	102
<b>GRÁFICO 4</b>	– Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sexo – ano de 2016 .....	102
<b>GRÁFICO 5</b>	– Percentual de docentes por sexo, na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação Superior .....	103
<b>GRÁFICO 6</b>	– Coordenadoras de Área que possuem Mestrado .....	105
<b>GRÁFICO 7</b>	– Motivos para não terem cursado o Doutorado .....	105
<b>GRÁFICO 8</b>	– Ocupação com afazeres domésticos – mulheres e homens .....	106
<b>GRÁFICO 9</b>	– Tempo de docência na UEG .....	107
<b>GRÁFICO 10</b>	– Matrículas nos cursos de Licenciatura, modalidade presencial – 2016 .....	113
<b>GRÁFICO 11</b>	– Faixa etária .....	117
<b>GRÁFICO 12</b>	– Raça .....	117
<b>GRÁFICO 13</b>	– Desejo de cursar outra graduação .....	118
<b>GRÁFICO 14</b>	– Estado civil .....	119
<b>GRÁFICO 15</b>	– Ocupação das tarefas domésticas .....	119
<b>GRÁFICO 16</b>	– Renda da família .....	121
<b>GRÁFICO 17</b>	– Como se sustenta .....	121
<b>GRÁFICO 18</b>	– Quantas pessoas colaboram com as despesas .....	122
<b>GRÁFICO 19</b>	– Quem mais colabora com as despesas .....	122
<b>GRÁFICO 20</b>	– Ajuda no sustento da família .....	123

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – PIBID; Gênero .....	19
<b>QUADRO 2</b> – PIBID; Formação de professores; Políticas .....	20
<b>QUADRO 3</b> – Estado; Políticas Educacionais; Gênero .....	21
<b>QUADRO 4</b> – <i>Campi</i> da UEG e seus respectivos cursos .....	83
<b>QUADRO 5</b> – Propostas dos subprojetos do PIBID em execução na UEG de Iporá/GO (2014-2018).....	94
<b>QUADRO 6</b> – Ações consideradas mais importantes na execução do PIBID .....	108
<b>QUADRO 7</b> – Se presenciou episódio que envolveu questões referentes à identidade de gênero .....	114

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Matrículas nos cursos de Licenciatura, por organização acadêmica (universidades e não universidades) – 2013 e 2016 .....	55
<b>TABELA 2</b> – Matrículas nos cursos de Licenciatura, por categoria administrativa (pública e privada) – 2013 e 2016.....	55
<b>TABELA 3</b> – Matrículas nos cursos de Licenciatura da rede privada, por modalidade (presencial e EaD) – 2013 e 2016 .....	56
<b>TABELA 4</b> – Porcentagem de professores/as da Educação Básica com curso superior e que possuem licenciatura na área em que atuam (2010 e 2016).....	57
<b>TABELA 5</b> – Valores gastos com bolsas do PIBID – 2014-2016 .....	75
<b>TABELA 6</b> – Número de acadêmicos/as participantes do PIBID em Iporá/GO – Projeto 2014-2018.....	97
<b>TABELA 7</b> – Número de acadêmicos/as participantes de cada subprojeto do PIBID, por sexo (homens e mulheres) – Projeto 2014-2018.....	97
<b>TABELA 8</b> – Total de discentes ingressantes na unidade da UEG de Iporá/GO, por curso e sexo .....	97
<b>TABELA 9</b> – Motivo da escolha do curso .....	117
<b>TABELA 10</b> – Graduação que gostaria de cursar.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCET	- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCSEH	- <i>Campus</i> de Ciências Socioeconômicas e Humanas
CEAR	- Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CES	- Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEB	- Diretoria de Educação Básica Presencial
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO	- Escola Superior de Educação Física de Goiás
FACEA	- Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FECLIP	- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá/GO
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	- Imposto sobre Exportação
IES	- Instituto de Ensino Superior
IGF	- Imposto sobre Grandes Fortunas
II	- Imposto sobre Importação

INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOP	- Imposto sobre Operações Financeiras
IPI	- Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	- Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbano
IPVA	- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IR	- Imposto sobre Rendas
ISS	- Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza
ITBI	- Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (inter vivos)
ITCD	- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
ITR	- Imposto Territorial Rural
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	- Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	- Ministério da Educação
NRF	- Novo Regime Fiscal
ONU	- Organização das Nações Unidas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	- Projeto de Emenda Constitucional
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	- Projeto de Lei
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PRODOCÊNCIA	- Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProUni	- Programa Universidade para Todos
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PRP	- Programa Residência Pedagógica
PUC/GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNIANA	- Universidade Estadual de Anápolis
UNUCET	- Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas
UNUCSEH	- Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	26
1.1 Política .....	26
1.2 Sobre o Estado .....	27
1.3 Políticas públicas educacionais e gênero .....	31
1.3.1 Políticas de formação de professores: função de mulheres? .....	43
<b>CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS</b> .....	63
2.1 PIBID: um programa para a formação inicial .....	63
2.2 Recursos financeiros destinados para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência .....	70
2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás .....	77
2.4 A Universidade Estadual de Goiás .....	80
2.5 Conhecendo o espaço da presente pesquisa .....	89
2.5.1 Breve histórico do município de Iporá .....	90
2.5.2 A Universidade Estadual de Goiás, <i>Campus</i> Iporá .....	91
2.5.3 O PIBID na UEG, <i>Campus</i> Iporá .....	93
<b>CAPÍTULO 3 - AS MULHERES NA PROFISSÃO DOCENTE E NO PIBID NA UEG DE IPORÁ: PERCEPÇÕES E IMPACTOS EM SUAS VIDAS</b> .....	99
3.1 As mulheres no espaço público e na profissão docente .....	100
3.2 As Coordenadoras de Área e o PIBID .....	104
3.2.1 Perfil das Coordenadoras .....	104
3.2.2 A visão das Coordenadoras de Área sobre o PIBID .....	107
3.3 O PIBID na vida de estudantes de licenciatura em Iporá .....	115
3.3.1 Perfil das bolsistas participantes da pesquisa .....	116
3.3.2 Sobre a profissão docente .....	123
3.3.3 Sobre o PIBID .....	126



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>APÊNDICE A</b> – Questionário para as coordenadoras de área .....	147
<b>APÊNDICE B</b> – Questionário para as alunas bolsistas.....	152
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevista para as coordenadoras de área .....	165
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro de entrevista para as alunas bolsistas .....	166
<b>APÊNDICE E</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	167

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa – intitulada *Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas* – desenvolveu-se pela linha de pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO).

A pesquisa teve por objetivo geral estudar o projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em execução (2014-2018) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Iporá*, investigando que lugar ele ocupa na realidade das mulheres alunas. E, como objetivos específicos, busca-se compreender a natureza, os desdobramentos e implicações do PIBID na formação de professores, particularmente para as mulheres; compreender como o PIBID na UEG, *Campus Iporá*, vem se materializando no contexto dessa Universidade; e estudar os impactos do PIBID nas experiências formativas e na vida das bolsistas do Programa.

Nesse sentido, considerando a importância do PIBID na transformação da realidade educacional, ao incentivar e viabilizar a formação inicial de professores; e considerando, ainda, que as mulheres constituem a demanda maior no PIBID em Iporá, apresentam-se as seguintes questões norteadoras: Quem são essas mulheres? Que entendimento e avaliação fazem da profissão docente, da formação que recebem? E como o Programa intervém em suas vidas?

O interesse por esse objeto de estudo surgiu de inúmeras e frequentes discussões sobre a formação de professores/as, de um modo em geral; e da busca pela compreensão da abrangência do PIBID nos últimos anos, o que o tornou um dos principais programas da CAPES. Soma-se a isso o fato de já haver diversas publicações sobre as experiências de execução dos projetos institucionais do PIBID, o que permitiria um conhecimento mais abrangente dessa política pública, bem como melhores condições para a análise do objeto da investigação.

Ressalta-se, ainda, que a realização desta pesquisa certamente ganhou ainda mais sentido devido à minha experiência em iniciação científica, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na UEG,

participando do projeto de pesquisa *O sentido da filosofia na formação docente: leitura e indagações*, coordenado pela Professora Mestra Simone de Magalhães Vieira Barcelos. Nessa ocasião tive a oportunidade de participar de vários eventos, inclusive com apresentações de trabalhos: XVI Encontro Nacional de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo – USP; XXI Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – UFG; II Encontro de Pesquisa e Extensão e Semana nacional de Ciência e Tecnologia da UEG; e XI Seminário de Iniciação Científica e VIII Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG; dentre outros.

Disciplinas cursadas no Programa de Mestrado (como aluna extraordinária) aumentaram ainda mais meu interesse em pesquisar a temática. No 1º semestre de 2015 cursei a disciplina *Formação de Professores e saberes para a docência*, ofertada pelo professor Dr. Ari Raimann da linha de pesquisa *Políticas, Gestão e Formação de Professores* do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. No semestre seguinte cursei a disciplina *Tópicos de Currículo e Formação de Professores*, ofertada pela professora Dra. Iria Brzezinski e pelo professor Dr. Antônio da Silva Menezes Junior, ambos da linha de pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO).

Em 2016, ingressei como aluna regular no curso de Mestrado, da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Ao cursar a disciplina *Educação, Trabalho e Gênero*, ofertada em 2016/1 pelas professoras Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso e Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita, surgiu o interesse de inserir a questão de gênero à pesquisa.

Entende-se que os resultados deste estudo podem contribuir significativamente com a área de investigação da temática formação de professores, tanto de forma direta, quanto indireta. Nessa perspectiva, citam-se algumas das contribuições que este estudo pode oferecer para a construção de conhecimentos:

a) Aos envolvidos diretamente na execução do projeto institucional do PIBID (coordenadores de área, coordenador institucional, alunos bolsistas e professores supervisores), ou a outros interessados em desenvolver novos projetos, os resultados podem fornecer subsídios para que analisem as experiências exitosas e as fragilidades apresentadas nas experiências anteriores com o PIBID.

b) Para a CAPES, que coordena o Programa, os resultados podem ser de suma importância, pois podem servir como mais uma referência na avaliação do projeto. Os resultados podem suscitar a realização de outros estudos coordenados pela CAPES, com vistas a melhorar o conhecimento quanto ao desenvolvimento e ao impacto do PIBID.

Buscando maior aproximação com o tema, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Esse banco de dados foi escolhido por apresentar mais trabalhos publicados relacionados à presente temática e estar atualizado.

As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: PIBID e Gênero; PIBID, Formação de Professores e Políticas; Estado, Políticas educacionais e Gênero. Realizou-se um refinamento de acordo com a Área da Educação. Buscou-se, ainda, a leitura dos resumos para uma seleção mais acurada dos textos, conforme a proposta deste estudo. Os resultados foram organizados conforme se apresentam nos quadros a seguir.

#### QUADRO 1 - PIBID; Gênero

<b>QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>
VOGEL, Marcos. <b>Influências do PIBID na representação social de licenciandos em química sobre ser "professor de química"</b> 25/02/2016. 220 f. Doutorado em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Física da Universidade de São Paulo.
CRUZ, Ederson da. <b>Gênero e currículo:</b> problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 12/01/2015. 135 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo. Biblioteca Depositária: UNISINOS.
COSTA E SILVA, Gessica Peniche. <b>Identidades docentes em construção:</b> representações sociais dos bolsistas PIBID sobre Programa de Formação e "ser professor". 02/09/2013, 147 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba. Biblioteca Depositária: PUC/PR,
AZEREDO, Liz Daiana Tito. <b>Formação docente e construção do(s) saber(es):</b> a contribuição do PIBID para os licenciados do Curso de Pedagogia da UENF. 31/03/2014 100 f. Mestrado em Cognição e Linguagem. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes Biblioteca Depositária: CCH/UENF.
ANDRADE, Ana Paula Soares de. <b>O impacto do PIBID-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.</b> 05/12/2014 154f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Frei Eugênio – UFTM.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

**QUADRO 2 - PIBID; Formação de Professores; Políticas**

<b>QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>
FALCAO, Giovana Maria Belem. <b>Ser professor supervisor do PIBID:</b> movimentos na constituição identitária. 16/12/2016 312 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.
PENTEADO, Adriane de Lima. <b>A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social:</b> possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 06/04/2015. 175 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC/PR.
SOUZA, Fabiano dos Santos. <b>Política nacional de formação de professores:</b> análise da implementação do PIBID de matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009 - 2013' 06/09/2016 345 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense. Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. <b>Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores:</b> a terceira margem do rio. 18/06/2015. 178 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC/RS.
HONORIO, Adrivania Maria Valerio. <b>O PIBID e a iniciação docente em cursos de Pedagogia:</b> ações desenvolvidas e a relação universidade-escola. 15/12/2014. 241 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Biblioteca Depositária: Biblioteca do <i>Campus</i> Taquaral.
GIMENES, Camila Itikawa. <b>O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais:</b> possibilidade para a práxis na formação inicial. 12/08/2016. 247f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP .
CAMARGO, Giovana Azzi de. <b>O Pibid no curso de Pedagogia:</b> possíveis implicações para a formação docente. 13/11/2015. 185 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.
CAPORALE, Giancarlo. <b>PIBID – espaço de formação docente:</b> uma análise das relações entre a escola básica e a universidade. 10/09/2015. 122 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRGS.
NEVES, Edilaine do Rosario. <b>Aprendendo a docência:</b> processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 23/07/2014. 186 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFV.
EUFRASIO, Vanessa Lopes. <b>O Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):</b> dimensões do desenvolvimento profissional de licenciadas do curso de Pedagogia. 02/04/2014. 146 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFV.
BARROS, Andre da Silva. <b>A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).</b> 15/02/2016. 116 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba. Biblioteca Depositária: indefinida.
LANNI, Luciana de Freitas. <b>O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das Licenciaturas:</b> o caso de um Curso de Pedagogia a Distância. 23/09/2015. 72 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Biblioteca Depositária: Dr. Jalmir Bowden.

RODRIGUES, Regina Celia Cola. <b>A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado.</b> 18/09/2015. 134 f. Mestrado em Educação (Currículo). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC/SP.
SILVA, Adreia Aurelio da. <b>Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.</b> 02/01/2013. 376 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS. Biblioteca Depositária: Central.
MOURA, Eduardo Junio Santos. <b>Iniciação à docência como política de formação de professores.</b> 05/12/2013. 161 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF. Biblioteca Depositária: BCE UnB.
SANTANA, Lucas Lopes de. <b>Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores.</b> 23/03/2015. 122 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF. Biblioteca Depositária: BCE UnB.
RABELO, Leandro de Oliveira. <b>Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência.</b> 02/12/2016. 119 f. Mestrado em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Física da Universidade de São Paulo.
MITTERER, Isabela Toscan. <b>O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política de formação de professores: uma análise das percepções de formadores.</b> 03/05/2016. 115 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370.71 B512p 2016, Biblioteca Joaçaba, Biblioteca Campos Novos, Biblioteca Capinzal, Biblioteca Joaçaba <i>Campus II</i> .
BARRETO, Maria Olinda. <b>A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Iporá.</b> Goiânia, 2010. (Dissertação).
VICENTE, Marcelina Ferreira. <b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID – e a formação de professores.</b> 10/03/2016 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente-SP.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

### QUADRO 3 - Estado; Políticas educacionais; Gênero

QUADRO DE DISSERTAÇÕES
NUNES, Patricia Gouvea. <b>Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO).</b> 22/08/2013. 126 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC Goiás.
LOPES, Marcia Cecilia Ramos. <b>Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es).</b> 21/08/2015. 172 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC Goiás
TAVARES, Ana Carolina Cerveira. <b>Narrativas de mulheres: experiências de violência de gênero e as repercussões nas suas trajetórias educacionais.</b> 25/08/2014. 104 f. Mestrado em Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Fundação Universidade do Piauí, Teresina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Carlos Castelo Branco.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho.



Desses resultados apresentados, discutimos a seguir os trabalhos que mais contribuíram para esta pesquisa. Um deles foi a dissertação de Maria Olinda Barreto, sob o título ***A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Iporá***, que discute a formação docente na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Iporá. Essa dissertação deu suporte para contextualizar a UEG de Iporá.

Também a dissertação de Patrícia Gouvea Nunes, intitulado ***Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)***, que embasa seu estudo na questão de gênero, discutido neste trabalho.

E, ainda, o trabalho dissertativo de Isabela Toscan Mitterer, intitulado ***O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política de formação de professores: uma análise das percepções de formadores***, que discute sobre as políticas educacionais e a formação de Professores, analisando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Quanto ao levantamento realizado nesse banco de tese, é importante ressaltar que ainda há poucas pesquisas relacionadas a questões específicas de gênero, no que se diz respeito à formação docente. Assim, embora apresentemos algumas pesquisas que mais se relacionam com a temática deste trabalho dissertativo, ainda assim nosso objeto de estudo em muito se difere do objeto dessas outras pesquisas.

Após o levantamento bibliográfico, e verificada a pertinência para o presente estudo, decidiu-se pela abordagem da investigação dialética materialista histórica, apresentada por Karl Marx e Engels. Porquanto “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2004, p. 52), esta pesquisa se orienta pela compreensão de que a consciência é construída da realidade histórica e está intrinsecamente relacionada à atividade prática, neste caso, o impacto do PIBID na vida das mulheres estudantes no *Campus* da UEG de Iporá.

Compreende-se, ainda, que as condições materiais de produção de cada sociedade intervêm sobremaneira na constituição dos indivíduos. Isso ocorre em meio a um processo dinamizado, também, pelas contradições. Nesses termos, esses indivíduos têm sua existência, reprodução e produção sob condições materiais em primeira instância independentes de sua vontade, pois já nascem sob condições

historicamente constituídas e, por conseguinte, sob as condições materiais do modo de produção vigente (MARX; ENGELS, 2004).

Embora o sujeito e o objeto social *a priori* sejam os mesmos – o homem e a natureza –, sua construção ocorre em condições reais, concretas e históricas distintas. Segundo Netto (2011), as categorias teórico-metodológicas apresentadas por Marx são a de totalidade, a de contradição e a de mediação, todas relacionadas entre si. Dessa forma, essas categorias se relacionam entre si porque a totalidade diz respeito ao todo constituído pelas partes que o integram, por meio de movimentos contraditórios que ocorrem no âmbito da mediação das estruturas da totalidade e de seus respectivos níveis de complexidade.

Uma vez que tais categorias são indissociáveis, nenhuma delas deve ser estudada isoladamente. Assim, ao se buscarem os nexos existentes na dinâmica social e concreta do objeto de pesquisa desta dissertação, objetivaram-se as principais mediações que se operam em especial na relação entre políticas públicas, formação de professores, PIBID e gênero.

Por sua vez, Severino (1993) ressalta que, como método de pesquisa e análise, o materialismo histórico dialético tem como importante característica a dialética, que é

[...] uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior. (SEVERINO, 1993, p. 135).

Nessa perspectiva, cabe destacar que o materialismo histórico dialético busca compreender e interpretar as contradições existentes na realidade, porquanto “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Para que esta pesquisa se desenvolvesse de modo propositivo, buscou-se uma aproximação com os sujeitos envolvidos na execução do PIBID, ouvindo-os, dialogando, compreendendo e analisando em que medida esse Programa representa conquistas, no âmbito da UEG, *Campus Iporá*.



Empregou-se para a coleta de dados o questionário com algumas questões subjetivas, abertas. Esclarece-se que os questionários são “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p.121).

Assim, foram aplicados 21 questionários ao todo, respondidos pelas 5 (cinco) coordenadoras de área, sendo uma de cada curso/subprojeto (Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática); e por 16 (dezesesseis) bolsistas mulheres, de um total de 40 (quarenta) bolsistas mulheres do Programa<sup>1</sup>. O critério adotado para a escolha das bolsistas participantes da pesquisa foi a seleção das que estavam há mais tempo no subprojeto, algo em torno de 2 anos. Pressuponha-se que, quanto maior o tempo de participação nos subprojetos, maior seria a contribuição para um dos objetivos da pesquisa, que é o de investigar o lugar que o PIBID ocupa na realidade dessas mulheres estudantes e analisar os impactos do Programa em sua vida.

Fez parte, ainda, dos procedimentos de coleta de dados a análise dos projetos do PIBID e dos demais documentos que envolvem a Instituição e o PIBID. As análises apresentam abordagem qualitativa, tendo como principais variantes envolvidas “as vozes” dos sujeitos participantes (coordenadoras e alunas) e dos projetos e documentos institucionais sobre a execução do PIBID. Optou-se pela abordagem qualitativa porque esse tipo de pesquisa busca a compreensão de fenômenos e interpretação dos fatos sociais, dado que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MYNAYO, 2009, p. 21).

Além disso, a fim de extrair a melhor significação dos dados coletados, empregou-se como procedimento de análise a “Análise de Conteúdo”. Esse instrumento de análise interpretativa se mostrou pertinente porque permite apreender dos dados coletados seu conteúdo manifesto e/ou latente. Esse enfoque objetivou a identificação e a classificação de forma exaustiva e objetiva das principais unidades de sentido das respostas dos sujeitos da pesquisa (OLIVEIRA *et al*, 2003).

---

<sup>1</sup> Os/as demais componentes do PIBID (Coordenadores/as Institucionais e Professores/as

Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) destacam três passos essenciais para esse tipo de análise: categorização, descrição e interpretação. Assim, respeitando esses passos como prioritários para a análise dos dados, elaborou-se um quadro-síntese composto por: categoria, subcategoria, respostas obtidas e unidade de significados.

As categorias apresentadas *a priori* foram: Profissão docente; Desenvolvimento do PIBID; Impactos do PIBID; e Gênero.

A partir da leitura atenta sobre a formação de professores em geral, sobre o PIBID em particular e sobre as mulheres na profissão docente, buscamos apreender o objeto em sua complexidade, mas não com a pretensão de esgotar o debate sobre o mesmo, pois toda reflexão, por mais rigorosa que seja, guarda em si possibilidades e limites. Além disso, pretender esgotar um tema seria ignorar a compreensão dialética de que o meio social está em constante movimento, portanto, sujeito a contínuas mudanças.

Diante do proposto, o trabalho se estrutura em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado ***Políticas públicas educacionais e a formação de professores***, abordam-se as principais políticas públicas educacionais destinadas para a formação inicial de professores, tendo no horizonte as políticas públicas com recorte de gênero.

No segundo capítulo, intitulado ***O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto da Universidade Estadual de Goiás***, apresenta-se a instituição lócus da pesquisa, bem como o desenvolvimento do PIBID nessa instituição.

No terceiro e último capítulo, intitulado ***As Mulheres na Profissão Docente e no PIBID na UEG de Iporá: percepções e impactos em suas vidas***, apresentam-se os resultados da pesquisa empírica realizada com as coordenadoras de área e com as bolsistas do PIBID no contexto da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Iporá*.

## CAPÍTULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. (ANFOPE, 2000, p. 8).

Apesar de existirem diversas publicações concernentes às políticas públicas educacionais e à formação de professores, sempre há algo novo a se discutir sobre, visto que o conhecimento é inacabado, e está constantemente em construção. Nesse sentido, busca-se neste capítulo, discutir as políticas públicas para a formação de professores, a formação no contexto atual e a formação inicial, com o objetivo de situar o objeto de estudo desta dissertação. Concorda-se com a crítica feita na epígrafe deste capítulo, inclusive tendo como perspectiva que a análise aqui proposta sobre o PIBID – um programa muito questionado por diferentes concepções de políticas educacionais – tem o objetivo de situar o valor que esse Programa possa ter como instrumento de inclusão para grupos sociais discriminados, especificamente as mulheres.

Entende-se que é necessário retomar a compreensão de algumas categorias de análise fundamentais para o problema proposto. É o que se faz a seguir.

### 1.1 Política

O termo ‘política’ é “derivado do adjetivo de pólis (*politikós*), significando tudo aquilo que se refere à cidade, e, portanto, ao cidadão, civil, público e também sociável e social” (BOBBIO, 2000, p. 159, *apud*, BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 22). Para Arendt (1993), a Política se baseia na pluralidade dos homens, porque trata da convivência entre diferentes e, por conseguinte, cabe a ela organizar e regular o convívio entre os indivíduos. Ainda segundo essa autora, a política é uma

dimensão essencial da condição humana, na qual o homem se confirma como ser político no convívio da pólis.

Em síntese, política envolve um conjunto de interesses sociais que podem ser de um pequeno grupo ou de parte maior da sociedade. Em todo caso, uma política está quase sempre favorecendo interesses de uns e desfavorecendo de outros. Na luta de poderes ela estará, na maioria das vezes, em sintonia com os ideais daqueles que detêm maior poder. Para Ball e Mainardes (2011), as políticas geralmente não estão bem explicitadas e expressam um distanciamento muito grande entre o “ideal” e o real.

A falta de clareza e compreensão das políticas pode ser notada especialmente na legislação, programas e projetos de intervenções do Estado. O que pode parecer uma proposta interessante e de interesse da maioria muitas vezes esconde interesses contraditórios de pequenos grupos, que têm muito mais a ganhar em detrimento de perdas sociais, nem sempre perceptíveis. Por isso nesta pesquisa se discute sobre o Estado, procurando situar os interesses que sustentam o PIBID.

## 1.2 Sobre o Estado

Ainda que a denominação “Estado” tenha aparecido na modernidade com Maquiavel, seu emprego com a ideia de organização política da sociedade é conhecida desde a Antiguidade. Os vocábulos *Imperium* e *Regnum* foram utilizados pelos romanos, e depois pelos germânicos, para expressarem a ideia de Estado, segundo Bonavides (2000). Embora esse autor não apresente claramente o seu próprio conceito de Estado, afirma que quanto à sua caracterização, “há pensadores que intentam caracterizar o Estado segundo posição predominantemente filosófica; outros realçam o lado jurídico e, por último, não faltam aqueles que levam mais em conta a formulação sociológica de seu conceito” (BONAVIDES, 2000, p. 73).

De acordo com Campos (2005), o Estado é um produto da sociedade, e sua formação surgiu de complexos processos sociais em diferentes épocas e lugares, mas possuindo características comuns. Para esse autor, o Estado é constituído fundamentalmente por três elementos: Soberania, Território e Povo/População. Embora o Estado possa apresentar algumas tipologias, há certa dificuldade em apresentá-las, devido a não haver “consenso entre os estudiosos quanto a formas

antigas de ‘organização política centralidade’ que definem o Estado” (CAMPOS, 2005, p. 69).

Streck e Morais (2014) afirmam que historicamente o Estado sempre foi um meio original de dominação, sendo definido sempre pelo momento histórico e o modo de produção de cada época. Segundo eles, o Estado moderno surge inicialmente no regime absolutista, a partir de necessidades do capitalismo. Nesse sentido, o Estado não seria exatamente uma unidade política em evolução, o que possibilita a ocorrência de rupturas em seu modo de organização, dependendo de suas condições econômico-sociais e da forma de dominação construída para defender os interesses das classes hegemônicas em cada momento histórico.

Nas ideias de Marx e Engels a própria dinâmica de exploração legitimada pelo Estado levaria a um estado de extinção das classes, fazendo com que o próprio Estado deixasse de existir. Assim, como ele é um produto da sociedade, a própria sociedade o levaria ao seu fim (STRECK; MORAIS, 2014).

De acordo com Streck e Morais (2014), na primeira versão do Estado Moderno – fase inicial do capitalismo – a burguesia cedeu o poder político ao soberano, enquanto se fortalecia economicamente. Somente no final do século XVIII, dotada de poder econômico, é que a burguesia reivindicou também o poder político.

Os interesses do Estado absolutista entraram em contradição com os interesses da burguesia, que precisava estabelecer uma nova forma de dominação, mais coerente com as condições econômicas que estavam sendo construídas pelo modelo capitalista de produção. Foi na França onde as contradições entre a burguesia e o poder absolutista mais se acentuaram, culminando com a Revolução Francesa no final do século XVIII, quando a burguesia inaugurou seu poder político como classe (STRECK; MORAIS, 2014).

A Revolução Francesa fortaleceu uma nova ideologia política em contraposição ao absolutismo. Sobressaíram-se as ideias centradas no “contratualismo” de Locke e de Hobbes.

O contratualismo tem no seu cerne a ideia de *indivíduo*, seja em Hobbes, seja em Locke, particularmente. O consentimento era dado pelo indivíduo, sendo que o último aprofunda-o, tornando-o periódico e condicional, moldando uma política de confiança, coerente com suas invocações anteriores. (STRECK; MORAIS, 2014, p. 44).

O *indivíduo* passou a ser dotado de direito, segundo suas “condições naturais”, ou seja, cada um passou a ter sua participação social e política segundo as condições de produção, que deixaram de ser definitivas, como no Estado absolutista. Nesse rearranjo, tornou-se possível o acesso às classes mais elevadas da sociedade. Esse é o núcleo doutrinal do Estado-liberal, no entendimento de Silva (2011).

O direito natural, no qual os indivíduos nascem igualmente livres, é a base das ideias do liberalismo clássico. “Eis os fundamentos do Estado liberal – a garantia das liberdades individuais advindas do Estado natural concebida na condição de limites do poder concedido ao Estado. Ou seja, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal” (SILVA, 2011, p. 122).

Em relação aos limites de poder, Bobbio (1988) afirma que “o liberalismo é uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social” (BOBBIO, 1988, p. 7).

Para Lima; Wihby; Favaro (s/d, p. 2) “os princípios fundamentais do liberalismo podem ser sintetizados em: *Liberdade, Tolerância, Defesa da Propriedade Privada, Limitação do poder e Individualismo*”. Assim, o Estado, que antes tinha domínio sobre a vida privada dos indivíduos, agora tem esta como limite de seu poder.

No Estado liberal os indivíduos devem ter liberdade de pensamento e expressão; devem-se tolerar as diferentes crenças religiosas; a propriedade privada deve ser garantida em todos os seus sentidos e dimensões e o poder torna-se limitado, tanto do Estado sobre os indivíduos, como de um indivíduo sobre o outro. Do ponto de vista político e econômico, o Estado deve garantir a coexistência dos princípios apontados acima, e intervir o menos possível no mercado. A liberdade do indivíduo também se estende ao mercado e às formas de organização da produção. Nos dizeres de Streck e Moraes (2014, p. 49), “o liberalismo se apresentou como uma teoria antiestado”. Nesse sentido, o papel do Estado é de garantir a paz social, as liberdades individuais, civis e econômicas dos indivíduos, de modo que qualquer tarefa que extrapole essa norma é entendida negativamente pelos liberais.

Foi com essas bases políticas e ideológicas que o Estado liberal foi se fortalecendo na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX e, mais tarde, na América Latina. O liberalismo político – expresso na reordenação do poder do

Estado sobre os indivíduos e sobre o mercado e o liberalismo econômico, caracterizado pela reorganização do mercado, no sentido de fortalecer a propriedade privada e alterar as relações de trabalho e de produção de mercadorias – desenvolveu-se até entrar em crise, culminando com a crise de 1929.

Vale ressaltar que a transição do Estado absolutista para o Estado liberal deu condições para o desenvolvimento do capitalismo, visto que os ideais liberais favoreciam o desenvolvimento de um novo modo de produção que estava se consolidando, sobretudo a partir da revolução industrial que estava em marcha na Inglaterra.

Segundo Stewart Júnior (1995), o desenvolvimento do capitalismo no século XIX e início do século XX, fundamentado nos ideais liberais, promoveu a ampliação de riquezas e de algumas melhorias sociais como, por exemplo, o aumento populacional, acompanhado do aumento da expectativa de vida, e a diminuição da mortalidade infantil. Embora o capitalismo, mais tarde, tenha sido considerado como uma forma de exploração das classes mais pobres, causando conseqüentemente o aumento de desigualdades sociais, essas classes não deixaram de ser beneficiadas. Stewart Júnior (1995, p. 21),

o inegável progresso económico diminuiu a mortalidade infantil, criou empregos, aumentou a produtividade, possibilitou a sobrevivência de um grande número de pessoas que estavam fadadas a morrer por inanição, miséria e doença. A humanidade ganhou anos de vida, com mais conforto.

Por um lado, o capitalismo de base liberal promoveu aumento de riquezas, ganhos sociais gerais, desenvolvimento da produção industrial, ampliação da vida urbana, expansão dos mercados, etc. Por outro lado, promoveu o crescimento da desigualdade social, acompanhado de reorganização da classe trabalhadora e ampliação de sua participação na política, promovendo no século XIX reivindicações políticas e sociais. Nas últimas décadas do século XIX a ideia de “justiça social” e reivindicações de igualdade social modificaram a face do liberalismo, dando origem ao “Estado Social” (STRECK; MORAIS, 2014).

Ressalta-se que a transição do absolutismo para o liberalismo não aconteceu concomitantemente em todos os países da Europa, nos EUA e na América Latina; e sua forma de organização política, econômica e social também não ocorreu de modo idêntico. Igualmente a transição do liberalismo clássico para o Estado Social, e mais tarde para o que foi denominado de Estado de Bem-Estar Social, também não



aconteceu ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os países de economia capitalista.

O Estado de Bem-Estar (Welfare State) diz respeito à política adotada na Inglaterra, que sobreveio no pós-Segunda Guerra Mundial. O ideário do Estado do Bem-Estar era que as políticas deveriam se voltar para o bem-estar social da população, garantindo os direitos sociais para todos os indivíduos (CAMPOS, 2005).

Contudo, esse tipo de Estado se contrapõe às ideias do liberalismo. Neste, o ideário das classes dominantes é o aporte central na proposição e imposição de políticas de Estado para a sociedade atual, em particular para a sociedade brasileira. É nesse contexto que as políticas educacionais são formuladas, no movimento da contradição entre Estado neoliberal e Estado social.

### **1.3 Políticas públicas educacionais e gênero**

Política pública “compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária” (VIANNA; CAVALEIRO, 2011, p. 29). Nesses termos, as políticas públicas são propostas do Estado para a sociedade, em tese para efetivar ações que contribuem para o bem estar social de todos e todas.

A política pública pode ser dividida em duas modalidades: “política de Estado” e “política de Governo”. Diz-se “política de Estado” quando a política está definida na forma de “lei”, que deve ser implementada independente dos agentes públicos que estão no Governo em determinado período. Já a “política de Governo” é definida em forma de “programas” e/ou “projetos”, que expressam os ideais dos agentes públicos que estão no Governo em determinado período. Portanto, entre outros aspectos, as duas se diferenciam principalmente pelo aspecto da continuidade/descontinuidade. Enquanto a “política de Governo” tem caráter descontínuo em virtude de mudanças das pessoas que estão à frente do Governo, as “políticas de Estado” são contínuas, pois o Estado continua constituído, independente de qual grupo está no poder. É nesse movimento que se formulam as políticas educacionais, entre elas o PIBID, objeto desta investigação.

Para Saviani (2008, p. 7), a política educacional “diz respeito às decisões que o Poder Público – isto é, o Estado – toma em relação à educação”. É a ação do Estado no âmbito da educação, com objetivo de proporcionar ações que favoreçam



a sua qualidade. Nesse mesmo direcionamento Araújo e Almeida (2010) afirmam que

as políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 107).

Logo, as políticas educacionais são dinâmicas, estando em constante transformação. Além disso, compreende-se que as políticas educacionais são as ações/interferências do governo na educação de forma ampla, estabelecendo normatizações e definindo o rumo da educação.

Nos primeiros anos deste século, as políticas públicas educacionais se pautaram por abordar a diversidade como elemento fundamental na educação, por ser constitutiva para a compreensão de nosso povo e de nossa história. E, no centro desta discussão, despontou a presença das mulheres e as questões de gênero, que a educação não pode mais ignorar.

Pode-se dizer que a definição de gênero é uma questão complexa. Até recentemente, gênero era termo utilizado apenas para tratar da diferença biológica baseada na diferença sexual. No entanto, Louro (2003) afirma que gênero se refere também

[...] ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, como diz Robert Connell (1995, p.189) ao modo como elas são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (LOURO, 2003, p. 77).

Assim, compreende-se gênero também como processo social e histórico, que se constrói no âmbito de um determinado contexto nas relações sociais. Ou seja, as relações de gênero são construídas historicamente, percorrendo as relações de poder. Para Scott (1995, p. 88), “[...] gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente” e, por consequente, no PIBID praticado no *Campus* da UEG em Iporá.

De acordo com Louro (1997, p. 21), “[...] para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não

exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Assim, este é um conceito fundamental para a análise de uma política pública de bolsas dirigida à formação de professoras/es, em que a maioria dos beneficiários é mulher, posto que ser professor/a é uma identidade muito próxima à construção social do ser mulher.

Considerando que as mulheres ao longo da história vêm travando lutas para se tornarem visíveis na sociedade, para serem reconhecidas como profissionais trabalhadoras, e considerando que esta investigação tem como foco um Programa de bolsas para formação de professores, com a presença majoritária de mulheres como beneficiárias, entende-se importante recuperar a entrada das mulheres na profissão docente, que inicialmente era ocupada majoritariamente pelos homens.

No Brasil, a entrada das mulheres no magistério se deu ao longo do século XIX. Não foi uma entrada tranquila, mas com muitas disputas e polêmicas, pois, até então, o dever da mulher era de ser esposa e mãe, numa sociedade de classes e patriarcal onde o universo simbólico sobre os papéis sociais de homens e mulheres estava sendo construído a partir de modelos e interesses da burguesia. Contudo, a divisão social e sexual do trabalho no conjunto da sociedade era omitida.

A partir do momento em que avançou o desenvolvimento das forças produtivas, modificou-se a divisão sexual do trabalho. Ao passo em que se inauguraram as escolas normais, as mulheres marcaram uma presença maior do que se esperava dentre os matriculados.

Houve diversos discursos em relação à mulher ocupar espaço no magistério. De acordo com Louro (2012), alguns afirmaram que era uma insensatez entregar às mulheres, detentoras de cérebros “poucos desenvolvidos”, a responsabilidade para ensinar as crianças.

Ao contrário, outros afirmaram que não estava totalmente errada a formação de mulheres como educadoras, uma vez que estas têm por natureza uma inclinação para o trato com as crianças. Argumentavam que, se a maternidade é seu destino primordial, o magistério passava a ser representado como forma extensiva da maternidade. Concluía-se que o magistério precisava ser compreendido como uma atividade de amor, ocupado por quem tivesse vocação.

A identidade a partir de um modelo específico de mulher – meiga, recatada, com a descrição de traços necessários às pessoas que educam crianças – foi se complementando. Ainda permanece nos dias atuais, apesar do significativo aumento

da presença da mulher no espaço público e do avanço no reconhecimento de direitos. Para se compreender melhor esse processo é que se torna necessária a abordagem de gênero nas políticas públicas, que é contemplada a partir da Constituição Federal de 1988.

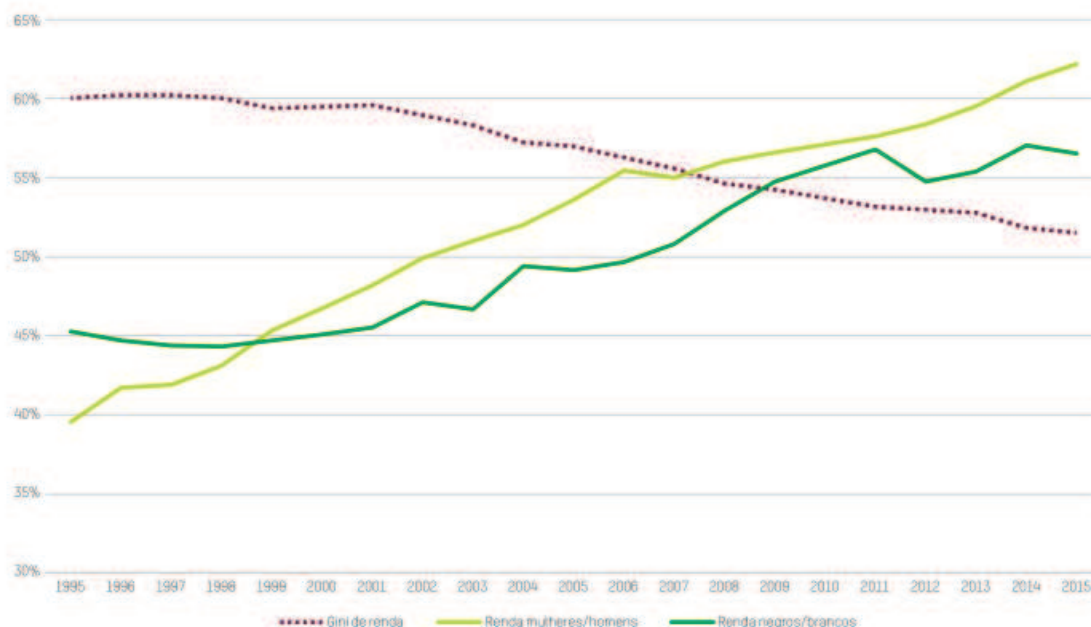
Esta Constituição, no artigo 5º, registra que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Ainda no inciso I deste artigo, ressalta-se que, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Embora a Lei Maior defina que homens e mulheres possuem direitos iguais, a realidade não coincide e nem confirma o que está disposto na Constituição. Um exemplo clássico da desigualdade social e legal entre homem e mulher situa-se no âmbito do trabalho, quer dizer, não é raro a mulher receber menor provimento do que o homem, mesmo quando realizam o mesmo tipo de trabalho. De acordo com o Observatório Brasil da Igualdade de gênero<sup>2</sup>, o Brasil apresenta um dos maiores níveis de disparidade salarial, em que os homens ganham aproximadamente 30% a mais que as mulheres de mesma idade e nível de instrução. Veja a figura a seguir:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil?searchterm=difere>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

**FIGURA 1 – Desigualdade salarial entre homens e mulheres<sup>3</sup>**

**Brasil – Evolução do Gini da renda total, e proporção da renda total das mulheres em relação à dos homens e da renda total dos negros em relação à dos brancos – 1995-2015**



Fonte: Oxfam Brasil (2017, p. 20).

Como se vê, a disparidade salarial entre homens e mulheres se mantém e, mesmo havendo dispositivo legal que a proíba, ela ainda encontra abertura social e cultural que possibilita sua continuidade.

A questão de gênero nas políticas públicas educacionais, apesar do estímulo à pesquisa e à criação de políticas com a transversalidade de gênero, nos últimos anos do século XX e primeiros anos deste século XXI, ainda não tem alcançado um patamar considerado plausível nas agendas educacionais. A situação é mais complexa do que aparenta ser, bem para além da tímida sinalização sobre a questão de gênero nas políticas educacionais. Vianna e Unbehaum (2004) chamam a atenção para o inexpressivo volume de pesquisas que se dedicam a examinar a efetiva incorporação da questão de gênero em tais políticas. Essas autoras asseveram também que

<sup>3</sup> O Coeficiente de Gini é um importante índice de medição das desigualdades sociais, em particular do nível de concentração de renda. Também chamado de Índice de Gini, ele pode ser usado para cálculos de concentração de determinadas características (renda, riqueza, terra, etc.) em uma determinada população. Uma de suas limitações está em captar os extremos das distribuições, reduzindo o efeito concentrador das extremidades da distribuição. Por isso, utilizamos também os dados de concentração de renda no topo da pirâmide social, como forma complementar de análise (OXFAM BRASIL, 2017, p. 84).

poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78).

A análise das autoras nos ajuda a ampliar e aprofundar a compreensão sobre a questão de gênero, mas contribui sobretudo no sentido de reconhecer a necessidade de maior discussão sobre gênero no campo da pesquisa e efetiva sinalização da questão nas políticas públicas educacionais, já que a sociedade brasileira demanda transformações no que concerne ao enfrentamento desse tema.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), o conceito de gênero ganhou mais visibilidade nas pesquisas educacionais somente na década de 1990. Houve, assim, grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, por meio de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Isso porque, após a Constituição Federal de 1988, a temática “gênero” se tornou mais presente nos debates nacionais no que diz respeito ao direito, ganhando mais força e visibilidade a partir da década de 90, por meio de movimentos sociais como, por exemplo, a luta feminista, as lutas sindicais em geral, as associações educacionais em âmbito nacional, regional e local, dentre outros.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcado pela forte influência dos organismos internacionais, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instaurou-se o processo de introdução da questão de gênero e sexualidade com forte ênfase no currículo, sob a forma de temas a serem explorados e desenvolvidos pelos professores. Vianna (s/d) mostra que

[...] a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental passa a ser instrumento de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, materializada na forma de parâmetros e referenciais, visando à substituição do antigo currículo mínimo comum. (VIANNA, s/d).

Na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB/1996) – apesar de ser a lei maior da educação em âmbito nacional, a menção a gênero aparece de maneira indireta no inciso IV, Art. 3º, no princípio que diz “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). Além da questão de gênero não ser tratada de modo claro e amplo. Observa-se que não há sintonia, nem continuidade entre a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996.

No Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE 2001-2010)<sup>4</sup>, Lei nº 10.172/2001, dentre os objetivos e metas, a questão de gênero aparece em um dos objetivos e metas do Ensino Fundamental e da Educação Superior. No que diz respeito a gênero no Ensino Fundamental, destaca-se o objetivo e meta 11, que se propõe a

manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (BRASIL, 2001).

Nos objetivos e metas para o Ensino Superior, vê-se a intenção e orientação no sentido de

incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, vemos que, apesar de a questão gênero ter sido incluída nesta lei, ainda que de forma tímida, os dispositivos do PNE não foram efetivados conforme está previsto. Dourado (2011) argumenta que houve “[...] ausência de organicidade para o cumprimento das metas” (2011, p. 13). Além disso, o fato de o Governo FHC ter vetado os artigos dessa lei concernentes ao financiamento levou-a a cair em descrédito, fazendo com que muitos de seus objetivos e metas não fossem observados pelos governos posteriores.

Nesse sentido, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 merece destaque porque

[...] cumpriu importante papel para a construção de políticas de Estado e assumiu a análise do PNE e das políticas educacionais em curso como

---

<sup>4</sup> Vigência de 2001 a 2010.

objeto de discussão e de deliberação, para contribuir com a organização, a gestão e o planejamento na área educacional, pautando o PNE como política de Estado a ser construída. (DOURADO, 2011, p. 38-39).

A CONAE 2010 – que teve como temática central “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*” em seu documento final – apresentou seis eixos, nos quais têm como objetivo fortalecer a educação brasileira. Nesse documento a questão de gênero é contemplada em vários itens. Assim, destaca-se que o documento final foi referência para a elaboração de um novo PNE, para ser aprovado em forma de Lei e vigorar no decênio de 2011-2020. O Projeto de Lei (PL) do PNE, nº 8.035/2010, chegou à Câmara em dezembro de 2010 e ficou em tramitação até junho de 2014, quando foi aprovado e transformado na Lei nº 13.005/2014, para vigorar pelo período de 2014-2024. No PL, a questão de gênero também aparecia de forma tímida. Apesar de ser um documento elaborado a partir da CONAE 2010, onde a temática de gênero apareceu em vários itens, no respectivo PL a questão apareceu apenas na estratégia 3.9, que diz: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.” E de forma nada clara na estratégia 7.12: “Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2010).

Enquanto estava em tramitação no Congresso, o PL nº 8.035/2010 sofreu alterações por meio de proposições do movimento social e das entidades educacionais durante o processo da CONAE 2014, mas o Parlamento Brasileiro excluiu os textos que tratavam da questão de gênero. Na própria versão do PNE 2014-2024<sup>5</sup> publicada pela Câmara dos Deputados, menciona-se que houve

[...] alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014, p. 22).

No que diz respeito a essa alteração, destaca-se a polêmica que envolveu

---

<sup>5</sup> Esse documento foi aprovado em sua forma final pela Câmara dos Deputados e trata de todo o processo de tramitação do PNE no Congresso, até sua aprovação em 25 de junho de 2014.



as discussões em torno da questão de gênero. A alteração é resultado de embates promovidos acentuadamente pela bancada evangélica, que entende e defende que a questão de gênero não deve ser objeto de estudo e discussão a ser tratada no âmbito da escola. Houve, assim, uma forte oposição de grupos religiosos, argumentando que tratar de gênero na escola poderia destruir o modelo de família “tradicional”, constituída por homem e mulher.

Apesar dessas alterações, que resultaram do intuito de restringir o debate e a discussão sobre a questão de gênero, registraram-se avanços e podem ser retomados, pois a questão permanece em aberto na sociedade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (DCNEB/2013), a necessidade de trabalhar a questão de gênero nas escolas está explícita em vários itens. A DCNEB/2013 deixa clara a importância e a necessidade da luta pela ampliação e garantia do direito de acesso à educação para todos, contemplando inclusive o aspecto da diversidade:

Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. (BRASIL, 2013).

Isso significa que as instituições devem assumir a importante tarefa e o grande desafio de contribuir na luta contra as desigualdades, criando condições e situações de aprendizagem que fortaleçam e concretizem aspectos que estão assegurados no campo das Políticas Públicas Educacionais.

Reconhecendo a relevância da escola e do professor no processo de concretização das propostas expressas nas leis educacionais, consideramos importante inserir em nossa discussão algumas Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que em seu texto tratam a questão de gênero. A Resolução nº 5 de 2009, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, apresenta em seu Art. 7º que

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V- construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade



comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo direcionamento, no Art. 16 da Resolução nº 7 de 2010, que trata do Ensino Fundamental, orienta-se que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010).

Na Resolução nº 2 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Art. 16 estabelece que o projeto político-pedagógico deve considerar:

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. (BRASIL, 2012).

Na Resolução nº 6 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu inciso XI do Art. 6º, também explicita como um dos princípios o “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo” (BRASIL, 2012).

Na Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o Art. 5º reza que as propostas pedagógicas devem contemplar “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

A Resolução nº 8 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu inciso XX, no Art.

7º, também destaca como princípio o

[...] reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2012).

Essas são algumas Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares da Educação, que dizem respeito a gênero<sup>6</sup>. Ainda nesse contexto das políticas educacionais voltadas para a questão de gênero, é importante salientar que, no edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (PNLD, 2017), está previsto que “as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais”.

Entre os pontos apresentados, encontram-se nos três primeiros tópicos referências à questão de gênero. O primeiro tópico esclarece que as obras didáticas devem “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social”; o segundo tópico indica a abordagem da temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e à transfobia; e, o terceiro tópico propõe que se deve proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher (Edital PNLD, 2017, p. 40).

É importante salientar que, de 2004 a 2016, sob o comando da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, foi construído o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, que traz essas proposições em toda a transversalidade de seus 10 capítulos, sendo que o segundo capítulo é específico: *Educação para igualdade e cidadania, além de vários programas específicos*.

---

<sup>6</sup> Embora a Resolução CNE/CP nº 2, CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” não revogar as demais Resoluções, no Art. 22 diz que, “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero”.

Nesse viés, salienta-se também a Resolução nº 12 de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. Essa política estabelece que os alunos homossexuais devem ser reconhecidos de acordo com sua orientação sexual. A resolução garante, ainda, o direito aos indivíduos desses grupos de serem chamados pelo nome social em listas de chamada, assim como utilizar banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, de acordo com sua identidade de gênero.

Embora a legislação tenha avançado em relação à questão de gênero, há iniciativas contrárias, como exemplo, o Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui o Programa Escola sem Partido. Em Nota Técnica nº 01/2016 PFDC, encaminhada ao Congresso Nacional, considera-se que esse projeto é inconstitucional (BRASIL, 2016). Isso porque infringe vários direitos conquistados, inclusive em conflito com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para os defensores desse projeto, não se deveria discutir gênero no ambiente escolar. A ofensiva desse projeto não é uma questão pontual, que diz respeito apenas à questão de gênero; pelo contrário, representa o cerceamento do exercício da democracia, da liberdade e da autonomia do trabalho pedagógico na formação dos alunos.

Aliás, esse tipo de confronto tem sido constante ao longo da história da sociedade moderna e o reconhecimento disso encoraja a luta em defesa de uma educação laica, pública, gratuita e com qualidade social para todos. Para tal, deve-se articulá-la ao movimento de entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras. Deve ser uma luta em prol de uma educação de melhor qualidade social, capaz de resistir aos ataques reacionários e às tentativas de retrocesso na educação brasileira.

### 1.3.1 Políticas de formação de professores: função de mulheres?

A discussão em torno das políticas para formação de professores deve ser compreendida e assumida a partir da compreensão de sua relevância e significação, visto que é, principalmente por meio da formação, quer dizer, pelo domínio conceitual e técnico, pela construção de experiências no campo da docência, e na compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática que se torna possível vislumbrar uma práxis voltada para a justiça e para a concretização de direitos previstos em lei. A questão da formação dos professores, como asseveram Gatti, Barreto e André (2011), deve “[...] não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011, p. 11). Deve ocorrer, portanto, de maneira que os docentes sejam preparados e encorajados a enfrentar os desafios próprios da profissão e também os obstáculos à realização da educação na condição direito de todos.

É bem verdade que a formulação de políticas de valorização dos professores tem sido algo constante, a exemplo da aprovação do Piso Salarial Nacional do Professor e da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/2007), com definição de 60% no mínimo dos seus recursos para salário dos professores. Contudo, essas políticas têm sido insuficientes para promover uma melhoria significativa nas condições concretas de efetivação do trabalho docente. Um dos aspectos que mostra tais fragilidades é o inexpressivo número de estudantes que desejam ingressar nos cursos de licenciatura e assumir a docência como profissão.

Desde o início da década de 1990, mais especificamente após a aprovação da LDB nº 9.394/96, a temática formação de professores tem sido pauta das principais discussões que envolvem as políticas educacionais, tanto nas agendas nacionais, quanto internacionais. Essa lei suscitou uma série de regulamentações, expressas em diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre eles, destacam-se: as Resoluções Conselho Nacional de Educação CNE/Conselho Pleno (CP) nº 02/1997<sup>7</sup>; CNE/CP nº 01/1999<sup>8</sup>; CNE/CP nº 01/2002<sup>9</sup>;

---

<sup>7</sup> 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.

CNE/CP n° 02/2002<sup>10</sup>; CNE/CP n° 01/2006<sup>11</sup>; os Pareceres CNE/CP n° 115/1999<sup>12</sup>; CNE/CES n° 970/1999<sup>13</sup>; CNE/CP n° 009/2001<sup>14</sup>; CNE/CP n° 027/2001<sup>15</sup>; CNE/CP n° 028/2001<sup>16</sup>. Acrescenta-se, ainda, a aprovação das Leis n° 10.172/2011<sup>17</sup>; n° 11.494/2007<sup>18</sup>; e n° 11.738/2008<sup>19</sup>. Toda essa legislação trata a questão da formação ou da profissão docente no âmbito da Educação Básica.

Sem entrar no mérito das críticas em relação a alguns eventuais retrocessos, limitações e avanços que toda essa legislação possa promover, chamamos a atenção para o fato de que o Governo de Luís Inácio Lula da Silva implementou ações no sentido de buscar atender às demandas de formação inicial de professores. Uma das ações foi a publicação do Decreto n° 5.800/2006, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>20</sup>, cujo objetivo prioritário foi o de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica às pessoas que tinham dificuldade de acesso à formação inicial em âmbito nacional. Essa iniciativa do Governo Federal sofreu e ainda sofre severas críticas por parte das entidades e associações educacionais do país que insistem em questionar a qualidade da formação ofertada nesses cursos. Para além das críticas, esperava-se que com a UAB fosse aumentar significativamente a oferta de vagas em cursos superiores, contribuindo para alcançar a meta do PNE/2001 de matricular no mínimo 30% dos jovens de 18 a 24 anos, até o ano de 2011.

---

<sup>8</sup> Dispõe sobre os institutos superiores de educação.

<sup>9</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>10</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

<sup>11</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

<sup>12</sup> Dispõe sobre os institutos superiores de educação.

<sup>13</sup> Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

<sup>14</sup> Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

<sup>15</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

<sup>16</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

<sup>17</sup> Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

<sup>18</sup> Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n° 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

<sup>19</sup> Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

<sup>20</sup> Atualmente a UAB possui 800 cursos e 771 polos.

Entretanto, o impacto dessa medida não alcançou as expectativas do MEC.

Acerca das políticas de formação de professores, reconhecem-se os esforços do Governo Lula de ampliar a oferta de vagas destinadas à formação inicial. Evidentemente, há alguns aspectos negativos nas propostas de expansão que não podem ser ignorados. De acordo com Freitas (2007), embora fosse um governo de esquerda, assumiu uma política pautada em princípios neoliberais, em consonância com a configuração do Estado de então. Esse alinhamento com orientações neoliberais pode ser identificado em ações voltadas para a expansão da oferta de cursos via iniciativa privada, como a oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a oferta de cursos de licenciatura à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Freitas (2007) problematiza ainda o fato de essas políticas promoverem a oferta de cursos em instituições não universitárias, haja vista que a maioria dos cursos de licenciatura oferecidos foram em faculdades particulares e, por sua vez, os cursos da UAB são realizados em polos de Educação a Distância (EaD) oferecidos pela própria rede municipal de ensino, possivelmente com piores condições do que as oferecidas nos cursos presenciais de universidades<sup>21</sup>.

Essas iniciativas embora sejam promovidas por um governo de esquerda, evidenciam uma sintonia com as orientações do Banco Mundial (BM) para formação de professores nos países em desenvolvimento, adotadas no Brasil desde a década de 1990, no governo do FHC. As análises de Torres (1998) sobre os documentos do Banco Mundial apontam uma proposta de investimentos em oferta de cursos de licenciatura com curta duração, a capacitação em serviço e a oferta de cursos de formação inicial e continuada a distância. Entende-se que a análise de Freitas (2007) faz sentido, pois, de acordo com o Decreto nº 5.800/2006, a UAB tem a finalidade de expandir, flexibilizar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, e assume como objetivos específicos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

---

<sup>21</sup> Tanto públicas quanto privadas. O foco aqui discutido, não se refere se é pública ou privada, mas sim, se é universitária ou não universitária.

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;  
VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e  
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Percebe-se que a política da UAB é uma resposta do Governo Federal para o desafio de inclusão social de sujeitos com difícil acesso a universidades, mas nem mesmo esse aspecto o Programa conseguiu contemplar plenamente e de modo exitoso. Embora a UAB tenha contribuído significativamente com a formação inicial de professores, nas regiões mais periféricas do país o déficit de professores formados para áreas específicas continua sendo um dos maiores desafios no campo da formação de professores e, em particular, para trabalharem nos ensinos fundamental e médio.

Outra ação de abrangência relevante do Governo Federal foi a aprovação da Lei nº 11.502/2007, que amplia a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como o órgão responsável por promover e executar as políticas de formação inicial e continuada de professores. Desse modo, torna-se responsável por subsidiar o Ministério da Educação (MEC) “[...] na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, s/p).

Antes dessa lei, a CAPES coordenava cursos de pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado. Em 2009 foi aprovado o Decreto nº 6.755/2009<sup>22</sup>, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. De acordo com seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009).

Assim, considerando as atribuições que lhe foram outorgadas pelo Governo Federal, e tendo em vista alcançar os objetivos no âmbito da formação inicial dos

---

<sup>22</sup> Esse decreto foi revogado em 2016 pelo Decreto nº 8.752/2016. O Decreto nº 8.752/2016, “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.”, onde se cria



futuros professores da rede pública da educação básica, a CAPES tem criado alguns programas que visam a concretizar essa formação, tais como: o Programa de Consolidação das Licenciaturas/Prodocência<sup>23</sup>, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR<sup>24</sup>, o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores/LIFE<sup>25</sup> e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID<sup>26</sup>, objeto de estudo na presente investigação. Para uma melhor aproximação da temática que nos propusemos a investigar, discutimos, ainda que de modo sucinto, os principais objetivos dos programas anteriormente citados, em especial o PIBID.

Conforme essa breve explanação, o PARFOR é um programa destinado para professores da rede pública de educação básica no exercício da docência e que não possuam formação adequada. É, portanto, um programa que visa a cumprir o que prescreve a LDB/1996, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Daí seu caráter emergencial e pontual. De acordo com a Capes, o Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

**I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula:

**II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

**III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (CAPES, 2018<sup>27</sup>).

<sup>23</sup> Primeiro Edital publicado no ano de 2007.

<sup>24</sup> O PARFOR foi instituído pelo Decreto n° 6.755/2009. Primeiro Edital publicado no ano de 2013. Esse programa foi substituído pelo Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – PROFIC.

<sup>25</sup> Instituído pela Portaria n° 104/2012. Primeiro Edital publicado no ano de 2013.

<sup>26</sup> Primeiro Edital publicado no ano de 2007.

<sup>27</sup> O texto se encontra no endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.



O PARFOR tem como intuito superar a carência de qualificação específica de professores nas diferentes áreas de atuação. Assim, o curso de licenciatura é destinado a professores que não possuem curso superior; a segunda licenciatura é destinada àqueles professores que possuem curso superior, porém, sua área de atuação se distingue de sua formação; e a formação pedagógica é para os professores ou tradutores intérpretes de Libras cuja graduação é apenas em nível de bacharelado.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>28</sup> foi criado e regulamentado por meio do Decreto nº 7.219/2010, ainda no Governo Lula, sob o comando do Ministro Fernando Haddad. A Lei nº 12.796/2010, que regulamenta tal política, alterou o texto da LDB/1996, incluindo dois parágrafos que tratam especificamente da formação de professores da educação pública. O PIBID nasceu com o intuito de facilitar o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura, ofertados em instituições públicas de ensino superior. Busca, por meio de bolsas de iniciação à docência, criar condições que incentivem a formação profissional de futuros professores da educação básica pública.

Trata-se de um Programa que busca enfrentar dois grandes desafios antigos da área das Licenciaturas, pois por um lado o PIBID busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores de modo a incentivar a busca pela profissão docente para atuar na educação básica; e por outro, é uma iniciativa que visa a melhorar a qualidade da educação básica em geral e em particular das escolas públicas em particular que obtiveram nota baixa na avaliação nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O PIBID tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as

---

<sup>28</sup> É discutido no Capítulo 2.

- protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018<sup>29</sup>).

Um dos maiores objetivos do Programa é inserir os licenciandos em escolas da rede pública de educação básica, por meio de projetos que serão desenvolvidos nas escolas, promovendo, assim, a interação e a aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica.

O Prodocência, de acordo com a Capes, é um programa com a finalidade de contribuir para a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

Já o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores/LIFE – de competência da Capes – tem como objetivo central selecionar projetos pedagógicos para a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de professores, promovendo a interação entre diferentes cursos de formação de professores, para incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para:

- Inovação das práticas pedagógicas;
- Formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura;
- Elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar;
- Uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs);
- Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. (CAPES, 2018<sup>30</sup>).

Assim, pode-se observar que esses programas voltados para a formação de professores da educação básica têm sido formulados e executados com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e da valorização da profissão docente. Parece correto inferir que os desafios das licenciaturas e da educação básica são históricos e difíceis de serem enfrentados e superados, mas o que mais chama a atenção é o fato de que historicamente “as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários” (FREITAS, 2007, p. 1.205).

Sobre a formação de professores no contexto atual da educação, depara-se com uma série de questões que merecem ser examinadas minuciosamente, pois,

---

<sup>29</sup> O texto se encontra no endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >

<sup>30</sup> O texto se encontra no endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life> >.

apesar de ser um dos temas mais discutidos no âmbito das políticas públicas educacionais, ainda se constitui um dos maiores desafios do campo educacional em nosso país. Em parte, isso ocorre porque, ao longo da história do País as políticas públicas têm se pautado numa concepção tecnicista de educação e de formação. Esse tipo de formação quase sempre está em sintonia com as aspirações, interesses e orientações da política que o Banco Mundial (BM) tem induzido nos países em desenvolvimento. Uma das marcas da política do BM é o aligeiramento ou encurtamento principalmente no tempo da formação inicial dos professores. Portanto, é possível identificar em andamento um processo contrário a uma formação acadêmica mais consistente, do ponto de vista teórico e em relação à formação defendida pelas políticas públicas.

Na contramão desse tipo de formação aligeirada, ocorreram alguns avanços significativos. Um deles é a definição da nova carga horária dos cursos de formação inicial desde a educação básica ao nível superior. Comparando a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, observa-se que, nos artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2002, está prevista uma carga horária totalizando um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, divididas nas seguintes atividades,

[...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

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

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

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

[...]

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL. MEC. CNE, 2002).

Já na nova Resolução CNE/CP nº 2/2015, no § 1º do Art. 13, a carga horária se concentra em um total de, no mínimo, 3.200 horas,

[...] de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular,

distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL. MEC. CNE, 2015).

Observa-se que houve um avanço significativo quanto à carga horária. Enquanto na resolução anterior eram destinadas 1.800 horas aos conteúdos curriculares de caráter científico-cultural, na normativa atual passou a ser de no mínimo 2.200 horas dedicadas às atividades formativas, de cunho teórico. Com a nova resolução aumentou também o tempo mínimo de integralização do curso, passando de três para quatro anos.

Entende-se a educação básica brasileira como um campo marcado por lutas constantes e grandes desafios, que podem ser considerados históricos. A luta por uma educação básica pública com qualidade social – embora passe pela formulação de políticas que expressem tal objetivo – demanda outras iniciativas e proposições por parte dos profissionais e demais sujeitos que constituem os contextos em que a formação básica e a formação inicial se materializam. Trata-se de uma busca que se alcança fundamentalmente pela participação dos sujeitos nela envolvidos.

Passados vinte anos da promulgação da LDB/1996, a educação brasileira continua passando por uma série de mudanças, particularmente de cunho jurídico-constitucional. O contexto atual faz parte de um processo contínuo, em permanente mudança, sem direção segura, tal qual observa Severino (2014). É evidente que mudanças no campo jurídico são indispensáveis, no entanto, têm sido ainda pouco efetivas no que diz respeito ao enfrentamento das questões constitutivas da educação básica e da formação de professores/as e no que concerne à significativa melhoria da qualidade dessas realidades.

Nessa perspectiva, Nóvoa assevera que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*. (NÓVOA, 2009, p. 17).

Na realidade, o que acontece é que, de fato boa parte do que está assegurado nos documentos, nas leis educacionais não tem se concretizado no contexto da escola e da universidade. O debate sobre a qualidade da educação básica e da formação inicial de professores é mais complexo do que aparenta ser.

Destaca-se como fundamental o reconhecimento de que

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado. (ANFOPE, 1996, p. 21).

É possível inferir que a questão não se resolve apenas com o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura. Outros aspectos também devem ser contemplados, como por exemplo, a questão curricular, a distribuição da carga horária entre as dimensões teórica e prática, a definição do que trabalhar e quando trabalhar ao longo do processo formativo.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, 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), estabelece em seu Art. 10:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015).

O que se observa na realidade é que, geralmente no interior das faculdades, no momento da formulação e definição do processo de materialização dos cursos, há uma ênfase exacerbada à dimensão prática. Como adverte Brzezinski (2014), embora a formação do professor se inicie na licenciatura e se estenda ao longo do exercício da profissão, isso não supõe a compreensão ou a orientação de que a dimensão teórica deva ser posta em segundo plano. A autora argumenta que a

[...] formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo

reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141- 1142).

Isso quer dizer que a formação inicial de professores para atuar na educação básica deve ser realizada com o objetivo de capacitar os graduandos a se desenvolverem intelectualmente, instigando-os ao exercício da reflexão, de modo que sejam capazes de pensar, de ponderar, de decidir e de agir conscientemente e, por meio dessa participação, promover transformações na sociedade, para que seja melhor, mais humana, mais justa.

Esse desafio parece pouco provável, porque, diferentemente até do que dispõe a normatização, há muitas instituições não universitárias envolvidas na formação dos professores. Essas instituições oferecem cursos de licenciatura, e muitos deles na modalidade a distância ou em cursos semipresenciais. Há uma inobservância do que é estabelecido na legislação vigente, a exemplo do que estabelece a LDB/1996, em seu Art. 62:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Grifo nosso).

É bem verdade que há pontos nesse artigo que provocam certa inquietude, como a concessão para que a formação docente ocorra também em “institutos superiores de educação”, e a formação apenas em nível médio para a regência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Nas palavras de Brzezinski,

causa estranhamento, todavia, que a legislação brasileira admita, no sistema público, normalistas formados em nível médio, como professores da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Esse ordenamento legal contrapõe-se à Anfope que, como sujeito social coletivo, desde 1983, reivindica que o ingresso no sistema público seja somente de professores formados em nível superior, em cursos oferecidos pela universidade, espaço de produção da ciência, do livre pensamento, da criatividade. (BRZEZINSKI, 2014b, p. 1.248).

Concorda-se com Brzezinski (2008) e Coêlho (1996), estudiosos da questão da formação de professores, quando argumentam que a universidade é o lócus

privilegiado da formação. A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação/ANFOPE, ao defender essa tese, tem trabalhado no sentido de criar condições de formulação e de concretização de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, de modo a assegurar que a formação docente aconteça no âmbito da universidade e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)<sup>31</sup> e em cursos presenciais. A ANFOPE, por meio de seus Encontros Nacionais bianuais, discute a questão e elabora propostas de formação de professores. Define, ainda, os princípios gerais do movimento, que foram se configurando historicamente, na medida em que tem favorecido a ampliação e o fortalecimento das discussões e do enfrentamento dos desafios em âmbito nacional. Entre os princípios defendidos, destacamos os de número 1 e 6, que tratam da formação inicial, na modalidade presencial e também a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação, como *locus* privilegiado da formação.

1. a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade Brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;

[...]

6. a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica. (BRZEZINSKI *et al*, 2011, p. 20-22).

A Resolução nº 2 de 2015, em seu Art. 9º, § 3º, ao definir que “formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL/MEC/CNE, 2015), revela a força que as associações que representam as instituições educacionais de nível superior exercem na formulação das políticas públicas. No caso específico dessa Resolução, durante as discussões para sua elaboração, tais associações pressionaram para que o termo “preferencialmente” fosse introduzido no texto definitivo, em substituição ao termo “exclusivamente”. Certamente, sem a participação e a pressão dessas associações essa mudança não ocorreria.

---

<sup>31</sup> Os Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”, também possui como objetivo oferecer cursos de licenciatura, bem como, a obrigatoriedade de 20% de suas vagas.



A Tabela abaixo expressa a realidade das licenciaturas, no quesito matrículas, diferenciando a oferta pública da privada e de instituições universitárias e não universitárias.

**TABELA 1 – Matrículas nos cursos de Licenciatura, por organização acadêmica (universidades e não universidades) – 2013 e 2016**

Organização Acadêmica	2013		2016	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Universidades	<b>864.280</b>	62,89	<b>1.010.346</b>	66,45
Não Universidades	<b>509.894</b>	37,11	<b>510.148</b>	33,55
<b>TOTAL</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100,00</b>	<b>1.520.494</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

Os dados da Tabela 1 demonstram que além de haver um aumento no total geral de matrículas, o percentual nas universidades em comparação com as instituições não universitárias também cresceu. Esse é um dado positivo, uma vez que a universidade como lócus privilegiado de formação de professores é uma defesa ANFOPE. Embora o crescimento percentual das matrículas em instituições universitárias não seja tão significativo – apenas 3,56% –, no ano de 2016 em torno de 2/3 das matrículas de estudantes de cursos licenciatura foram realizadas nas universidades.

**TABELA 2 – Matrículas nos cursos de Licenciatura, por categoria administrativa (pública e privada) – 2013 e 2016**

CATEGORIA ADMIN.	2013		2016	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Pública	599.718	43,64	579.114	38,09
Privada	774.456	56,36	941.380	61,91
<b>TOTAL</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100,00</b>	<b>1.520.494</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

No ano de 2013, os dados apontaram 43,64% das matrículas dos cursos de licenciatura nas instituições públicas e 56,36% em instituições privadas. No ano de 2016, houve uma diminuição do total de matrículas dos cursos de licenciatura nas instituições públicas, caindo para 38,09/% das matrículas, enquanto nas instituições privadas o percentual subiu para 61,91%.

Esse é outro dado que merece ser melhor investigado, quer dizer, se há de



fato desvalorização da profissão docente, é importante pensar o que justificaria a retração das matrículas nas instituições públicas e o aumento nas instituições privadas. Nesse caso, nossa hipótese é a de que tais cursos têm duração menor que os das instituições públicas e esse pode ser um dos fatores que induzem os estudantes a acreditarem que poderão ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho se cursarem a licenciatura em instituições privadas.

O certo é que essa mudança de direção é responsabilidade em parte do Governo Federal, que atuou no sentido de fortalecer a iniciativa privada, ao promover política de oferta de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e maior facilidade de acesso ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES), ambos favorecendo as matrículas em instituições privadas. Esses dois Programas de incentivo a bolsas de estudo, na prática tendem a fortalecer e concretizar a orientação do Governo Federal no sentido de que a formação inicial de professores deve ser feita em instituições privadas e não necessariamente em instituições de ensino superior públicas.

Os Programas formulados para a área da formação de professores, muitas vezes, induzem práticas que ora contrariam o que está prescrito na legislação, ora favorecem tal prescrição. Não há, pois, uma orientação clara e contínua. Essas tomadas de decisão, muitas vezes descontínuas e sem um critério bem definido, suscitam críticas e levantam questionamentos acerca da natureza e dos fins das políticas públicas, em especial dos programas destinados à formação de professores da educação básica.

**TABELA 3 – Matrículas nos cursos de Licenciatura da rede privada, por modalidade (presencial e EaD) - 2013 e 2016**

Modalidade de Oferta	2013		2016	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Presencial	<b>922.981</b>	67,17	<b>880.167</b>	57,89
EaD	<b>451.193</b>	32,83	<b>640.327</b>	42,11
<b>TOTAL</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100,00</b>	<b>1.520.494</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

Identifica-se que nos últimos anos, houve uma crescente oferta de cursos de licenciatura na modalidade à distância em instituições privadas. Conforme os dados da Tabela 3, o percentual de matrículas em cursos de licenciatura na modalidade

presencial, em comparação com a modalidade EaD, caiu 9,28%. Conseqüentemente, a continuar essa tendência, o total de matrículas da modalidade EaD caminha para uma futura superação do total de matrículas da modalidade presencial.

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que esse aumento das matrículas na modalidade EaD caminha na contramão do que as entidades educacionais – como a ANFOPE – defendem, que é a formação inicial sempre na modalidade presencial.

Quanto à formação específica, é importante salientar a Meta 15 do PNE/2014-2014:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Para uma melhor noção dos desafios estabelecidos nessa meta, torna-se interessante analisar a evolução da formação de professores nos últimos anos. Neste caso, adotaram-se dados de 2010 e 2016<sup>32</sup>, fornecidos pelo Observatório do PNE.

**TABELA 4 –** Porcentagem de professores/as da Educação Básica com curso superior e que possuem Licenciatura na área em que atuam (2010 e 2016)

ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2010	2016
Professores da Educação Básica com curso superior	68,9%	77,5%
Professores dos anos finais do Ensino Fundamental que têm licenciatura na área em que atuam	15,3%	46,9%
Professores do Ensino Médio que têm licenciatura na área em que atuam	22,1%	54,9%

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho, a partir de dados do Observatório do PNE<sup>33</sup>.

De acordo com a tabela 4, os dados mostram uma melhora gradativa, tanto

<sup>32</sup> Apresentamos os dados do ano de 2016 devido ao fato de serem os dados mais atualizados disponíveis no site do Observatório do PNE.

<sup>33</sup> O Observatório do PNE se encontra no site: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadore>>. Acesso em: 19 maio 2018.

na educação básica, em geral; quanto no ensino fundamental e no ensino médio, especificamente. No que se refere aos professores da Educação Básica com curso superior, houve um aumento de 8,6 %. Em relação aos professores que possuem licenciatura na área que atuam houve um aumento ainda maior, nos anos finais do Ensino Fundamental, 31,6%; e no Ensino Médio, 32,8%.

Embora tenha ocorrido uma ampliação significativa no que diz respeito à formação específica de professores em relação à área em que atuam, insistimos na necessidade das políticas educacionais que fortalecem e assegurem condições para qualificar os profissionais da educação básica, entendendo que esse é um aspecto fundamental para avançar em relação à qualidade do ensino brasileiro. Entretanto,

[...] o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2011, p. 10).

Portanto, é urgente a necessidade de mudanças profundas no campo da formação de professores. Embora nos discursos políticos a educação seja prioridade, a realidade tem revelado o contrário.

Uma questão fundamental, e que ainda ganha pouca atenção, é a relação entre a precariedade, de parte significativa dos diferentes espaços da profissão docente e a presença maciça das mulheres nela, suas caracterizações e remunerações.

De acordo com Louro (1997) a educação durante muito tempo foi um espaço majoritariamente ocupado por homens, onde o ensino era ofertado para meninos e os professores eram do sexo masculino. No período colonial, os educadores jesuítas ensinavam os meninos brancos da elite. Nas palavras da autora, “aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas. Para atender a esses novos grupos, a escola foi também obrigada a se transformar” (LOURO, 2003, p. 78).

Com a necessidade da transformação da instituição, para atender os demais grupos sociais, as mulheres também começam a ser incorporadas no magistério. No Brasil, a entrada das mulheres no magistério se deu por volta do século XIX, e “foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas na sala de aula” (LOURO, 2003, p. 78).

Nesse período, não havia formação de professores/as organizada formalmente. Constata-se que somente no século XIX surgiram iniciativas mais consistentes nessa direção:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Conforme afirma Vianna (2013), somente a partir do século XIX os homens foram abandonando aos poucos a docência nos cursos primários, e as Escolas Normais passaram a formar mais mulheres. No final da década 1920 e início da década 1930, as mulheres já eram a maioria do magistério primário. A presença majoritária das mulheres no magistério, esclarece Louro (2012), pode ser explicada pela consequência da redução dos homens nessa atividade, levando a supor que logo as escolas de meninos estariam sem mestres. Assim, devido à redução de homens para instruir os meninos, permitiu-se que as mulheres lhes dessem aulas. No entanto, isso gerava algumas precauções.

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. (LOURO, 2012, p. 453).

A realização de atividade fora do espaço doméstico deveria ser apenas para mulheres solteiras, cabendo a elas, quando casassem, abandonarem as salas de aula e dedicarem-se somente às atividades domésticas, cuidar do esposo e dos/as filhos/as, pois essa era considerada a sua verdadeira missão.

Para exercer essa função, eram obrigadas a um estrito controle sobre seus desejos, gestos, falas e atitudes. Recomendavam-se às professoras a severidade, a contenção dos gestos e sorrisos e nenhuma aproximação física com as crianças. As imagens/fotos das professoras em jornais e revistas da época retratavam mulheres com roupas escuras, abotoadas e de manga compridas. Na maioria das vezes, a professora era representada como uma mulher carrancuda, sem atrativos e de óculos.

Circulava a ideia de que a mulher professora era desgraciosa, aquela que não conseguiu casar, solteirona retraída e desconfiada. Louro (2012) lembra que, se o casamento e a maternidade constituíam o destino natural, para aquelas a quem isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar à atividade docente, considerada uma atividade próxima ao seu destino natural.

Além disso, a partir de determinado momento do século XIX, quando a mão de obra masculina passou a ser requisitada em outros campos de trabalho, houve uma queda acentuada de homens na profissão docente e, a partir de então, a presença da mulher passou a ser cada vez mais acentuada na profissão.

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. (LOURO, 1997, p. 95).

Essas transformações sociais corresponderam às características do desenvolvimento e da acumulação do capital, e, atualmente, as mulheres são maioria na profissão docente, conforme se verá um pouco mais adiante.

Embora a mulher tenha conquistado esse espaço de trabalho, não se pode dizer que sua atuação no magistério se tornou valorizada, pois esse espaço foi pautado por relações econômicas e patriarcais. No entanto, considera-se que foi um passo à frente para as futuras conquistas das mulheres no mercado de trabalho. De fato,

[...] a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica. (VIANNA, 2013, p. 164).

Louro (2012) assevera que esse processo de “feminização do magistério” pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência e, também, devido à urgência de uma expansão rápida e barata da mão-de-obra.

De acordo com Catani *et al* (2003, p. 28-29):

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na

formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Conforme destacam Tumolo e Fontana (2008), vários estudiosos apontam que

[...] a entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores. (TUMULO; FONTANA, 2008, p. 161-162).

Isso se explica devido ao fato de muitos afirmarem que a atuação da mulher na sala de aula é uma “extensão do lar”, ou mesmo fruto de uma atividade vocacional, relacionando a atividade docente pelas mulheres ao papel de mãe e esposa.

[...] Não há dúvida que esse caráter provisório e transitório do trabalho acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar”. (LOURO, 2012, p. 453).

Mesmo as professoras não sendo reconhecidas profissionalmente nas salas de aulas, e sua profissão sendo considerada uma “extensão do lar”, as mulheres passaram a constituir a maioria nas escolas normais, tanto como alunas quanto como professoras.

A influência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os. (LOURO, 2012, p. 457).

Com exceção das escolas mantidas por religiosos – onde as mães

ocupavam posição superior –, nas escolas públicas foram os homens que tiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Segundo Louro (2012), reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância demasiada etc.

Desde o início, a entrada das mulheres no magistério esteve entrelaçada com as relações de classe e gênero:

[...] Trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica. (VIANNA, 2013, p. 164).

Inicialmente houve diversos discursos polêmicos sobre as mulheres na docência. Louro (2003) argumenta que existiam dois tipos de discurso: de um lado, dizia-se que as mulheres possuíam cérebros pouco desenvolvidos para assumirem essa função; de outro, dizia-se que seria uma boa ideia, porquanto sua atividade seria como uma extensão do lar, pois, “[...] se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade” (LOURO, 2003, p. 78).

Muitos acreditavam que essa função deveria ser para quem tivesse vocação, em que a professora devia considerar os alunos como filhos e filhas espirituais. Nessa mesma direção, Enguita (1991) destaca que o magistério era considerado uma atividade extradoméstica, sendo uma atividade de ocupação transitória, uma preparação para o casamento e a maternidade.

Embora a profissão docente tenha sido considerada como um trabalho feminino pela sociedade capitalista e patriarcal, a carreira do magistério foi uma das grandes possibilidades encontradas pelas mulheres para conquistar o espaço público. As bolsistas do PIBID parecem buscar uma profissão também na UEG Goiás, *Campus* Iporá, lócus onde desenvolvemos nossa investigação.

## CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Neste capítulo discutimos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás, de modo especial na UEG, *Campus* de Iporá, lócus da nossa pesquisa.

### 2.1 PIBID: um programa para a formação inicial

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>34</sup> (PIBID), objeto de estudo desta pesquisa, é um programa criado por meio da Portaria Normativa nº 38/2007, que tem como finalidade o fomento à iniciação à Docência. Quando criado em 2007, o Programa se destinava exclusivamente às universidades federais, e seu atendimento prioritário visava o Ensino Médio, devido ao déficit de professores, sobretudo nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química.

Conforme estabelece o Edital do PIBID nº 38/2007, no 2º parágrafo do Art. 1º,

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

- I - para o ensino médio:
  - a) licenciatura em física;
  - b) licenciatura em química;
  - c) licenciatura em matemática;
  - d) licenciatura em biologia;
- II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
  - a) licenciatura em ciências;
  - b) licenciatura em matemática;
- III - de forma complementar:
  - a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - b) licenciatura em educação musical e artística; e
  - c) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007).

De acordo com esse Edital, as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos deveriam ser realizadas em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Nesse edital de 2007, as bolsas eram concedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apenas para o professor coordenador, no

---

<sup>34</sup> O PIBID é desenvolvido apenas em Instituições Públicas, ou Privadas sem fins lucrativos, e na UAB.



valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais; e para o professor supervisor de cada instituição integrada ao projeto, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais (BRASIL, 2007).

Conforme foi apresentando resultados satisfatórios quanto ao objetivo de formar professores para atuarem no Ensino Médio, o Programa foi reformulado e se expandiu, com vistas a atender toda a Educação Básica. Essa nova versão teve início ainda no ano de 2009. De acordo com o Decreto nº 7.219/2010, Art. 6º,

O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo. (BRASIL, 2010).

Cabe ressaltar que o PIBID foi incluído na LDB/1996:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

O Programa tem como iniciativa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. É considerado um dos principais programas de incentivo e valorização da formação de professores no Brasil. Segundo o Art. 3º do Decreto nº 7.219/ 2010, o programa tem como objetivos,

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Na Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013, o Programa se apresenta da

seguinte forma:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades. (BRASIL, 2013).

Dentre as alterações pelas quais o PIBID passou, está a alteração no Governo Dilma, por meio da Lei nº 12.796 de 2013, e a modificação promovida pelo novo edital em 2018 (discutido mais à frente, ainda neste tópico).

O Programa conta com custeio de bolsas, que são distribuídas para todos os participantes do projeto, sendo oferecidas cinco modalidades de bolsas, com valores diferenciados para cada modalidade. São elas:

- Bolsa de **Iniciação à docência** (estudantes das licenciaturas), de 400 reais mensais; bolsa para **Supervisores** (professores das escolas públicas de educação básica), de 765 reais. Ressalta-se que é estabelecido um número mínimo e máximo de “pibidianos” por supervisor: no mínimo 5, e no máximo 10;
- Bolsa para **Coordenação** de área (professores dos cursos de licenciatura, que coordenam os subprojetos) – de 1.400,00 reais;
- Bolsa para **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES, que acompanha e orienta a execução dos projetos) - de 1.400 reais; e
- Bolsa para **Coordenação institucional** (professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Destaca-se que é permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional) – de 1.500 reais (CAPES, 2008<sup>35</sup>).

De acordo com o MEC,

---

<sup>35</sup> Dados extraídos do endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Essa relação entre universidade e escolas atendidas pelo PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado obrigatório. O Programa é uma proposta extracurricular, não é obrigatório para a conclusão de curso. Já o Estágio Supervisionado refere-se a um componente curricular, possuindo carga horária estabelecida como condição para conclusão de curso.

De acordo com o Relatório de Gestão PIBID 2009-2013,

o Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL. CAPES, 2013, p. 29).

Em relação à submissão de propostas de projetos, o MEC deixa claro que

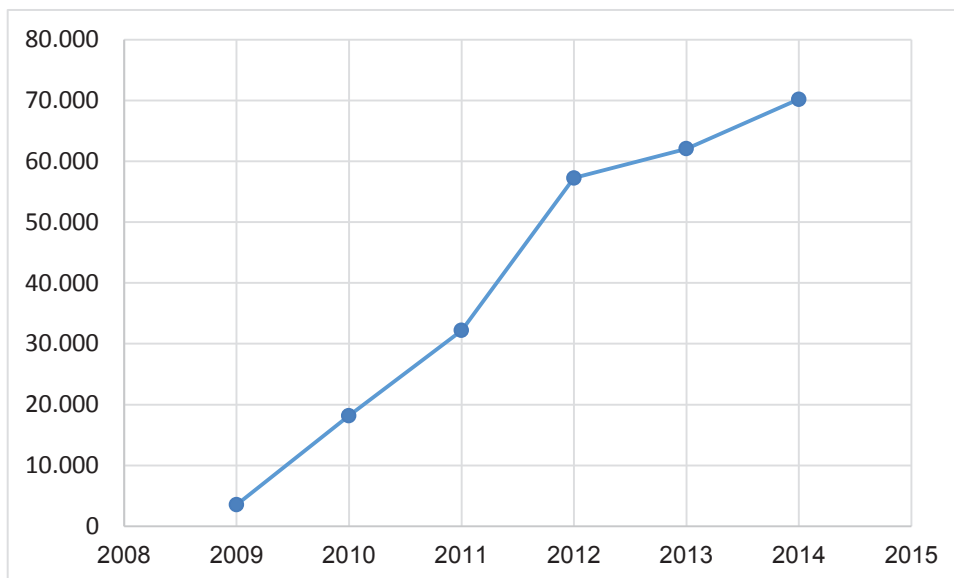
podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou /acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas<sup>36</sup>.

Segundo os estudos de Gatti (*et al*, 2014) o Programa tem se destacado, sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto para a formação de professores. A cada ano tem registrado expressivo crescimento. O gráfico a seguir apresenta o aumento gradativo de bolsas concedidas para a iniciação à docência/bolsistas.

---

<sup>36</sup> O texto se encontra no endereço eletrônico do MEC: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

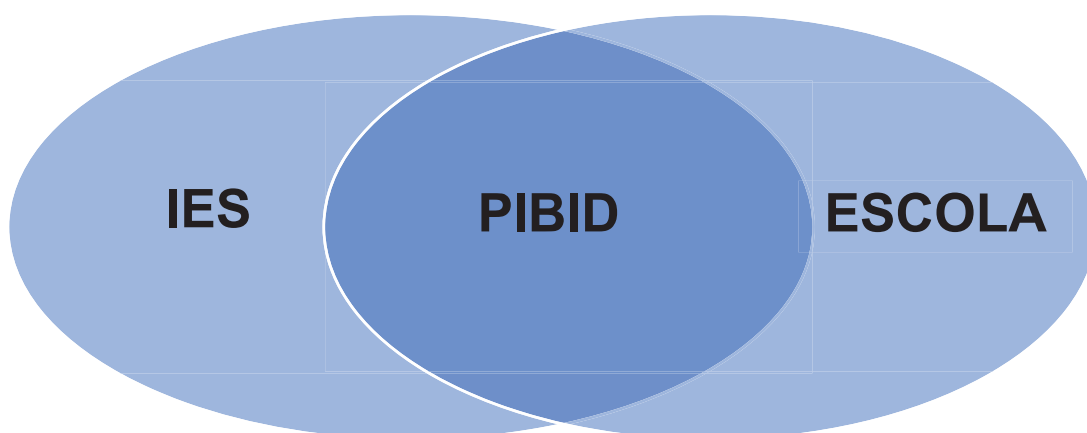
**GRÁFICO 1** – Evolução das bolsas concedidas para a iniciação à docência



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados disponibilizados no site da UEG.

Cabe salientar que, embora os dados apresentem um expressivo crescimento em relação à quantidade de bolsas concedidas para a iniciação à docência, sabemos que esse Programa de incentivo e valorização docente é, num certo sentido, uma política “excludente”, uma vez que atende apenas uma pequena parcela dos licenciandos.

Como um dos objetivos do Pibid é de fortalecer a relação entre universidade e escolas de educação básica da rede pública, o licenciando possui oportunidade de se inserir na escola da rede pública, tendo experiências formativas dentro do contexto do que será seu ambiente de trabalho. Os projetos executados no âmbito desse Programa buscam promover essa interação, de modo que tanto os bolsistas quanto os professores da escola e supervisores reflitem sobre as experiências vividas no âmbito escolar, visto que a reflexão da prática contribui para a formação. Vejamos a Figura 2:

**FIGURA 2 – Relação entre IES – PIBID – ESCOLA**

**Fonte:** Figura elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

Na interação entre os alunos das licenciaturas e os professores das escolas públicas de educação básica, há troca de experiências de modo que possam refletir sobre a prática atual, enriquecendo tanto as instituições do ensino superior, quanto a educação básica. De acordo com a Coordenadora de Área P3:

[...] O pibid permite que ao ir para a escola leve consigo conhecimentos trazidos da formação no curso que são integradas às situações escolares promovendo a troca de experiências e saberes entre os envolvidos. Isto provoca reflexos na aprendizagem e na atuação profissional de todos os participantes. Entretanto o mais importante é a possibilidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão visto que por meio do pibid acontece o desenvolvimento de pesquisas educacionais, do ensino e também é uma forma de trabalho extensionista da universidade. Tudo isto com vistas a produção de conhecimentos. (P3).

É nesse contexto de aproximação entre universidade e escola que o Programa se propõe a promover troca de experiências e saberes. De acordo com o Relatório de Gestão da Capes 2009-2013, “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (DEB, CAPES, 2013, p. 27).

A seguir apresenta-se a figura ilustrativa disponibilizada pelo Relatório de Gestão PIBID 2009-2013, concernente à dinâmica do PIBID.

**FIGURA 3 – Dinâmica do PIBID**

Fonte: BRASIL. CAPES (2013).

Com base na legislação e nos documentos oficiais, o Programa tem apresentado propostas no sentido de instigar tanto os/as licenciandos/as, quanto os professores/as que já estão no exercício da profissão a pensarem/repensarem sobre a prática. Diante do exposto, é interessante apresentar uma das falas de uma das coordenadoras de Área, que assim avalia o PIBID:

Isto cria condições para a construção da identidade docente. Isto ao mesmo tempo incentiva os bolsistas o desejo de atuarem profissionalmente como professores e cria em espaço de reflexão entre a prática ou (práxis) na docência. A formação se torna mais sólida. (P3).

Essa fala está em consonância com o apresentado por Freire (1996), quando diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Essas reflexões são fundamentais tanto para os profissionais como para os estudantes em formação. O autor afirma ainda que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Ressalta-se que:

[...] o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes

amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (GATTI *et al*, 2014, p. 5).

Concordamos com essa autora quando apresenta o PIBID como uma política educacional que busca o incentivo à docência, abrindo leque também para a formação continuada dos professores inseridos no Programa, de modo a oportunizar a melhoria da qualidade da educação básica.

## **2.2 Recursos financeiros destinados para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**

Discutir os recursos financeiros destinados ao PIBID demanda elucidar brevemente o financiamento da educação na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996 e no PNE 2014-2024, visto que “o aporte de recursos financeiros é condição indispensável à implementação das ações que materializam uma política pública” (ALVES, 2011, p. 119).

Conforme definido no Art. 212 da CF/1988, os recursos que serão destinados à educação provêm de impostos arrecadados da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e do Salário-Educação. No Art. 214 está prevista a aprovação de um plano nacional de educação que definirá meta de aplicação dos recursos em educação vinculada ao PIB. Neste sentido, Amaral (2012) afirma que na Constituição está definida uma “tripla vinculação” dos recursos para a educação: vinculação de percentual dos impostos; recursos do Salário-Educação e vinculação ao PIB.

Em relação à arrecadação de impostos, o Art. 212 da CF/1988 estabelece que a União deve aplicar, pelo menos, 18%; e os Estados, Distrito Federal e Municípios, 25%, no mínimo, da receita de impostos em Educação (BRASIL, 1988). Quanto ao Salário-Educação<sup>37</sup>, deve-se aplicar cem por cento destes recursos, dividindo-os entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Sobre a vinculação ao PIB, definiu-se na Meta 20 do PNE/2014 que o país deverá investir no mínimo 7% do percentual do PIB até o quinto ano de execução do

---

<sup>37</sup> Contribuição social criada pela Lei n° 4.440/64 como fonte adicional de financiamento para a educação básica pública, tendo como finalidade suplementar as despesas públicas da educação. (ALVES, 2011).

Plano e 10% até o último ano de sua vigência (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, não se pode deixar de discutir sobre a Emenda Constitucional (EC) n° 95/2016, resultado das propostas das PECs 241 e 55. Essa EC foi apelidada por muitos estudiosos/pesquisadores como “a PEC da Morte”, em virtude de envolver cortes de gastos de modo a interferir principalmente na Educação e na Saúde. Em entrevista à ANPED (2017), o professor Nelson Cardoso Amaral explica que, com a aprovação dessa Emenda, o cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024 fica comprometido. Assim, sua aprovação tem significado a “morte” do PNE, visto que a Meta 20 do PNE prevê a aplicação dos recursos equivalentes a 10% do PIB, o que será inviabilizada com a aplicação da EC n° 95/2016.

[...] Se os valores ficarão “congelados” e há previsão governamental de que haverá crescimento do PIB em percentuais além da inflação até 2014, temos uma simples razão aritmética que fará com que os recursos diminuam como percentual do PIB ao invés de aumentarem. (ANPED, 2016).

A Emenda que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), instituindo o Novo Regime Fiscal (NRF), trará grandes prejuízos principalmente para a educação e para a saúde, tem como objetivo congelar os gastos por 20 anos, contados a partir do ano de 2017.

Conforme Amaral (2016, p. 654),

[...] O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035.

O autor afirma que a Emenda Constitucional n° 95/2016 atinge não somente a educação e a saúde, mas também todas as áreas sociais, como a previdência e a assistência social, causando um grande retrocesso na pirâmide social brasileira.

A LDB/1996 detalha um pouco mais sobre a aplicação dos recursos em



educação. De acordo com seu Art. 68, os recursos destinados à educação são originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996).

Portanto, percebe-se que além das vinculações previstas na CF/1988, a LDB/1996 prevê também a receita de incentivos fiscais e outros recursos que possam ser previstos em lei.

Ao analisar o levantamento realizado por Amaral (2012) sobre o montante da arrecadação de impostos em cada esfera administrativa e os percentuais mínimos de recursos que deveriam ser investidos em educação, identifica-se que os impostos representavam em 2009, mais de 90% dos recursos aplicados em educação. Evidencia-se, portanto, a relevância dos impostos definidos constitucionalmente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Fazem parte dos impostos arrecadados da União: Impostos sobre Produtos Industrializados (IPI); Impostos sobre Rendas (IR); Imposto Territorial Rural (ITR); Impostos sobre Operações Financeiras (IOP); Impostos sobre Importação (II); Impostos sobre Exportação (IE); e Impostos sobre Grandes Fortunas (IGF). De acordo com Monlevade (2007, p. 18), “este último nunca foi regulamentado e, por conseguinte, nada rendeu até hoje, por mais que se multipliquem os ‘afortunados’ da nação”.

Dos impostos arrecadados do Distrito Federal: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbano (IPTU); Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis Inter Vivos (ITBI); e Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS) (AMARAL, 2012).

Dos impostos arrecadados dos Estados: Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCD).

Dos impostos arrecadados dos Municípios: Imposto sobre Transmissão de

Bens Imóveis Inter Vivos (ITBI); Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbano (IPTU); e Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS).

Vale ressaltar que o investimento oriundo dos impostos mencionados objetiva a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino (MDE). Por isso, o Art. 70 LDB/1988 define pelo menos oito tipos de despesas e o Art. 71 da mesma lei define outras seis despesas que não podem ser custeadas com os recursos provenientes de impostos, ao que são custeadas com o Salário Educação. São os casos, por exemplo, da alimentação escolar e do atendimento à saúde (BRASIL, 1996).

Os recursos do Salário-Educação, de acordo com Alves (2011, p. 122),

[...] no âmbito das três esferas administrativas destinam-se ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e estados brasileiros.

A contribuição do Salário-Educação é recolhida pelas empresas, “[...] na base de uma alíquota de 2,5% sobre a folha de contribuição dos empregados” (MONLEVADE, 2007). O Montante do Salário-Educação é de 100%, sendo que 10% correspondem à desvinculação para o Governo Federal do restante do montante; 1% vai para a Receita Federal; 1/3 é destinado para o Governo Federal; e 2/3 são destinados para Distrito Federal, Estados e Municípios. De acordo com Monlevade (2007), os recursos advindos do Salário-Educação são usados para construção, ampliação e reforma de escolas, transporte escolar e capacitação de professores. Não deve, porém, ser empregado no pagamento de pessoal.

Os recursos destinados à execução dos projetos do PIBID são advindos da CAPES. As instituições públicas e as privadas sem fins lucrativos recebem recursos financeiros para custear gastos essenciais, podendo ser de custeio e de capital. Segundo o §1º do Art. 23, da Portaria CAPES nº 96/2013, esses recursos “serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes” (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, os artigos 9º e 10 do Decreto nº 7.219/2010 estabelecem que,

Serão repassados no âmbito do PIBID recursos destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional,

de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES.

As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente. (BRASIL, 2010).

Segundo o Art. 24 da Portaria CAPES nº 96/2013, os recursos de custeio financiáveis são:

I – material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

II – outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o Pibid;

III – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

IV – diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

V – passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

Destaca-se, contudo, que as despesas para a participação em eventos são limitadas. Do que se trata o inciso IV (diárias), as despesas não devem exceder 40% do total do recurso de custeio aprovado para o projeto (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o Art. 24 da Portaria CAPES nº 96/2013,

§4º A aquisição de combustíveis para deslocamentos somente será permitida para uso em veículo da instituição e com o objetivo de realizar visitas relacionadas ao projeto ou para participação em eventos acadêmicos.

§5º Conforme art. 6º da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, “a despesa com confecção de material por encomenda só deverá ser classificada como serviço de terceiros – pessoa física ou pessoa jurídica – se o próprio órgão ou entidade fornecer a matéria-prima”; caso contrário, a despesa deverá ser classificada, conforme o caso, como material permanente ou como material de consumo. (BRASIL, 2013).

O Art. 26 dessa Portaria estabelece que os recursos de capital financiáveis são:

I – equipamentos e material permanente: aqueles que, em razão do seu uso corrente, não perdem a sua identidade física e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos, tais como:

- a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica;
- b) equipamentos de processamento de dados;
- c) equipamentos para áudio, vídeo e foto;
- d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas. (BRASIL, 2013).

O critério é de que os materiais solicitados sejam relevantes para a execução do Projeto, assim como os equipamentos e materiais adquiridos devem ser usados exclusivamente para as atividades do PIBID, e de forma coletiva (BRASIL, 2013).

De acordo com a Capes, o PIBID alcançou no ano de 2016 um total de 72.057 bolsas ativas, sendo: 58.055 para alunos de licenciatura; 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura.<sup>38</sup> Na tabela a seguir, apresenta-se a relação dos valores gastos com bolsas do PIBID referentes aos anos de 2014 a 2016.

**TABELA 5 - Valores gastos com bolsas do PIBID – 2014 - 2016**

<b>NÍVEL</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Coordenador Institucional	R\$ 5.299.500,00	R\$ 5.502.000,00	R\$ 5.293.500,00
Coordenador de Gestão	R\$ 6.003.200,00	R\$ 6.657.000,00	R\$ 5.794.600,00
Coordenador de Área	R\$ 72.278.290,00	R\$ 79.097.640,00	R\$ 74.078.920,00
Supervisor	R\$ 88.328.670,00	R\$ 96.759.320,00	R\$ 85.179.290,00
Iniciação à Docência	R\$ 295.035.200,00	R\$ 317.655.095,00	R\$ 279.512.000,00
<b>TOTAL</b>	<b>R\$ 466.944.860,00</b>	<b>R\$ 505.671.055,00</b>	<b>R\$ 449.858.310,00</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados da Transparência Capes beta.<sup>39</sup>

Na Tabela 5, vê-se que houve uma queda no valor total gasto com o Programa no último ano em análise, embora no ano anterior apresentasse crescimento. Esse valor reduzido no último ano se explica pelo fato de o Governo Federal ter reduzido as verbas destinadas à educação e ao Programa. Dessa forma,

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>>. Acesso: 28 jan. 2017.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://transparencia.capes.gov.br/transparencia/xhtml/PesquisaPrograma.faces>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

percebe-se, pela redução dos investimentos, que o incentivo à docência não tem sido interesse do atual governo. Aliás, embora os discursos políticos garantam que a educação é prioridade, isso não se confirma pelo financiamento dos Programas educacionais, como o do PIBID. Soma-se a isso que, neste Programa especificamente, os valores das bolsas permanecem os mesmos, sem ao menos uma atualização monetária.

As novas diretrizes para o PIBID foram instituídas pelos Editais Capes nº 07/2018 e nº 06/2018, que trata do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esses editais apresentam algumas mudanças no Programa, dentre elas o público-alvo. De acordo com o novo edital, o público-alvo são os discentes dos primeiros anos do curso, que não tenham cursado mais de 60% da carga horária total do curso. Ou seja, o Programa buscará atender basicamente os licenciandos da primeira metade do curso (BRASIL, 2018).

É importante esclarecer que entidades da educação – como ANFOPE e ANPED, dentre outras – denunciam que o Programa tem sido um retrocesso para a educação. Isso porque se trata de uma formação em serviço. Assim, corresponde a uma “[...] estratégia de utilizar os alunos em formação como mão-de-obra-barata para as salas de aula, além de não estreitar o diálogo entre universidade e escola básica” (ANPED, 2017, s/p).

Ressalta-se que essas entidades, que lutam por uma educação pública, laica e gratuita de qualidade, contestam essa nova política para formação inicial de professores. Repudiam a associação do PIBID e do Programa Residência Pedagógica (PRP) com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o documento elaborado por essas entidades nacionais, divulgado em 6 de março de 2018, o PRP apresenta uma proposta de reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Conforme essas entidades, tal proposta prejudica a qualidade da educação básica, pois incorre em uma visão reducionista de formação, induzindo à desvinculação da teoria e da prática.

Dentre as preocupações dessas entidades, destaca-se ainda a imposição às instituições de educação superior de se adequarem à nova BNCC:

[...] a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução,

no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. (ANPED, 2018, s/p).

Chamam a atenção para o fato de que a vinculação do Programa Residência Pedagógica (PRP) à Base Nacional Comum Curricular fere a autonomia das universidades, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando inclusive a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (ANPED, 2018).

### **2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás**

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) aderiu ao PIBID no ano de 2012<sup>40</sup>, a partir do Edital nº 011/2012 da CAPES–MEC. Na ocasião foram enviadas 42 propostas de subprojetos, sendo aprovados 40, que envolviam nove áreas do conhecimento (Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química). De acordo com o Relatório de Atividades do Programa PIBID/UEG 2013, dentro dessas nove áreas de conhecimentos foram aprovados: 4 projetos no curso de Biologia, 2 em Educação Física, 1 em Física, 5 em Geografia, 7 em História, 10 Letras, 7 em Matemática, 3 em Pedagogia e 1 em Química, abrangendo os *Campi* de Anápolis, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Goiânia, Quirinópolis, Goiás, Pires do Rio, Jussara, Formosa, Inhumas, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Campos Belos e Santa Helena de Goiás (CAPES, 2014).

De acordo com o Edital CAPES nº 061/2013, a primeira proposta para o projeto de 2012, que se estendeu até final de 2013, atendeu as unidades que possuíam requisitos básicos para participarem do Programa. A apresentação dos subprojetos em tempo hábil e a participação de professores efetivos estavam entre os requisitos.

Já na segunda proposta, que se refere ao projeto 2014, outros cursos de licenciaturas e outras unidades foram contemplados. Muitos deles não participaram

---

<sup>40</sup> Governo de Marconi Perillo.

da seleção anterior por não possuírem professores efetivos em seu quadro, ou não apresentarem subprojeto em tempo hábil.

De acordo com o Edital CAPES nº 061/2013, a proposta Institucional referente à vigência 2014-2018 tem como eixos problematizadores: Universidade, escola básica, formação docente e relação ensino-aprendizagem. Assim,

[...] esses eixos se articulam como uma possibilidade para problematizar a relação entre teoria e prática a fim de superar as fronteiras existentes entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, tendo em vista as dificuldades do processo ensino e aprendizagem nas várias áreas de conhecimentos e a formação docente dos professores e alunos da Universidade e dos professores da educação básica, a partir do conhecimento científico dos alunos das classes populares. Para tanto, entendemos que esta proposta aponta na direção de superar ações educativas fundamentadas em uma prática mercadológica que descaracteriza o conhecimento científico e nega a produção do conhecimento na escola. (CAPES, 2013, s/p).

A proposta PIBID UEG para 2014-2018, conforme apresentada pela Capes (2013), diz que busca superar ações educativas fundamentadas em uma prática mercadológica que descaracteriza o conhecimento científico e nega a produção do conhecimento na escola, fazendo com que o trabalho de socialização do conhecimento seja o eixo central de tudo o que se realiza no interior da escola.

Ainda segundo o Edital CAPES nº 061/2013,

este projeto visa também incentivar os professores das escolas públicas de educação básica, selecionados para exercerem a função de supervisores, agirem como cofomadores dos alunos das licenciaturas, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (CAPES, 2013).

Para que isso viesse a ocorrer, a proposta estabeleceu os seguintes objetivos:

- Favorecer e incentivar a formação inicial de professores;
- Inserir os alunos dos cursos de graduação no interior da escola de educação básica;
- Estudar e analisar materiais didáticos destinados ao ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento;
- Proporcionar aos estudantes das licenciaturas oportunidades de criação, participação no planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino;
- Proporcionar aos bolsistas oportunidades de criar e experimentar metodologias, tecnologias e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
- Desenvolver a capacidade de pensamento crítico, a fim de, realizar



estudos de aprofundamento sobre as correntes teóricas norteadoras das práticas pedagógicas, presentes nas orientações das Políticas Públicas e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPI) das escolas de educação básica e dos cursos de licenciaturas.

- Contribuir para que os alunos em formação conheçam a escola pública, a realidade da sala de aula, os alunos da educação básica e vençam os medos inerentes ao início da carreira docente, por meio de escolha de conteúdos, elaboração de aulas, apresentação de trabalhos em seminários e encontros acadêmicos;
- Proporcionar que os alunos da Universidade, em contato com a professora supervisora, ampliem seus conhecimentos sobre a natureza do trabalho pedagógico, da gestão da escola, da sala de aula e da organização de conteúdos, para aprimorarem suas práticas de ensino;
- Favorecer aos bolsistas maior entendimento da educação pública, para que possam criar metodologias de ensino que contribuam para amenizar problemas crônicos em nosso país, como a evasão e a repetência e elevar os anos de escolaridade dos alunos das classes populares;
- Oportunizar aos alunos sob a orientação do coordenador de área, estudos teóricos que revele as diferenças culturais que pese com rigor sobre os sujeitos das diferentes classes sociais, causando a eliminação contínua dos alunos das classes trabalhadoras ao ensino superior;
- Favorecer aos alunos de graduação, que ao se inserirem na cultura escolar do magistério, possam apreender que o bom desenvolvimento dos alunos das classes populares está relacionado com o nível cultural global da família, e que, somente a criação de hábitos, treinamento e tarefas intermináveis, não serão suficientes para garantir o êxito escolar;
- Aperfeiçoar o uso da língua portuguesa pelos licenciandos e desenvolver a capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação de professores;
- Por fim, contribuir com a superação das fronteiras entre Universidade e Educação básica, favorecendo a articulação entre teoria e prática necessária a formação acadêmica, que possibilite revelar as contradições existentes na sociedade, elevando a qualidade de ensino de graduação que vá de encontro aos interesses dos filhos dos trabalhadores, presente em sua maioria, nas salas de aula das escolas públicas da educação básica. (UEG, 2014a).

Para alcançar os objetivos propostos, a proposta PIBID-UEG 2014-2018 indica que cada *Campus* e cada subprojeto adotará a metodologia que melhor atenda as especificidades dos alunos bolsistas. Estabelece que, as atividades propostas deverão ser elaboradas em conjunto pelo coordenador de área, pelos alunos bolsistas e pelo professor supervisor, que auxiliará na identificação de problemas e contribuirá para elaborarem as metodologias de ensino que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas (CAPES, 2013).



## 2.4 A Universidade Estadual de Goiás

A UEG se instaurou no estado de Goiás no ano de 1999, por meio da Lei nº 13.456, de 16 de Abril de 1999, durante o segundo mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso, em um cenário de reformas na educação superior. Oliveira e Ferreira (2008) ressaltam que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada

[...] como uma universidade multicampi, a partir da unificação de várias faculdades isoladas estaduais distribuídas pelo interior do Estado”. Nasceu no contexto de significativas reformas para a educação superior e no bojo de um acirrado processo de expansão das Instituições de Ensino Superior privado (IES). No ano de 2006, a UEG contava com 33.988 alunos matriculados, sendo que 51,93% estudavam em cursos de graduação gratuitos e 48,07% em cursos pagos (licenciatura plena parcelada, sequenciais e pós-graduação lato sensu). A Instituição, no período de 1999 a 2006, expandiu as matrículas para os cursos de graduação em 121,46%. Em 2006, a universidade contabilizou 42 unidades espalhadas em 39 municípios pelo interior do Estado. Esses dados evidenciam a dimensão e a relevância da UEG no cenário goiano. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 200).

Para os autores supracitados, é preciso considerar o contexto de criação da UEG, bem como o papel social diante das novas demandas impostas pelo mercado. Por isso, a importância ainda de indagar se as funções idealizadoras que marcaram o processo de criação da UEG sofreram reformulação. Afinal, o contexto global do ensino superior no qual nasceu a UEG, marcadamente capitalista e de políticas educacionais neoliberais, influencia, define e redefine as relações entre “Estado e universidade e universidade e sociedade”, mas não cumpre com o seu papel de prover recursos financeiros para que as universidades públicas desempenhem sua função (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

[...] É nesse contexto de diminuição dos recursos do fundo público para as universidades públicas, em especial para as universidades federais, que nasce a UEG. É fundamental pois indagar qual o sentido político que marca a criação de uma universidade pública, estadual e *multicampi* em Goiás, considerado um Estado de economia agropecuária? Além disso, a UEG nasceu para cumprir quais funções sociais? (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 201-202).

Se a década de 1990, em Goiás, apresentou significativas transformações em relação ao crescimento e oferta da educação superior, deve-se observar que essa dinâmica seguia o previsto pelas políticas educacionais no Brasil. Segundo

Oliveira e Ferreira (2008, p. 203), “[...] tanto no cenário nacional quanto no Estado de Goiás, ocorreu predominantemente em IES privadas pautadas pelas diretrizes da flexibilidade, da competitividade, da diferenciação e da avaliação”. Porém, os autores chamam a atenção para o fato de que os “documentos referentes à criação e à organização da UEG evidenciam que não há clareza quanto à sua concepção e às suas funções sociais” (OLIVEIRA E FERREIRA, 2008, p. 205).

No decorrer de sua história, a UEG vem se reformulando como universidade, apesar das muitas dificuldades enfrentadas, dentre as quais as financeiras. Na visão de Oliveira e Ferreira (2008), apesar de todas as fragilidades, a UEG apresentou um crescimento muito significativo, a exemplo do “período de 1999 a 2006”, quando “a universidade expandiu suas matrículas em 121,46%” (OLIVEIRA E FERREIRA, 2008, p. 210).

Os desafios apontados por Oliveira e Ferreira (2008) parecem persistir, pois o quadro docente continua praticamente formado por professores de contrato temporário, a exemplo do *Campus* Iporá; o planejamento pedagógico-financeiro continua associado a interesses político-partidários; e a luta pela constituição de uma universidade pública, autônoma, democrática e socializadora do conhecimento no estado de Goiás permanece necessária, principalmente em um contexto brasileiro que se propõe a um congelamento de investimentos na educação por vinte anos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática<sup>41</sup> do *Campus* Iporá (UEG, 2015), embora instaurada em 1999, desde 1950 houve um processo de mobilização em prol de sua criação. Contudo, somente os primeiros registros que antecedem a UEG são do ano de 1961, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). A partir dessa Faculdade surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). No ano de 1962, foi criada a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFFEGO, que passou a ser denominada de ESEFFEGO, devido à instauração do curso de Bacharelado em Fisioterapia, no ano de 1964. No ano de 1968 foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás.

Ainda em consonância com o PPC citado, outros marcos importantes para a

---

<sup>41</sup> Utilizou-se o PPC de Matemática porque esse documento contém informações relevantes sobre a história da UEG e do *Campus* de Iporá não encontradas em outros materiais (documentos, livros etc).

história da UEG foram a promulgação da Lei Estadual nº 10.018/1986, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis; e a regulamentação do Decreto Estadual nº 3.355/1990, que instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, tendo por objetivos a instalação e a manutenção da instituição, que se criava integrando a FACEA à sua estrutura.

No ano de 1990 a FACEA se transformou na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) - universidade *multicampi*. No ano seguinte, por meio da Lei Estadual nº 11.655/1991, foi autorizada a criação da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis. Assim passaram a integrar a UEG: a FACEA, a ESEFEGO, a Faculdade de Filosofia Cora Coralina e as Faculdades de Educação, Ciências e Letras das seguintes cidades: Pires do Rio, Porangatu, Itapuranga, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, Goianésia, Quirinópolis, Iporá, Formosa, Morrinhos e Jussara.

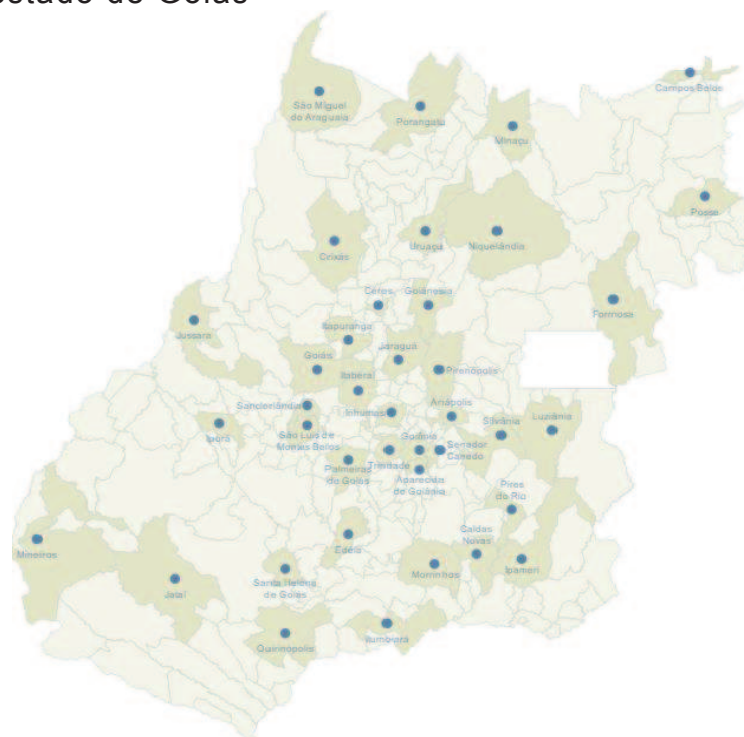
No ano de 1999 a UNIANA se transformou finalmente em UEG, pela Lei nº 13.456/1999. Sua transformação e consolidação como UEG é resultado de um processo acirrado em busca por mais vagas no ensino superior público. De acordo com os estudos de Nascimento (2008),

[...] a expansão das faculdades isoladas públicas estaduais vinha se acentuando bastante desde a segunda metade da década de 1980 e, principalmente na década de 90. Até o ano de 1986, funcionavam apenas três faculdades públicas estaduais em Goiás. Destaca-se que, além dessas três IES que estavam em funcionamento, outras 14 haviam sendo criadas, sendo gradativamente autorizadas a funcionar no final da década de 1980 e durante a década de 1990. (NASCIMENTO, 2008, p. 91).

Atualmente a UEG se faz presente em 45 cidades, sendo elas: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis (CCSEH, CCET e CEAR), Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Catalão, Ceres, Crixás, Edeia, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, São Simão, Senador Canedo, Silvânia, Trindade, Uruaçu e Uruana.

O mapa apresentado na Figura 4 apresenta a localização dos *campi* da UEG.

**FIGURA 4** – Mapa com a localização dos *campi* da UEG no estado de Goiás



Fonte: UEG/CONHEÇA A UEG/ONDE ESTAMOS<sup>42</sup>.

A UEG possui 41 *campi*, um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e 17 polos de Educação a Distância<sup>43</sup>. Oferece 138 cursos de graduação. Oferece, ainda, 2 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de doutorado, sendo 1 Interinstitucional<sup>44</sup> e 11 em nível de mestrado, além de 65 programas de pós-graduação *Lato Sensu*.

**QUADRO 4** – *Campi* da UEG e seus respectivos cursos

CAMPUS	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
<b>Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas - Henrique Santillo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado)</li> <li>● Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>● Engenharia Agrícola (Bacharelado)</li> <li>● Engenharia Civil (Bacharelado)</li> <li>● Farmácia (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Engenharias, Tecnologias e Sustentabilidade Urbana</li> <li>● Gestão Ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciências Moleculares (Acadêmico)</li> <li>● Engenharia Agrícola (Acadêmico)</li> <li>● Ensino de Ciências (Profissional)</li> <li>● Recursos Naturais do Cerrado (Acadêmico)</li> </ul>

<sup>42</sup> Disponível em: <[http://www.ueg.br/conteudo/632\\_onde\\_estamos](http://www.ueg.br/conteudo/632_onde_estamos)>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>43</sup> Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Catalão, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Jussara, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio Descoberto, São Simão, Uruaçu, Uruana.

<sup>44</sup> Doutorado em Química, associado com a Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e a Universidade Federal de Goiás/UFG.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física (licenciatura)</li> <li>• Matemática (licenciatura)</li> <li>• Química Industrial (Bacharelado)</li> <li>• Química (licenciatura)</li> <li>• Sistemas de Informação (Bacharelado)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Aplicadas a produtos para Saúde</li> </ul>
<b>Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• Ciências Contábeis (Bacharelado)</li> <li>• Ciências Econômicas (Bacharelado)</li> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Ambiental: perspectivas interdisciplinares e tecnológicas</li> <li>• Linguagens e Educação Escolar</li> <li>• Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação, Linguagem e Tecnologias (Acadêmico Interdisciplinar)</li> <li>• Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (Acadêmico Interdisciplinar)</li> </ul>
<b>Aparecida de Goiânia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• Ciências Contábeis (Bacharelado)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de Negócios</li> </ul>	
<b>Caldas Novas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de Negócios com Ênfase em Finanças Corporativas</li> <li>• Gestão de negócios em gastronomia</li> <li>• Gestão de Pessoas e Estratégias Financeiras</li> </ul>	
<b>Campos Belos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação Básica</li> </ul>	
<b>Ceres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermagem (Bacharelado)</li> <li>• Sistema de Informação (Bacharelado)</li> </ul>		
<b>Crixás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em rede de computadores (Tecnológico)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>		

<b>Edéia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio (Tecnológico)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão em Agronegócio com Ênfase em Cálculos</li> </ul>	
<b>Formosa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> <li>• Química (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia e Análise Ambiental</li> <li>• História, narrativas e identidades</li> </ul>	
<b>Goianésia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> <li>• Sistema de Informação (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Diversidade</li> <li>• Gestão de Pessoas com Ênfase em Educação Corporativa</li> </ul>	
<b>Goiânia - Esefego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física (Licenciatura)</li> <li>• Educação Física (Licenciatura)</li> <li>• Fisioterapia (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fisioterapia Esportiva</li> <li>• Educação Física Escolar</li> <li>• Movimento Humano</li> </ul>	
<b>Goiânia - Laranjeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinema e Audiovisual (Bacharelado)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética (Tecnológico)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão e Biossegurança em Estética e Cosmética</li> </ul>	
<b>Goiás - Cora Coralina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Matemática</li> <li>• Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras</li> <li>• Língua portuguesa: texto, discurso e ensino no Goiás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua, Literatura e Interculturalidade (Acadêmico)</li> </ul>
<b>Inhumas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência Universitária</li> <li>• Linguagem, Cultura e Ensino</li> </ul>	

<b>Ipameri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Agronomia (Bacharelado)</li> <li>● Engenharia Florestal (Bacharelado)</li> </ul>		● Produção Vegetal
<b>Iporá</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>● Geografia (Licenciatura)</li> <li>● História (Licenciatura)</li> <li>● Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>● Matemática (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cultura, Territorialidades e Identidades</li> <li>● Gestão em recursos hídricos</li> <li>● Ordenamento Ambiental e Desenvolvimento Sustentável</li> </ul>	
<b>Itaberaí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedagogia (Licenciatura)</li> <li>● Sistemas de Informação (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Docência na educação infantil e anos iniciais: currículo, diversidade e tecnologia</li> <li>● Gestão de Tecnologia de Informação</li> </ul>	
<b>Itapuranga</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>● Geografia (Licenciatura)</li> <li>● História (Licenciatura)</li> <li>● Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Agrologia e Educação</li> <li>● Cultura, identidade e região</li> <li>● Linguagem, Tecnologia e Ensino</li> </ul>	
<b>Itumbiara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciências Econômicas (Bacharelado)</li> <li>● Educação Física (Licenciatura)</li> <li>● Enfermagem (Bacharelado)</li> <li>● Farmácia (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestão em Agronegócios</li> <li>● Gestão em Saúde</li> </ul>	
<b>Jaraguá</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda (Tecnológico)</li> <li>● Ciências Contábeis (Bacharelado)</li> <li>● Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>		
<b>Jataí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso Superior de Tecnologia em Alimentos (Tecnológico)</li> <li>● Curso Superior de Tecnologia em Logística (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestão da Produção e da Qualidade Agroindustrial</li> </ul>	
<b>Jussara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>● Matemática (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cultura, identidade e região</li> <li>● Ensino Matemática</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos Linguísticos</li> </ul>	
<b>Luziânia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência e Gestão da Educação Superior: Presentificando a interdisciplinaridade</li> <li>• MBA em Gestão de Negócios e Inovação</li> </ul>	
<b>Minaçu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>		
<b>Mineiros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência e gestão do ensino superior</li> <li>• Gestão em Agronegócio</li> <li>• Gestão Estratégica e Recursos Humanos</li> </ul>	
<b>Morrinhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>• Ciências Contábeis (Bacharelado)</li> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controladoria e gestão Financeira de empresas</li> <li>• Linguagens e práticas de ensino</li> <li>• Planejamento e Gestão Ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente e Sociedade (Acadêmico)</li> </ul>
<b>Niquelândia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (Tecnológico)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Mineração (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e Gestão Ambiental</li> </ul>	
<b>Palmeiras de Goiás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronomia (Bacharelado)</li> <li>• Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso e preservação dos ecossistemas naturais e sistemas agrários</li> </ul>	
<b>Pirenópolis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (Tecnológico)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação</li> </ul>	
<b>Pires do Rio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Diversidade: Relações Étnico-Raciais e de Gênero</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letramento, alfabetização e inclusão</li> </ul>	
<b>Porangatu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>• Educação Física (Licenciatura)</li> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> <li>• Sistema de Informações (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Linguagens</li> </ul>	
<b>Posse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos (Tecnológico)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> <li>• Sistema de Informação (Bacharelado)</li> </ul>		
<b>Quirinópolis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Biológicas (Licenciatura)</li> <li>• Educação Física (Licenciatura)</li> <li>• Geografia (Licenciatura)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura, diversidade e meio ambiente</li> <li>• Docência e inovação na educação básica</li> </ul>	
<b>Sanclerlândia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração</li> </ul>		
<b>Santa Helena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> <li>• Engenharia Agrícola (Bacharelado)</li> <li>• Matemática (Licenciatura)</li> <li>• Sistema de Informação (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e Desenvolvimento de Sistemas Especialistas</li> <li>• Gestão Estratégica nos Agronegócios e suas Tecnologias</li> </ul>	
<b>São Luís de Montes Belos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> <li>• Zootecnia (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação, Arte e Cultura</li> <li>• Produção Animal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento Rural Sustentável (Profissional)</li> </ul>

<b>São Miguel do Araguaia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras Português/Inglês (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>		
<b>Senador Canedo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Logística (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação em Direitos Humanos</li> <li>• Gestão Estratégica em Logística</li> </ul>	
<b>Silvânia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (Bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento em Gestão de Negócios</li> </ul>	
<b>Trindade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda (Tecnológico)</li> <li>• Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores (Tecnológico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão em negócios e produtos de moda</li> <li>• Segurança e Gestão da Tecnologia da Informação</li> </ul>	
<b>Uruaçu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Contábeis (Bacharelado)</li> <li>• História (Licenciatura)</li> <li>• Pedagogia (Licenciatura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de História</li> </ul>	

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Colocando-se como missão “Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, promover a transformação da realidade socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil”<sup>45</sup>, a UEG tem se fortalecido gradativamente com sua expansão, ofertando educação pública e desenvolvendo o Programa PIBID.

## 2.5 Conhecendo o espaço da presente pesquisa

Apresentamos sinteticamente, o nosso espaço de pesquisa, desde o Histórico do município pesquisado, Iporá, como a instituição e os cursos oferecidos na Universidade Estadual de Goiás, localizada no município que é nosso campo de pesquisa.

<sup>45</sup> Este texto concernente à Missão da Universidade se encontra na página inicial do site da UEG. Disponível em: <[http://www.ueg.br/conteudo/12615\\_missao](http://www.ueg.br/conteudo/12615_missao)>. Acesso em: 20 maio 2018.

### 2.5.1 Breve histórico do município de Iporá

O município de Iporá está localizado no interior do Estado de Goiás, a 216 km de Goiânia, situado na região centro-oeste. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2016, o município possui 32.218 habitantes, com população estimada em 2017, 32.242 habitantes. A seguir o mapa que apresenta a localização do Município de Iporá.

**FIGURA 5 – Mapa com a localização de Iporá**



Fonte: (SILVA, 2016, p. 60)

A origem do Município de Iporá advém do Arraial de Pilões, na margem direita do Rio Claro, criado no ano de 1748. De acordo com Gomis (2002), a cidade de Iporá surgiu devido à atividade de garimpo de pedras preciosas, como o diamante.

Segundo o Museu Virtual de Iporá<sup>46</sup>, a história dessa cidade se inicia no ano de 1832, com a chegada da família de João Crisóstomo de Oliveira, vinda de Minas Gerais. Essa família se instalou na região, tomando posse de uma grande extensão de terras entre o Córrego de Água Limpa e o Rio São Francisco. Nessa época, a região era totalmente desabitada.

Com a expressiva produção de diamantes e o desenvolvimento rápido do Arraial, as minas de Rio Claro chegaram a atrair toda a população de um povoado então denominado de “Comércio Velho”. Essa mudança da população levou esse povoado à extinção, ao passo que contribuiu para Rio Claro se tornar, em 1833, distrito pertencente ao Município de Goiás (Vila Boa). Esse novo distrito permaneceu denominado de Rio Claro até ser transferido para as margens do Córrego Tamanduá, por meio do Decreto-lei nº 557/1938. Recebeu novo nome, Itajubá, por meio do Decreto-lei nº 1.233/1938. Cinco anos depois o distrito foi renomeado de Iporá, pelo decreto-lei nº 8.305/1943. Posteriormente, foi desmembrado do Município de Goiás e elevado de categoria, tornando-se o Município de Iporá, por meio da Lei Estadual nº 249, de 19 de novembro de 1948. Sua Prefeitura foi inaugurada 01 de janeiro de 1949.

Então, impulsionado também pela agricultura e pela pecuária, desenvolveu-se rapidamente. Desde sua emancipação, Iporá continua com sua vida de cidade emancipada, progredindo e, a cada dia, firmando-se como polo econômico, sociocultural e político do oeste goiano. Pela Lei Estadual nº 700, de 14 de novembro de 1952, foi elevado ao patamar de Comarca, passando a ter o seu próprio fórum.

### **2.5.2 A Universidade Estadual de Goiás, *Campus Iporá***

Antes de se tornar UEG, a Universidade de Iporá foi instaurada como uma entidade autárquica, denominada de Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP). Por fim, a UEG foi estabelecida pelo Decreto Estadual nº 2.520, de 30 de outubro de 1985, sob o governo de Íris Rezende Machado (1983-1986) (DOE nº 14.899 de 13/10/1986), conforme Autorização Legislativa consubstanciada na Lei Estadual nº 9.777 de 10 de setembro de 1985 (DOE nº 14.821, de 16/09/1985). De acordo com o Relatório da UEG (2015), seu surgimento decorreu de lutas da

---

<sup>46</sup> Disponível em: <[https://ifgoiano.edu.br/museuvirtual/?page\\_id=99](https://ifgoiano.edu.br/museuvirtual/?page_id=99)>. Acesso em: 23 fev. 2018.

população da região, envolvendo aproximadamente vinte municípios. Segundo esse Relatório,

O empenho culminou no Movimento Pró Ensino Superior em Iporá, iniciado em 02 de março de 1985, com a participação de expressivas lideranças locais. Foram colhidas aproximadamente 10.000 (dez mil) assinaturas que foram entregues ao governador do estado de Goiás. A partir desse fato, o governo autorizou a criação desta instituição de Ensino Superior. Após a instalação, enfrentou-se outro desafio: determinar os cursos que deveriam ser criados, atendendo à demanda, às condições de funcionamento e conseguir autorização Federal para o funcionamento dos cursos a serem implantados pela denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP). (UEG, 2015, s/p).

Cabe ressaltar que, antes do movimento de 1985, houve outra tentativa para conseguir instalação do ensino superior na região. Segundo Barreto (2010), a primeira proposta solicitava ao Ministério da Educação (MEC) autorização para que fosse criada uma extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG) em Iporá, porém o pedido foi negado pelo MEC.

A FECLIP surgiu como resultado de um processo de interiorização do ensino superior em Goiás no final da década de 1980, com objetivo de formar professores para o ensino fundamental e médio. De início as turmas eram constituídas em grande parte por professores da rede municipal, estadual e privada. A FECLIP realizou seu primeiro vestibular no ano de 1988, ofertando vagas para os cursos de: Ciências Biológicas (Licenciatura Curta), Geografia, História e Letras (Português/Inglês). No ano de 1990, esses cursos tiveram seu pedido de autorização deferido pelo MEC, sendo reconhecidos no ano de 1993 (BARRETO, 2010).

Cabe ressaltar que, com a promulgação da LDB/1996, os cursos de Licenciatura de curta duração foram extintos, uma vez que correspondiam a uma modalidade de formação aligeirada. Embora o Conselho Federal de Educação propusesse o cancelamento desse tipo de formação desde o ano de 1986, isso só se concretizou a partir da LDB/1996. No ano de 1998, foi autorizada a criação de mais dois cursos de licenciatura plena, Biologia e Matemática. Por fim, no ano de 1999 a FECLIP passou a integrar a UEG, no Governo de Marconi Perillo (BARRETO, 2010).

### 2.5.3 O PIBID na UEG, *Campus Iporá*

O PIBID na UEG, *Campus Iporá*, teve início em 2012, por meio do Edital CAPES nº 011/2012, e foi ofertado para cinco licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática, contemplando um subprojeto para cada curso. Atualmente os subprojetos que estão em desenvolvimento são parte do Projeto Institucional da UEG da cidade de Anápolis, que tem como temática *Universidade e Educação Básica: Fronteiras a Ultrapassar*, proposta referente ao período 2014-2018. De acordo com o Edital CAPES nº 061/2013,

[...] a proposta Institucional do PIBID/UEG 2014/2018 se constituirá em torno de três eixos problematizadores, a saber: Universidade/escola básica, formação docente e relação ensino aprendizagem. Desta forma, esses eixos se articulam como uma possibilidade para problematizar a relação entre teoria e prática a fim de superar as fronteiras existentes entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, tendo em vista as dificuldades do processo ensino e aprendizagem nas várias áreas de conhecimentos e a formação docente dos professores e alunos da Universidade e dos professores da educação básica, a partir do conhecimento científico dos alunos das classes populares. (CAPES, 2013, p. 2-3).

Diante dessa proposta, os subprojetos apresentam seus objetivos, ações previstas e resultados pretendidos conforme a proposta institucional, visando à melhoria na relação entre universidade e escola de educação básica. De acordo com o Edital CAPES nº 061/2013, os subprojetos deverão estabelecer metodologias de trabalho, atendendo às necessidades de formação dos alunos bolsistas. Para isso é necessário indicar bibliografia para aprofundamento teórico, realizar reuniões semanais de estudos, planejar atividades e orientar as atividades do Programa, com base na realidade e demanda da comunidade. As atividades que serão desenvolvidas devem ser elaboradas em conjunto (coordenador de área, alunos bolsistas e professor supervisor), possibilitando uma melhor identificação dos problemas, de modo a contribuir para a elaboração de metodologias de ensino que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas (CAPES, 2013).

Nesse sentido, atendendo às propostas do Programa, o quadro a seguir apresenta sucintamente os objetivos propostos referentes a cada subprojeto em execução na UEG de Iporá.

**QUADRO 5 – Propostas dos subprojetos do PIBID em execução na UEG de Iporá/GO (2014-2018)**

SUBPROJETO S/CURSOS	OBJETIVOS
<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	<p>A proposta do subprojeto de Ciências Biológicas da UEG/Iporá, para atender o edital do PIBID, tem por objetivo propor ações que estejam vinculadas à necessidade da escola-campo e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias e reflexões que contribuam para melhor formação dos licenciandos em Geografia da unidade universitária.</p> <p>Por melhor formação, entende-se que o professor iniciante de Geografia deve, no decorrer do curso, desenvolver habilidades e adquirir competências específicas de um bom professor: domínio de conteúdo, flexibilidade em métodos de ensino, capacidade de lidar com novas tecnologias em sala de aula, capacidade de trabalhar em equipe e de respeitar as diferenças, dentre outras (UEG, 2014a).</p>
<b>GEOGRAFIA</b>	<p>A proposta do subprojeto de Geografia da UEG/Iporá, para atender o edital do PIBID, tem por objetivo propor ações que estejam vinculadas à necessidade da escola-campo e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias e reflexões que contribuam na melhor formação dos licenciando em Geografia da unidade universitária.</p> <p>Por melhor formação, entende-se que o professor iniciante de Geografia deve, no decorrer do curso, desenvolver habilidades e adquirir competências específicas de um bom professor: domínio de conteúdo, flexibilidade em métodos de ensino, capacidade de lidar com novas tecnologias em sala de aula, capacidade de trabalhar em equipe e de respeitar as diferenças, dentre outras. No caso do ensino de geografia, espera-se que um bom professor no ensino básico saiba compreender e utilizar, em momentos adequados no processo de ensino-aprendizagem, as categorias de análise geográficas: espaço, lugar, região, território, escala geográfica e escala cartográfica, globalização e redes, natureza (natural ou artificial) (UEG, 2014b).</p>
<b>HISTÓRIA</b>	<p>A universalização da educação básica é uma conquista importante das últimas décadas. O acesso à educação tem sido garantido, contudo, são inúmeros os desafios para a realização de uma educação inclusiva e com qualidade social. As constantes e rápidas transformações ocorridas em todos os setores da sociedade e, em especial, nos meios de comunicação cria a ideia de uma sociedade cada vez mais globalizada e supostamente homogênea. No entanto, presenciamos problemas de relacionamento sérios e preocupantes na sociedade, com reflexos na escola, tais como: intolerância, etnocentrismo, preconceito e violência.</p> <p>Diante da realidade vivenciada, principalmente com as experiências realizadas por meio das atividades de estágio supervisionado nas escolas campo, identificamos a dificuldade de os professores lidarem com situações relacionadas à problemática social, cultural e étnica que acabam gerando várias formas de conflitos no interior das escolas. A resposta a essas situações por vezes são também numa perspectiva homogeneizadora e tradicional, reforçando situações de preconceitos e violência. A proposta apresentada neste subprojeto de História da UEG/Iporá visa a – além de atender o Edital PIBID nº 11/2012 – propor ações que estejam vinculadas à necessidade da escola campo e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias e reflexões que contribuam para a melhor formação dos licenciandos em História. (UEG, 2014c).</p>
<b>LETRAS</b>	Ao estabelecer um diálogo entre os fundamentos da Linguística Textual (LT) e



	<p>os da Análise do Discurso (AD), consideramos a produção textual como uma prática que circunscreve não apenas ao manejo de materialidades da língua. Nesse sentido, somos interpelados a pensar o “texto” a partir de sua dinâmica verbal, o que é decisivo para não reduzi-lo a um produto concluído e acabado, para principalmente compreendê-lo como um processo entre interlocutores. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que os sujeitos enunciadore (alunos) apresentam, de certo modo, saberes acumulados sobre a língua portuguesa que podem ser manipulados, (in)conscientemente, no ato da produção e interpretação textual. Consideramos que o ensino de Língua Portuguesa (língua materna) deve propiciar ao aluno fluência na língua em que já é enunciador. Entendemos por fluência, a capacidade de interpretar e de textualizar em inúmeros gêneros discursivos. Com isso, pretendemos fortalecer a ideia de que a compreensão/escritura se dá não só por aspectos linguísticos, mas também por conhecimentos adquiridos pelos interlocutores e que os atravessam nas práticas de manejo da linguagem como, por exemplo, as inferências (Koch, 2006). É preciso pensar que os elementos exteriores ao texto incidem sobre ele, produzindo (ou não) sentidos.</p> <p>Para este projeto, denominado “<b>Leitura e Produção Textual</b>” optamos por trabalhar com os alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva. E traçamos, como objetivos gerais, incentivar os alunos à docência e propiciar um primeiro contato dos alunos do Curso de Letras com o ensino-aprendizagem de produção/interpretação textual a partir dos campos teóricos da LT e da AD. Em relação a esses objetivos, recortamos outros específicos, a saber: (i) trabalhar os mecanismos de coesão e coerência; (ii) demonstrar elementos de referenciação textual (anáfora, catáfora e dêiticos); (iii) trabalhar relações de intertextualidade; (iv) evidenciar efeitos de sentidos e de memória discursiva; (v) evocar os alunos a tomadas de posição em relação ao que escrevem/interpretam (UEG, 2014d).</p>
<p><b>MATEMÁTICA</b></p>	<p>A proposta deste subprojeto é inserida como parte do Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Anápolis, Goiás. O objetivo principal é fomentar a formação docente dos licenciandos em Matemática da Unidade Universitária de Iporá por meio da parceria com a escola campo.</p> <p>Os cursos de Licenciatura em Matemática vivenciam diversos problemas, tais como: a concepção de professor conteudista tendo como manual de aula apenas o livro didático; a ideia do aluno como agente passivo e individual no processo de aprendizagem; a utilização mecanicista na forma de avaliar; a dissociação entre teoria e prática; a desarticulação entre os conteúdos matemáticos com a realidade cotidiana do aluno; o distanciamento entre as instituições de formação de professores e as escolas da educação básica; dentre outros. Os problemas citados desencadeiam resultados lastimáveis no ensino de Matemática, como mostram os indicadores do PISA, ENEM e IDEB. O conhecimento matemático adquirido na escola acaba sendo pouco ou nada relevante para os alunos, não se tornando uma ferramenta para sua atividade, reflexão e desempenho em seus contextos de vida. As instituições escolares não estão conseguindo alavancar nos alunos o prazer de se aprender. Assim, as práticas pedagógicas e didáticas dos professores assumem uma função essencial, despertar o desejo de aprender nos alunos, estabelecendo melhores relações com a matemática. (UEG, 2014e).</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos Subprojetos do PIBID 2014-2018 da UEG de Iporá.

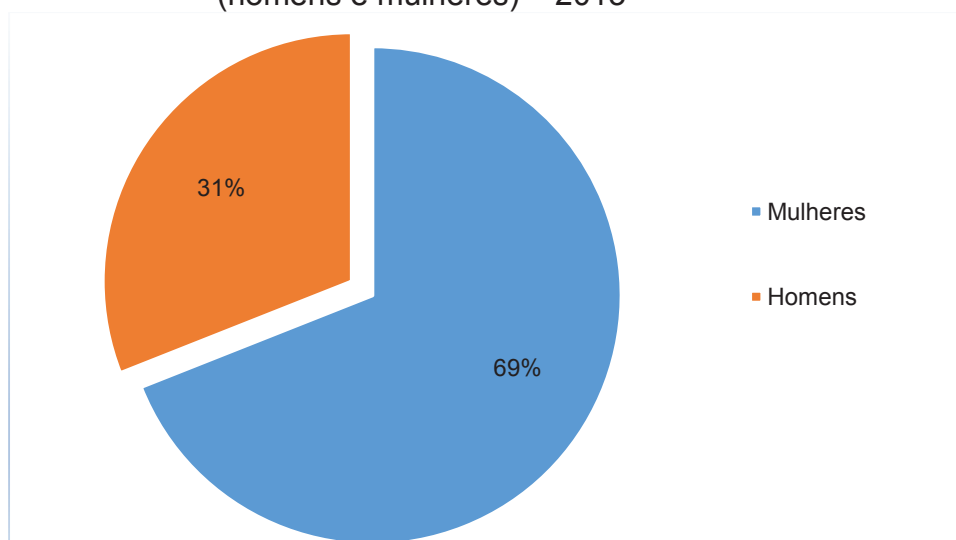
A partir das propostas e objetivos apresentados, observa-se que os subprojetos contemplam atividades que partem da realidade da comunidade local, preocupando não apenas com a formação docente, mas também com a qualidade



do ensino-aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica em que o PIBID será desenvolvido.

Outro aspecto que chama a atenção, e tornou-se central nesta pesquisa, é a predominância feminina no PIBID, em âmbito nacional. De acordo com o Relatório de Gestão PIBID (2013), as pesquisas educacionais apontam que 69% são mulheres.

**GRÁFICO 2** – Percentual de acadêmicos/as no PIBID, por sexo (homens e mulheres) – 2013



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados do Relatório de Gestão PIBID (2013).

A Predominância das mulheres no PIBID é o reflexo da realidade social nas licenciaturas, em que a maioria é mulher. No PIBID da UEG, *Campus Iporá*, as mulheres também constituem a maior presença, conforme mostram as tabelas a seguir:

**TABELA 6 – Número de acadêmicos/as participantes do PIBID em Iporá/GO – Projeto 2014-2018<sup>47</sup>**

<b>SUBPROJETOS</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Biologia	12	12	12
Geografia	10	10	10
História	12	08	08
Letras/Português	12	12	10
Matemática	12	12	09
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>54</b>	<b>49</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados dos Relatórios PIBID UEG<sup>48</sup>.

**TABELA 7 – Número de acadêmicos/as participantes de cada subprojeto do PIBID, por sexo (homens e mulheres) – Projeto 2014-2018**

<b>SUBPROJETOS</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>
Biologia	2	10
Geografia	1	9
História	3	5
Letras/Português	2	8
Matemática	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>40</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados dos Relatórios PIBID UEG.

Como se vê na tabela anterior (Tabela 7), o Programa atende a uma pequena parcela dos estudantes, comparando com o número de ingressantes nessa universidade. Isso também é o que ocorre em todas as universidades que participam do Programa. Observe, na Tabela 8, o total de discentes ingressantes na Universidade Estadual de Goiás de Iporá.

**TABELA 8 – Total de discentes ingressantes na unidade da UEG de Iporá/GO, por curso e sexo**

<b>CURSO</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>
Ciências Biológicas	12	25
Geografia	17	18
História	12	22
Letras	07	30
Matemática	21	15
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>110</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

<sup>47</sup> Esse número de acadêmicos de 2016 permaneceu o mesmo até final da vigência do Projeto.

<sup>48</sup> Disponível em: <[http://www.pibid.ueg.br/conteudo/10719\\_relatorios\\_pibid\\_ueg](http://www.pibid.ueg.br/conteudo/10719_relatorios_pibid_ueg)>. Acesso em: 01 fev. 2017.

Conforme se vê na tabela apresentada, a Universidade Estadual de Goiás de Iporá no ano de 2017 possui 179 acadêmicos matriculados, sendo que 61% são mulheres e 39% homens. Desses 179 licenciandos, apenas 49 participam do PIBID, tendo inclusive a presença majoritária de mulheres, correspondente a 82%. Isso mostra que a porcentagem de mulheres no PIBID supera em muito a porcentagem entre mulheres e homens matriculados nas licenciaturas da própria Universidade.

O valor total das bolsas destinado aos estudantes para a Iniciação à Docência, entre os anos de 2014 a 2016, no *Campus* Iporá, foi de R\$ 772.800,00. O PIBID nessa unidade é atendido por cinco Coordenadores de Área, um de cada subprojeto, totalizando o valor de R\$ 84.000,00. Conta, ainda, com dez Supervisores, dois em cada subprojeto, o que totaliza R\$ 91.800,00. Assim, ao longo de três anos, a CAPES destinou para o PIBID da UEG, *Campus* Iporá, um total de R\$ 948.600,00 aos bolsistas de Iniciação à Docência, aos Supervisores e aos Coordenadores de Área.

A partir dos dados analisados, é possível inferir que, embora o PIBID seja importante para a formação e valorização do magistério, o Programa tem sofrido com a austeridade dos cortes de despesas, tendo como consequência a redução da oferta de bolsas. Um exemplo de redução das despesas diz respeito às despesas de custeio e capital. A UEG, por exemplo, nem recebeu repasse de custeio e capital nos anos de 2014 a 2016.

A redução de gastos com o PIBID traz grandes impactos para todos os/as envolvidos/as no Programa, e mais acentuadamente para os licenciandos bolsistas devido às condições socioeconômicas da grande maioria. A falta de repasse de recursos de custeio e capital, além de prejudicar a execução das ações/atividades por falta de materiais, pode provocar o desinteresse dos licenciandos.

Assim, em conformidade com o estudo realizado, pode-se inferir que, embora o Programa tenha fomentado o incentivo e a valorização para alguns licenciandos, possibilitando experiências na docência, ainda possui fragilidades. Nesse contexto indaga-se: Em que medida o PIBID tem sido uma boa política para o incentivo e valorização para a formação inicial? Tem elevado a qualidade da Educação? Essas questões demandam reflexão.

Mas essas são questões que ficam melhor manifestas nas análises apresentadas no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 - AS MULHERES NA PROFISSÃO DOCENTE E NO PIBID NA UEG DE IPORÁ: PERCEPÇÕES E IMPACTOS EM SUAS VIDAS**

[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero.

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. (LOURO, 1997, p. 77).

Neste capítulo discutimos a questão das mulheres bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Iporá*, com o objetivo de analisar que lugar esse Programa ocupa na realidade das mulheres, em particular das alunas que buscam ali sua formação profissional. Buscamos compreender como o PIBID tem se materializado no contexto da UEG, *Campus Iporá*, e compreender em que medida o PIBID impactou nas experiências formativas e na vida das alunas bolsistas participantes do referido Programa.

Para tanto, aplicamos um questionário e obtivemos resultados com 21(vinte e uma) participantes, sendo 05 (cinco) Coordenadoras de Área (uma de cada curso – Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática) e 16 (dezesesseis) bolsistas mulheres, distribuídas pelos cinco subprojetos em andamento.

Buscamos apresentar, ainda que brevemente, o acesso das mulheres no mundo do trabalho no espaço público e na profissão docente. Como procuramos mostrar, essa não foi uma trajetória tranquila, principalmente por se tratar de uma sociedade excludente e patriarcal. Partimos da constatação de que as mulheres participantes do PIBID em Iporá enfrentam muitos outros problemas historicamente constituídos.

### 3.1 As mulheres no espaço público e na profissão docente

Voltando um pouco na história, deparamo-nos com as lutas que as mulheres travaram, para chegarem a vários espaços da sociedade que durante séculos lhes foram negados. De acordo com Carvalho (*apud* TEIXEIRA, 2009, p. 24):

[...] as mulheres lutaram por direito à educação, ao voto, à independência econômica, igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. Algumas dessas lutas continuam.

No cenário internacional houve movimentos das mulheres em diversos países, reivindicando seus direitos sociais e políticos. Segundo Louro (1997), as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, posteriormente denominado como “Primeira Onda” do feminismo, que foi um movimento direcionado para a extensão do direito ao voto para as mulheres, ocorrido no final do século XIX.

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações quanto à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média. Uma vez que estava ainda limitado a poucas metas, e circunscrito a poucos países, por algum tempo o movimento caiu no comodismo e teve pouca visibilidade (LOURO, 1997, p. 15).

No início do século XX, o sufragismo se espalhou paulatinamente pelos diversos países. Em seus desdobramentos passou a ir além das preocupações sociais e políticas, com um olhar voltado às construções teóricas. Assim, no final da década de 1960, houve o que foi chamado de “Segunda Onda”. Nesse período, diferentes grupos “[...] expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 1997, p. 16). Nesse cenário ressurgiu o movimento feminista com publicações acadêmicas que resultariam em um processo maior, em um fazer intelectual da mulher, tornando-a mais visível, “[...] tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas/feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 1997, p. 17)

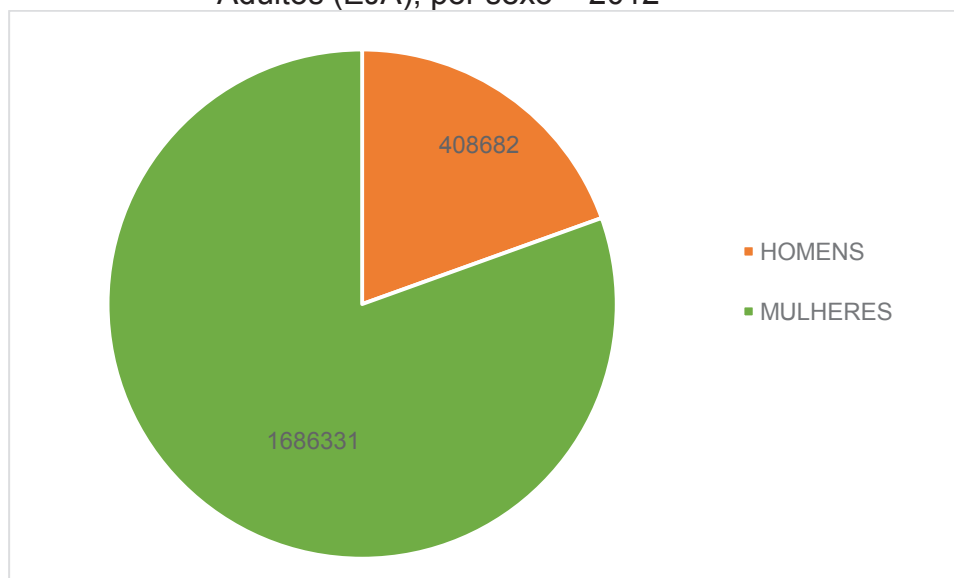
Nogueira (2004) afirma que outro marco importante para o movimento feminista foi o processo de reestruturação produtiva, que

[...] desenvolveu-se um novo processo de conscientização da luta pela emancipação da mulher, sendo questionados, entre outros pontos, alguns elementos do modo de produção capitalista, para os quais o marxismo já contribuiu e continua contribuindo criticamente. Mantinha-se o enfrentamento em relação ao discurso conservador que preconizava um destino natural para a mulher: ser mãe e esposa, mantendo o conceito de família como instituição básica e universal. (NOGUEIRA, 2004, p. 39).

Nesse recorte histórico, observa-se que a participação das mulheres na luta por seus direitos aumentava cada vez mais. E tem sido por meio de lutas e reivindicações cada vez mais frequentes que as mulheres têm alcançado conquistar espaço, respeito e crescente reconhecimento no mercado de trabalho. Dessa forma, vem paulatinamente rompendo com o estereótipo de que a mulher tem que ser “dona de casa”, que sua vocação natural é cuidar de casa, marido e filhos, e com o destino decidido para profissões que signifiquem semelhança de continuidade deste papel. Essas são questões que vimos discutindo desde o primeiro capítulo, são ainda presentes na vida das mulheres moderna.

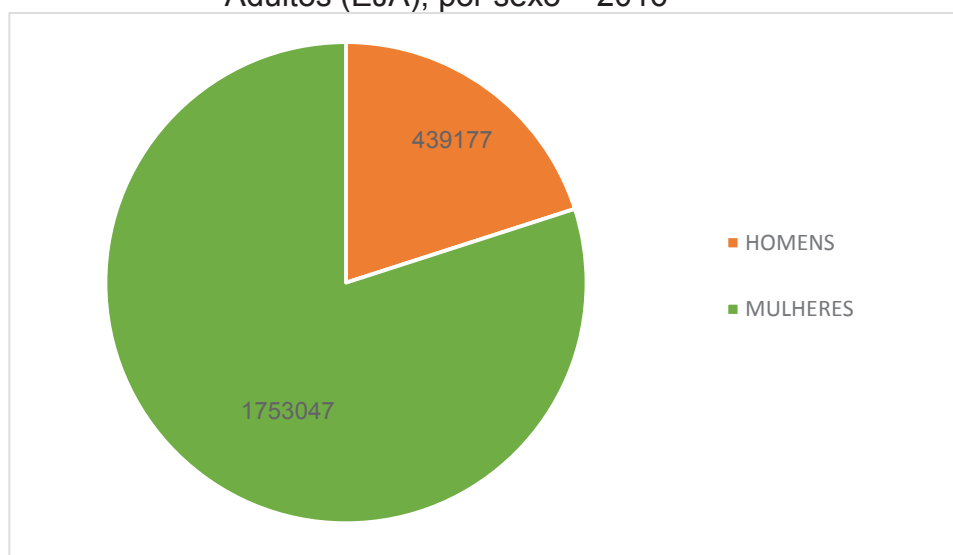
No entanto, ao longo do século XX, as mulheres foram garantindo novos direitos e espaços nas diferentes profissões. Hoje, a presença das mulheres professoras na educação, de forma geral; e na Educação Básica, de forma específica, tem crescido cada vez mais. Ao observar os dados disponibilizados pelo INEP, percebe-se essa tendência nos gráficos 3 e 4 (a seguir). Os dados do Censo Escolar de 2016 mostram que na Educação Básica as mulheres ocupam a maioria dos cargos docentes, somando 80,08%, em um universo de mais de 2,2 milhões de professores.

**GRÁFICO 3** - Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sexo – 2012



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, com base nos dados do INEP (2012).

**GRÁFICO 4** - Número de docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sexo – 2016

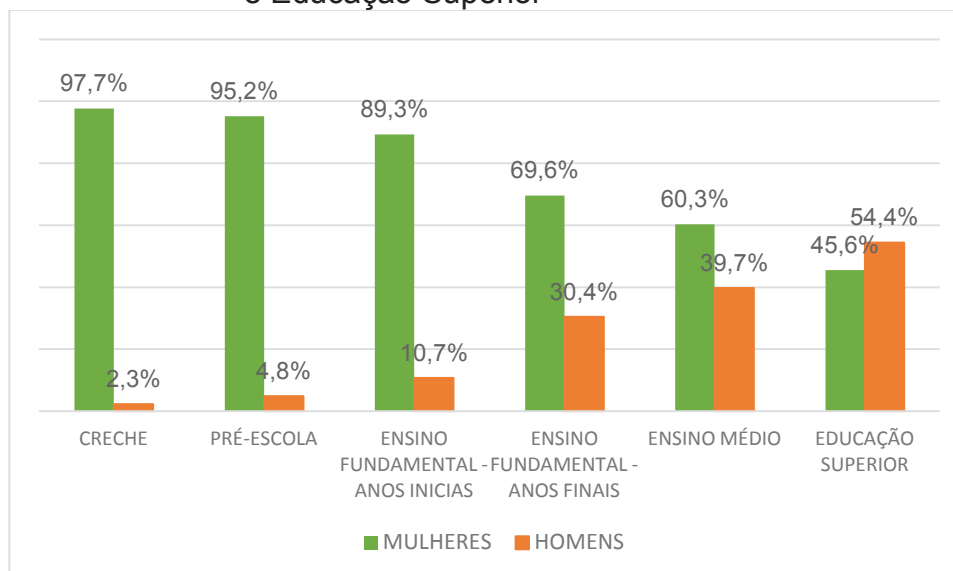


**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados do INEP (2016).

Os dados dos Gráficos 3 e 4 demonstram que de forma geral, na educação básica, há um predomínio de mulheres nas funções docentes, com pouca variação em 4 anos. Mas é interessante observar que, na medida em que se vai elevando o nível de ensino no qual o/a professor/a trabalha, vai se alterando a proporção entre

mulheres e homens na docência, conforme pode ser observado no Gráfico 5.

**GRÁFICO 5** - Percentual de docentes por sexo, na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação Superior



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados do INEP (2016).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao ano de 2016, deixam claro que as mulheres professoras estão presentes em todos os níveis de ensino. Nas Creches, de um total de 261.567 docentes, 97,7% são mulheres. Na Pré-escola, dos 313.669 docentes, 95,2% são mulheres. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 681.909 docentes, 89,3% são mulheres.

A partir dos anos finais do ensino fundamental o aumento do percentual de professores homens aumenta mais significativamente. Nessa etapa de ensino há 19,7% a mais de homens, comparando-se com os anos iniciais. Ou seja, enquanto na etapa inicial eram 10,7%, na final eram 30,4%. Seguindo essa tendência, na última etapa da educação básica (ensino médio), registra-se o percentual de homens professores em 39,7%.

No contexto de ampliação da presença da mulher na docência, as mulheres estão cada vez mais conquistando seu espaço no mundo do trabalho. Apesar de ainda haver divisão de trabalho de acordo com o gênero, que é fruto de uma construção social, estamos vivendo uma realidade em mudança, na qual tem se tornado recorrente a presença de homens em atividades outrora consideradas típicas de mulheres e vice-versa.



Assim, é preciso reconhecer que a história do trabalho feminino é uma história econômica e social, mas também ideológica e cultural. A autonomia econômica da mulher tem sido uma conquista rumo à liberdade, uma conquista inacabada, mas tangível, evidente, atestada (ROCHA, 2012).

Nesse contexto, passamos a apresentar a análise dos dados coletados. No próximo tópico analisamos o resultado da pesquisa empírica realizada com as coordenadoras de área do PIBID na UEG de Iporá. Buscamos destacar o perfil dessas participantes – pois são mulheres que ocupam postos de coordenação – e o olhar delas sobre como o Programa ali tem se materializado.

### **3.2 As Coordenadoras de Área e o PIBID**

Importante registrar que a aplicação dos questionários entre as coordenadoras foi recebida com diferentes comportamentos, de acolhimento e de desconfiança. Mas, os resultados obtidos permitiram a análise de alguns aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa, como se verá em seguida.

Para garantir o anonimato das respondentes, identificamos as Coordenadoras de Área como: P1, P2, P3, P4 e P5.

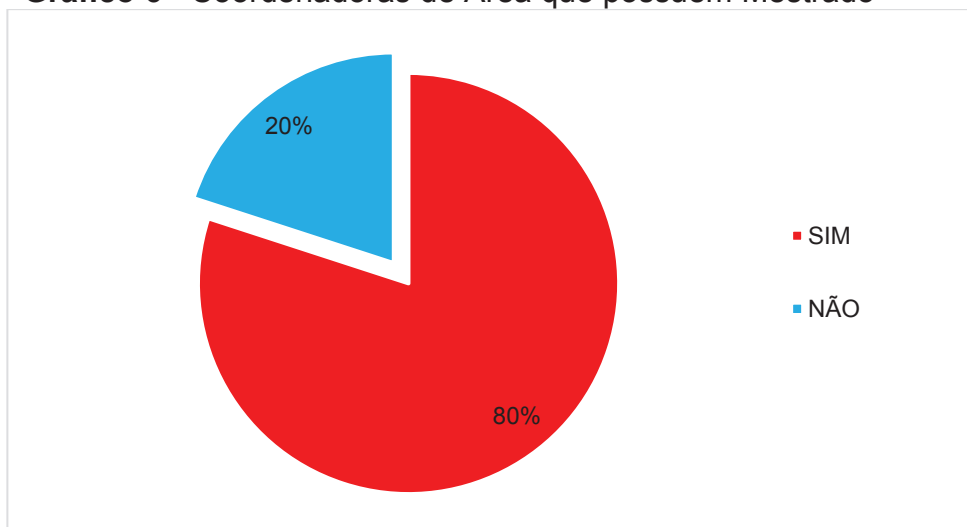
#### **3.2.1 Perfil das Coordenadoras**

Traçar o perfil das coordenadoras de área dos subprojetos do projeto do PIBID, em execução entre os anos de 2014 a 2018, permitiu-nos melhor compreender o universo em que esse Programa se insere. Uma questão que se tornou interessante para esta pesquisa é que são as mulheres que ocupam o quadro de coordenadoras de área dos subprojetos nesse *Campus* da UEG. Quem são elas?

Essas coordenadoras que assumem esse posto possuem idade entre 37 e 62 anos, sendo que três delas se consideram brancas e as outras duas, pardas. Em relação à formação dessas docentes, todas possuem formação na área em que atuam, com graduações realizadas em instituições públicas. Três delas cursaram pelo menos uma Especialização; as duas que não possuem Especialização, concluíram o Mestrado. Desse modo, apenas uma dessas coordenadoras não possui a formação em nível de Mestrado, justificando pela falta de condição

financeira e de tempo.

**Gráfico 6 - Coordenadoras de Área que possuem Mestrado**

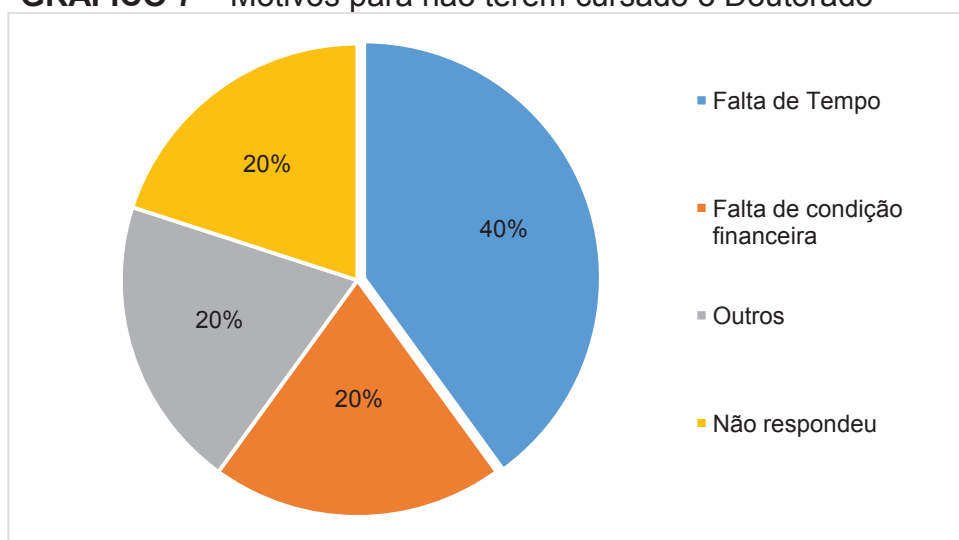


**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Registra-se que a falta de tempo é apresentada constantemente como resposta ou justificativa sobre várias questões.

As Coordenadoras participantes que possuem Mestrado o fizeram em instituições públicas, em universidades federais. Nenhuma delas cursou ou cursa doutorado. No gráfico a seguir, ilustramos os motivos apresentados de não cursarem o doutorado:

**GRÁFICO 7 – Motivos para não terem cursado o Doutorado**



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

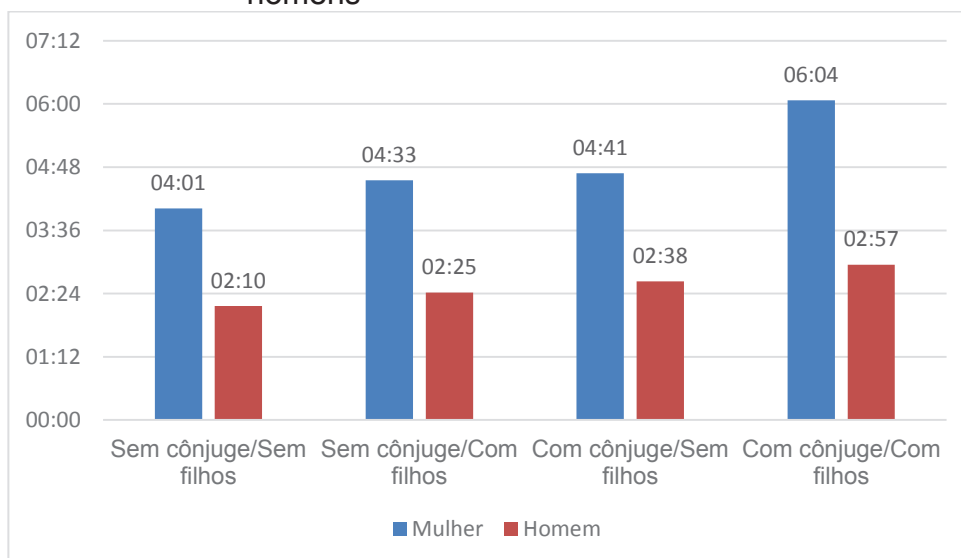
Como se pode observar, dentre os impedimentos para cursarem o

doutorado, sobressaiu a falta de tempo. Segundo o relato de uma das coordenadoras,

após o Mestrado, minha opção foi insistir na profissão professora e vida acadêmica, além de me estabelecer financeiramente. Após isto, acabei casando e logo tive dois filhos e assumi a coordenação pedagógica por quatro anos no *Campus* universitário que atuo. Isto tudo impossibilitou que eu concorresse às vagas nos Programas de Doutorado. (P4).

É curioso como o casamento e os filhos demandaram atenção e cuidado a ponto de se caracterizarem como elementos impeditivos para o prosseguimento nos estudos. Esse aspecto faz parte da realidade dessa coordenadora e de muitas outras mulheres na sociedade. A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentada no *Seminário Uso do Tempo e Políticas Públicas de Cuidado: Reflexões para uma agenda de desenvolvimento sustentável*, em 2012, mostrou que as mulheres ainda se ocupam bem mais do que os homens com os afazeres domésticos e cuidados com a família, conforme apresentado no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 8 – Ocupação com afazeres domésticos – mulheres e homens**

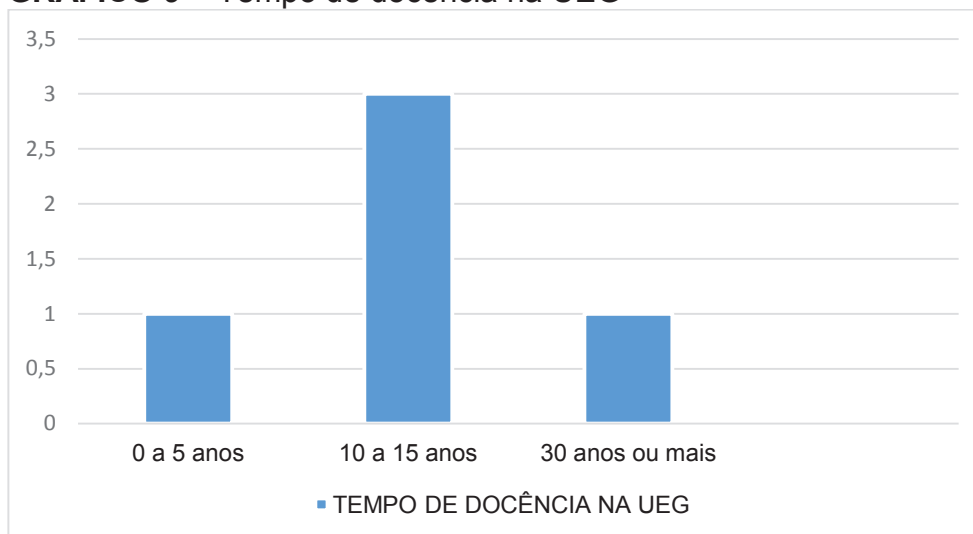


**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir de dados apresentados no *Seminário Uso do Tempo e Políticas Públicas de Cuidado: reflexões para uma agenda de desenvolvimento sustentável*, 2012.

Já em relação ao tempo de profissão docente, todas elas estão a mais de dez anos no exercício da docência. Uma delas, por exemplo, chega a mais de 30

anos como professora na UEG. Vejamos o Gráfico 9:

**GRÁFICO 9 – Tempo de docência na UEG**



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Esse perfil das coordenadoras – com a formação e o tempo de profissão – confere maior autoridade à sua visão de como o PIBID se concretiza na prática, o que nos oferece também um significativo aporte para entendermos o Programa em seu movimento de materialização. Assim, apresentamos no próximo tópico os relatos dessas coordenadoras referentes ao PIBID na UEG, *Campus Iporá*.

### 3.2.2 A visão das Coordenadoras de Área sobre o PIBID

Uma vez que as mulheres são a maioria, tanto nas licenciaturas quanto no PIBID da UEG, cabe aqui apresentar a visão dessas Coordenadoras de Área sobre esse Programa, que tem se destacado como uma importante política destinada à formação inicial de professores/as para a Educação Básica. Considerando que o Programa tem alcançado resultados positivos, incentivando e valorizando a formação docente e fortalecendo o desempenho acadêmico das bolsistas nessa Instituição, passamos a apresentar as contribuições das Coordenadoras de Área por meio de cinco aspectos: Ações desenvolvidas; Desafios encontrados no processo de execução; Integração entre Educação Superior e Educação Básica; Incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; e, Presença majoritária das mulheres.

No que se refere às ações que consideram mais importantes, embora salientem que todas as ações desenvolvidas no PIBID são relevantes, é possível identificar em suas falas as que têm se destacado, como a articulação entre teoria e prática, as ações na escola da educação básica e a integração entre Universidade e Escola. Vejamos o quadro a seguir com os respectivos depoimentos das coordenadoras.

**QUADRO 6 – Ações consideradas mais importantes na execução do PIBID**

COORDENADORAS	DEPOIMENTOS
P1	<i>As ações interdisciplinares que se constituem em projetos maiores, com maior durabilidade, tendo mais profundidade e que articulem a Teoria e a Prática.</i>
P2	<i>As ações diretamente na escola, o que permite aos bolsistas a compreensão do que vem a ser a docência.</i>
P3	<i>A ação mais importante é conseguir a integração entre a universidade (formação acadêmica) e a escola (atuação no espaço docente) de forma que possa ocorrer a produção de novos conhecimentos.</i>
P4	<i>Todas! Fica difícil definir, pois todas as ações tiveram o objetivo de desenvolver o hábito de percepção da paisagem, especialmente a escolar e do ambiente vivido cotidianamente pela escola. Foram 19 grandes ações no último subprojeto, e dessas 18 literalmente foram alcançadas.</i>
P5	<i>Todas as ações desenvolvidas foram importantes tanto para os alunos da escola-campo como para os bolsistas da UEG. Por exemplo: acompanhamento à professora supervisora no desenvolvimento de sua prática educativa; cantinho da leitura; sarau literário e cultural, entre outras.</i>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Dentre os desafios do processo de execução dos projetos estão a instabilidade do Programa, a falta de recursos financeiros destinados para a compra de materiais didáticos e os cortes de recursos de custeio, que comprometem a execução de algumas atividades. É o que se pode observar nas falas:

- Atualmente é a insegurança sobre a continuidade do PIBID que tem sofrido ameaças desde 2015 e também a total ausência de financiamento para o desenvolvimento das atividades. Ressalto que no início do PIBID o mesmo o contava com financiamento. (P1).

- Atualmente as maiores dificuldades são a falta de recursos financeiros para materiais didáticos e de formação acadêmica e a instabilidade do projeto em termos de continuidade ou não. (P3).
- O maior desafio até o momento foi a “crise” instaurada no Programa em 2015, com cortes nos recursos de custeio dos subprojetos; e intensificada em março de 2016, com a substituição da Portaria do PIBID, que caracterizava os Editais 011/2012 e 061/2013 do PIBID/MEC pela nova Portaria 046/2016 que alterou os princípios e objetivos do Programa. Felizmente esta nova portaria foi revogada em junho (ou julho de 2016) para garantir o término dos subprojetos e não acarretar cortes de bolsas. Contudo, a situação abriu margens para a extinção do Programa em sua estrutura inicial para o “novo PIBID” denominado pelo governo “golpista” de Residência Pedagógica. (P4).
- Falta de material. (P5).

Diante desse quadro, vê-se a indignação dessas Coordenadoras de Área frente a essas dificuldades que vêm enfrentando. Embora salientem que as ações executadas tiveram uma grande relevância, a questão da insegurança da continuidade do Programa, bem como a falta de recursos, têm sido fatores negativos. Nesse sentido, não se pode dizer que o Programa vem apresentando apenas pontos positivos, pois apresenta também essa grande deficiência, o que dificulta a execução das ações almejadas.

No que diz respeito à integração entre Educação Superior e Educação Básica, observa-se que as Coordenadoras consideram um momento enriquecedor, afirmando em suas falas que o PIBID tem promovido a integração entre Educação Superior e Educação Básica de forma significativa, pois essa aproximação entre universidade e escola promove a troca de conhecimento/experiências, enriquecendo as instituições envolvidas, tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica. Dizem elas que:

[...] Existe, sim, uma ponte maior entre escola e Universidade, pois o PIBID traz para a Universidade, por meio dos pibidianos, a realidade escolar; e também levam para a escola conhecimentos e experiências que aprendem na Universidade. Essa troca de conhecimentos enriquece ambos os lados. (P1).

[...] O PIBID permite que, ao ir para a escola, leve consigo conhecimentos trazidos da formação no curso que são integradas às situações escolares promovendo a troca de experiências e saberes entre os envolvidos. Isto provoca reflexos na aprendizagem e na atuação profissional de todos os participantes. (P3).

As Coordenadoras de Área, P2 e P3, além dessas trocas de experiências, mencionam que:

Entretanto o mais importante é a possibilidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão, visto que por meio do PIBID acontece o desenvolvimento de pesquisas educacionais, do ensino e também é uma forma de trabalho extensionista da universidade. Tudo isto com vistas à produção de conhecimentos. (P3).

[...] A escola tornou-se mais acolhedora, principalmente, por causa da atuação do supervisor; o diálogo tornou-se mais profícuo e as distâncias entre escola e universidade estreitaram. (P2).

Perguntou-se a elas se o PIBID tem incentivado a formação docente em nível superior para a Educação Básica elevando a qualidade de formação dos licenciandos, bolsistas do Programa. Todas afirmaram que “sim”. De acordo com a Coordenadora de Área P1:

[...] O PIBID consegue criar um laço entre universidade e escola, onde o acadêmico vivencia o movimento da escola. Além disso, ele também tem formação teórica, produz artigos, publica os mesmos etc. A formação acadêmica científica do pibidiano é profunda e embasada, pois ele vivencia o chão da escola, o movimento desta e tem também base teórica pois lê artigos científicos da área educacional. Produz artigos científicos e os mesmos são apresentados (submetidos no comitê científico) no COSEMP ou no CEPE. (P1).

Nesta mesma linha de raciocínio, a coordenadora de área P4 menciona que

os bolsistas compreenderam de forma precoce no curso a dinâmica escolar e o papel da práxis na formação de professores. Muitos ingressaram em programas de pós-graduação e só não entraram todos na Educação Básica por falta de concursos. (P4).

Nessa perspectiva, como pode ser observado na fala dessa Coordenadora de Área, o Programa tem auxiliado de forma positiva por dois motivos. Primeiro pelo fato do contato precoce com a prática ter contribuído para a compreensão sobre a dinâmica escolar e sobre o papel da práxis, que é o exercício reflexivo que surge a partir da prática. Segundo, é que tem fortalecido a formação teórica para essas bolsistas ingressarem em Programas de Pós-graduação. Ressalta, ainda, que só não estão todos trabalhando na educação devido aos poucos concursos na área.

No que diz respeito ao contato precoce com a prática, auxiliando a compreensão sobre a dinâmica escolar, Facci (2009) lembra que a “prática pedagógica pode levar o homem a se libertar do pensamento prático, da vida



cotidiana, para a esfera do pensamento mais elaborado, de cunho teórico” (FACCI, 2009, p. 125). Isso quer dizer que, mediante a prática, o/a bolsista pode assumir uma postura crítica, refletindo sobre sua ação de professor/a da Educação Básica, de forma a contribuir para sua formação. Isso não quer dizer que o Programa conseguirá imprimir o exercício da práxis em todos os futuros docentes, mas que a práxis é algo que se desperta, pois é por meio dela que se cria determinada identidade docente.

Em consonância com essa compreensão, a coordenadora P3 assevera também que o PIBID tem, sim, incentivado a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, elevando a qualidade da formação dos licenciandos bolsistas, uma vez que o Programa

[...] cria condições para a construção da identidade docente. Isto ao mesmo tempo incentiva nos bolsistas o desejo de atuarem profissionalmente como professores e cria um espaço de reflexão entre a prática ou (práxis) na docência. A formação se torna mais sólida. (P3).

Portanto, essas professoras acreditam que o Programa contribui para o processo de construção da identidade docente, ao propiciar reflexão sobre a práxis pedagógica. Nesses termos, é possível inferir que, para as Coordenadoras, a construção da identidade docente se dá a partir da reflexão. Naturalmente que essa identidade não é construída de um dia para o outro, é resultado de um longo e paulatino processo, fortalecido por meio das experiências vividas durante a trajetória formativa das bolsistas, e não apenas nas experiências desenvolvidas no PIBID.

Cabe destacar, ainda, que as Coordenadoras consideram que o Programa promove bem mais do que a mera formação de professores, visto que

[...] os acadêmicos bolsistas do PIBID geralmente são os acadêmicos mais participativos e com mais poder de argumentação. (P5).

Em consonância com essa afirmação, Barbosa *et al* (2017) constatam que,

ao compararem um aluno bolsista PIBID e um aluno que frequenta a universidade apenas no horário letivo, pode-se perceber de forma nítida, que haverá uma diferenciação em conhecimentos em relação à dinâmica escolar, pois além de frequentar a universidade, o bolsista participa semanalmente de grupos de estudos onde discute temas sobre educação, estágio, política, entre outros, com intuito de apresentarem seminários, tendo assim o privilégio de participarem de eventos regionais e nacionais,

os quais proporcionam inúmeras experiências (culturais, sociais, políticas). (BARBOSA *et al*, 2017, p.199).

E, para finalizar, perguntou-se às coordenadoras sobre a presença majoritária das Mulheres no PIBID e se já presenciaram entre as pessoas envolvidas no Programa algum episódio onde as questões referentes à identidade de gênero fossem o centro de uma polêmica. No que se refere à presença majoritária das mulheres no PIBID, obtivemos as seguintes respostas:

A maioria dos alunos licenciandos do curso são mulheres. (P1).

Penso que, por ser um projeto que envolve a atuação diretamente na escola, e, ainda, por haver um maior número de mulheres cursando História. (P2).

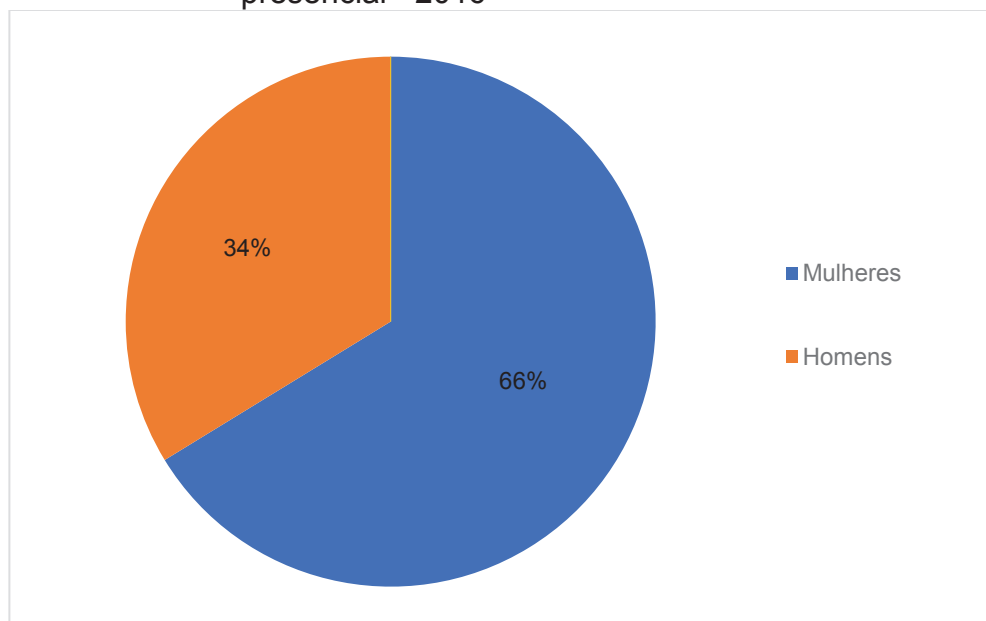
Como o curso de Matemática é noturno, a maioria dos homens já estão atuando no mercado de trabalho não educacional. (P3).

Acompanha a situação demonstrada na PNAD Contínua, em que as mulheres têm mais acesso à escolarização e nível superior nos casos dos cursos de licenciaturas e formação de professores. (P4).

O curso de Licenciatura em Letras conta com um alunado formado em sua grande maioria por mulheres. (P5).

Assim, conforme apresentam as falas, algumas coordenadoras mencionam que a presença majoritária das mulheres no Programa se justifica pelo fato de constituírem uma grande parte nos cursos de licenciatura. Essa é uma realidade que pode ser notada no contexto da UEG, *Campus* Iporá, como também nos cursos de licenciatura em todo país, em que as mulheres ocupam bem mais de 50% das vagas, conforme se pode observar no Gráfico 10:

**GRÁFICO 10** - Matrículas nos Cursos de Licenciatura, modalidade presencial - 2016<sup>49</sup>



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2016).

Ora, uma das coordenadoras atribuiu a presença majoritária de mulheres ao fato de os cursos serem noturnos e os homens já estarem atuando no mercado de trabalho não educacional, o que os impede de se dedicarem aos estudos, em especial às licenciaturas. Essa hipótese da Coordenadora se confirma, pois, de acordo com os dados do IBGE (2017), a entrada dos homens no mercado de trabalho vem acontecendo de forma precoce, e a porcentagem de mulheres com curso superior se acentua. De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE, a maior diferença percentual é encontrada na faixa etária entre 25 a 44 anos de idade “[...] em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador de 37,9% superior ao dos homens” (IBGE, 2017<sup>50</sup>)

Nessa mesma linha de raciocínio, outra coordenadora atribui essa presença majoritária à maior escolarização das mulheres no nível superior. Segundo a

<sup>49</sup> Utilizaram-se apenas os percentuais da modalidade Presencial, pois os percentuais da modalidade EaD não foram disponibilizados. Contudo, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP (2016), nos cursos de Licenciatura (Presencial e EaD) há um total de 1.520.494 de jovens matriculados (tanto homens quanto mulheres), sendo que 880.167 (tanto homens quanto mulheres) se encontram na modalidade Presencial e 640.782 (tanto homens quanto mulheres) estão na modalidade EaD.

<sup>50</sup> Texto encontrado na página Agência de notícias IBGE.

Coordenadora P4, essa situação é confirmada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD<sup>51</sup>).

Para a pergunta “já presenciaram entre as pessoas envolvidas no PIBID algum episódio onde as questões referentes à identidade de gênero fossem o centro de uma polêmica?”, têm-se os seguintes resultados:

**QUADRO 7 – Se presenciou episódio que envolveu questões referentes à identidade de gênero**

COORDENADORAS	RELATOS
P1	Não
P2	(Não respondeu)
P3	<i>Não referente a episódios entre os bolsistas. Sim referente a situações ocorridas no ambiente escolar.</i>
P4	Não que eu me lembre.
P5	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora para este trabalho.

Em suma, com base nas falas das professoras, o Programa tem sido executado de forma positiva nessa instituição, embora mencionem dificuldades para a elaboração dos Projetos devido à falta de recursos financeiros destinados para a compra de materiais didáticos e cortes de recursos de custeio.

Importante salientar, ainda, que no desenvolvimento dos subprojetos do Programa acontecem frequentes reuniões na Universidade, não só entre as Coordenadoras de Área e os/as Bolsistas, mas também entre esses e os Professores/as Supervisores/as da escola de Educação Básica. Essa aproximação viabiliza uma etapa importante no desenvolvimento do Programa, pois nesses encontros são estudados textos e realizados planejamentos para a elaboração do Projeto a ser desenvolvido na escola de Educação Básica. Realizam, ainda, uma avaliação/reflexão contínua da execução do Projeto.

Esses momentos de leitura, discussão, planejamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola ajudam a fortalecer também a formação do professor/a supervisor, que está em regência na sala de aula. Sabe-se que mesmo os

<sup>51</sup> Não se tornou necessário apresentar esses dados da PNAD nesse momento porque os dados do IBGE no parágrafo anterior já confirmam essa afirmação.

professores regentes necessitam de formação contínua, pois a profissão docente não se constrói apenas com a prática, mas sobretudo pela dimensão teórica que possibilita. É necessária, portanto, a práxis, que é o processo dialético entre a teoria e a prática. Nesse sentido, cabe indagar: Será que esses professores/supervisores têm tido uma formação sólida capaz de desenvolver um trabalho pedagógico que contribua com a formação dos bolsistas? Em que medida esses momentos de diálogo, entre universidade e escola, têm favorecido ao professor/supervisor a repensar sua prática, com vistas a uma práxis pedagógica mais propositiva na formação de seus alunos/as e também das bolsistas?

Essas são questões que não serão respondidas aqui, neste trabalho, mas são indagações relevantes para futuras investigações, pois conforme apresentado nos objetivos do Programa, os professores supervisores/as são chamados para serem coformadores e protagonistas no processo de formação dos futuros docentes.

Vejamos, no próximo tópico, como se posicionam as bolsistas em relação ao Programa em análise.

### **3.3 O PIBID na vida de estudantes de licenciatura em Iporá**

A discussão aqui apresentada decorre em parte dos resultados da pesquisa de campo realizada com as acadêmicas/bolsistas do PIBID da UEG, *Campus Iporá*, participantes dos subprojetos de Ciências Biológicas, História, Geografia, Letras e Matemática. Para garantir o anonimato das respondentes, as bolsistas foram identificadas como: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15 e B16.

O conjunto das análises realizadas tem como objetivo central responder algumas indagações que convergem para a questão orientadora deste trabalho. De modo que, considerando a importância que o PIBID tem tido na transformação da realidade educacional ao incentivar e viabilizar a formação inicial de professores para regiões no interior de nosso país e considerando ainda que as mulheres constituem a demanda maior no PIBID na UEG de Iporá, perguntam-se: Quem são essas mulheres? Que entendimento e avaliação fazem da profissão docente e da formação que recebem? E como o Programa incide em suas vidas?

Para a construção deste tópico e de seus respectivos subtópicos, utilizamos as falas de 16 respondentes/participantes mulheres do PIBID da UEG, *Campus*

Iporá. Entretanto, num primeiro momento apresenta-se o perfil das bolsistas do Programa dessa Instituição, buscando apreender em que medida o PIBID interfere em suas vidas e qual tem sido a importância e a contribuição do Programa em sua formação.

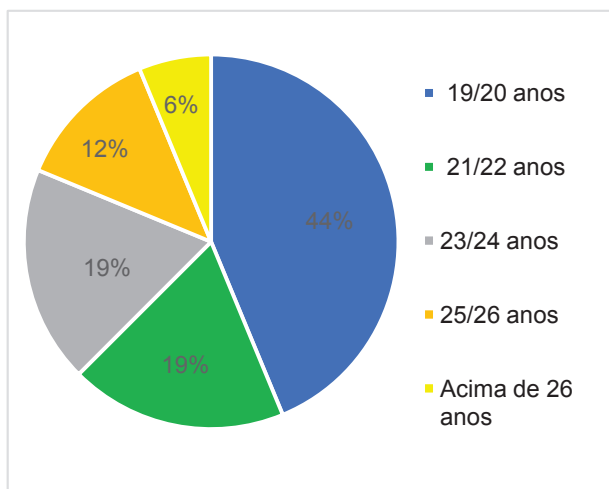
### **3.3.1 Perfil das bolsistas participantes da pesquisa**

Apresentar o perfil das respondentes da pesquisa é revelar suas condições de vida, a classe social, o gênero, em uma perspectiva que contribua para seu reconhecimento numa relação dialética entre o individual e o coletivo. Nesse sentido Marx (1974) afirma que

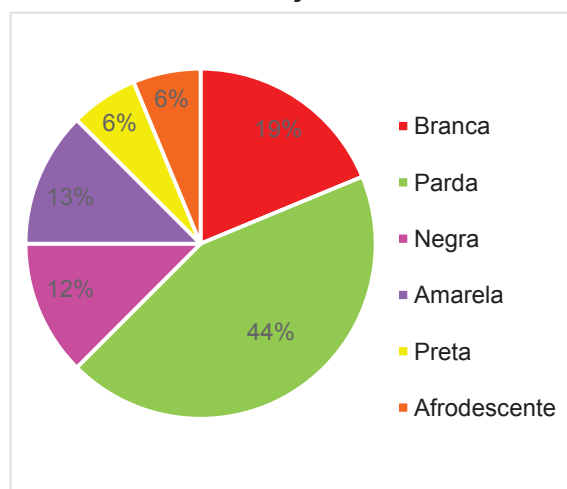
o homem, por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe. (MARX, 1974, p.16).

Compreendemos que a individualidade construída em diferentes contextos históricos, deve ser percebida em sua essência e respeitada. Diante desse pressuposto é que consideramos importante apresentar o perfil das respondentes da pesquisa, analisando os dados empíricos em sua totalidade e individualidade, buscando o rigor científico a que nos propusemos desde o início desta pesquisa. Dessa forma, apresentamos nos gráficos, que se seguem, os resultados da pesquisa empírica e suas respectivas análises.

A pesquisa foi realizada com dezesseis bolsistas/mulheres. A amostragem representa 40% das “pibidianas” da UEG de Iporá. Dessas, 44% têm a faixa etária de 19 e 20 anos; e apenas 6% delas se consideram de cor “branca”, conforme se pode verificar nos gráficos a seguir:

**GRÁFICO 11 – Faixa Etária**

**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

**GRÁFICO 12 – Raça**

**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Como se pode observar, as bolsistas em sua grande maioria são jovens, o que nos leva a inferir que o ingresso de parte significativa das mulheres na graduação ocorre na mesma proporção que os homens, o que é resultado do nosso modelo educacional. Quando perguntadas se o ingresso no Ensino Superior ocorreu imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, 100% das respondentes responderam que sim. Não houve, para nenhuma delas, sequer o intervalo de um ano antes de se matricular no Ensino Superior.

Dentre os principais motivos que as levaram a escolher determinado curso, predominou a qualidade do ensino oferecido pela instituição:

**TABELA 9 – Motivo da escolha do curso**

MOTIVO	QUANTIDADE	(%)
Está perto da minha casa	2	12%
Pela influência da Família	4	25%
A Instituição oferece qualidade de ensino	6	38%
Outros	3	19%
Não respondeu	1	6%

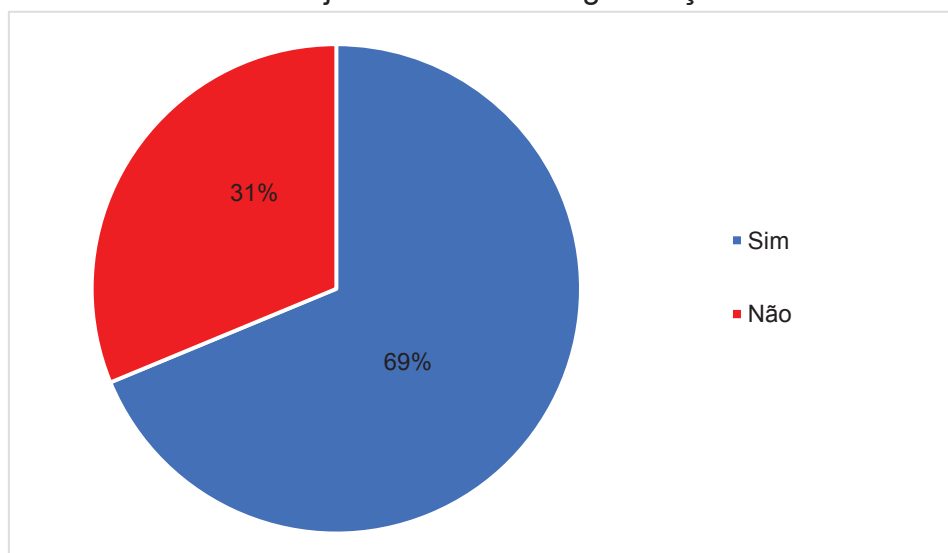
**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

Neste contexto, ressalta-se que 87% disseram que o curso foi a primeira opção de escolha e apenas 13% apontaram que foi a segunda opção de curso almejado. Contudo, embora a maior parte garanta que o curso foi sua primeira



opção, muitas delas manifestaram interesse em cursar outra graduação, onde se nota uma contradição. Vejamos o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 13 – Desejo de cursar outra graduação**



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Como se vê, 69% das bolsistas revelam o interesse de cursar outra graduação. Apenas 31% não têm essa intenção. Ou seja, mesmo estudando na primeira opção de curso, conforme dado anterior, percebe-se que a maioria gostaria de cursar também as seguintes graduações:

**TABELA 10 – Graduação que gostaria de cursar**

CURSO	QUANTIDADE	(%)
Direito	2	18%
Medicina	1	9%
Odontologia	1	9%
Pedagogia	4	37%
Psicologia	1	9%
Psicologia ou Pedagogia	1	9%
Veterinária	1	9%

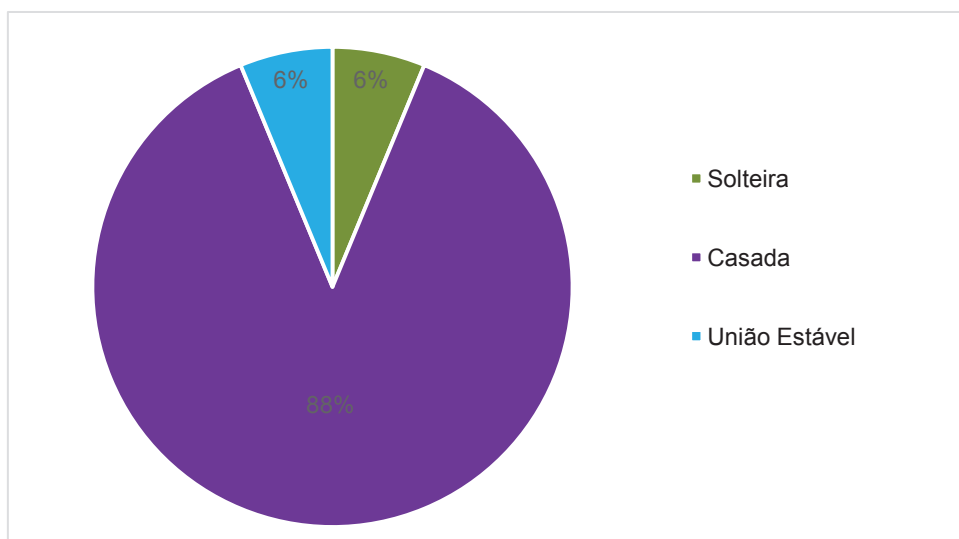
**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora para este trabalho.

O interesse de cursar Pedagogia predomina, com 37%. Em segundo lugar, 18%, está o interesse em Direito. As demais alunas/bolsistas optariam por Medicina, Odontologia, Veterinária e Psicologia, ou seja, cursos que não são oferecidos pela UEG, *Campus Iporá*. Essas bolsistas alegam que o principal motivo para abdicarem

desses cursos é a dificuldade financeira, que não lhes permite se deslocarem para outras cidades.

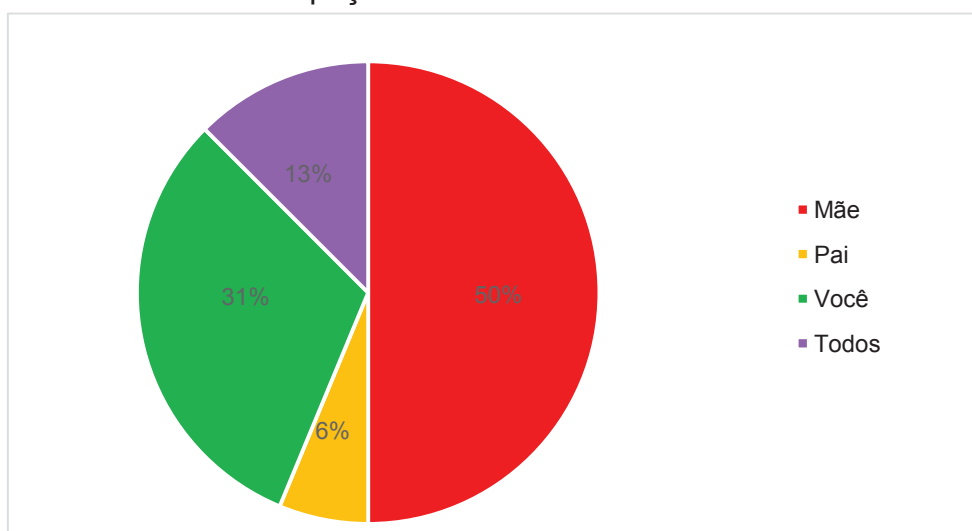
Outros dois aspectos relevantes a se destacarem nesta pesquisa são o estado civil e a ocupação das tarefas domésticas dessas bolsistas.

**GRÁFICO 14 – Estado civil**



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

**GRÁFICO 15 – Ocupação das tarefas domésticas**

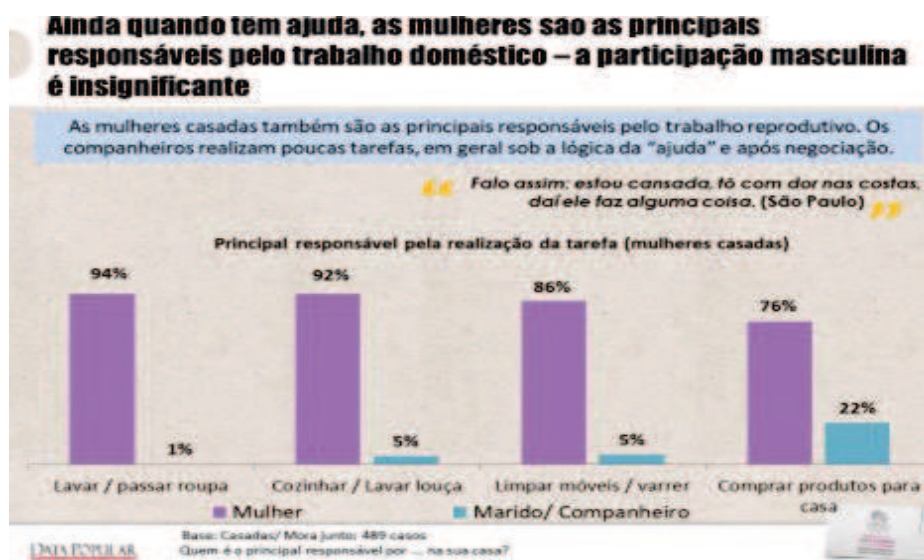


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Vê-se que a maioria das respondentes é casada, ao que a constituição dessas famílias ocorreu na juventude. Porém, apenas 6% delas têm filhos.

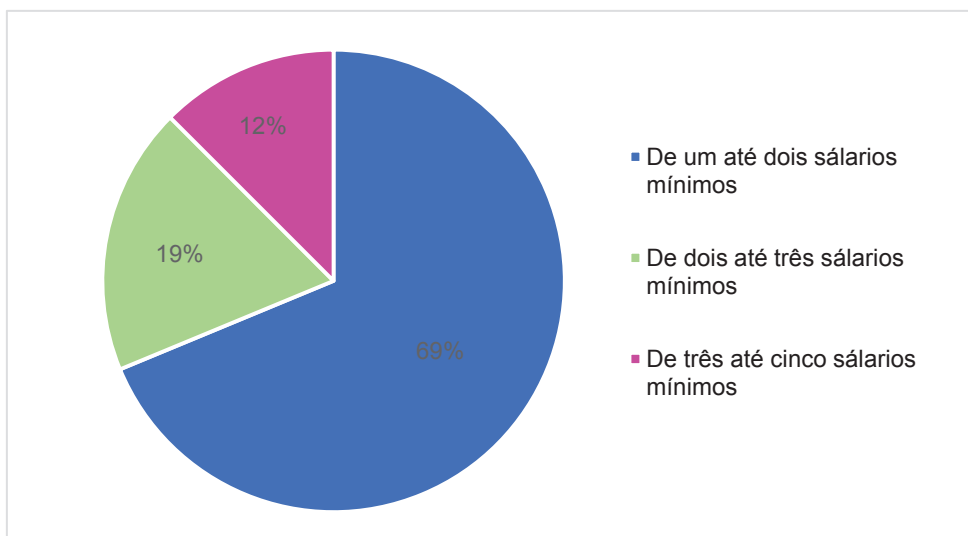
Em relação à ocupação das tarefas domésticas, nota-se que as atividades domésticas ainda são realizadas majoritariamente pelas mulheres. A desigualdade de gênero em relação às tarefas domésticas também é um fator que merece destaque, visto que a sociedade tem criado estereótipos de papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres, que aparecem nas relações sociais de gênero constituídas na sociedade. É o que se confirma pelos resultados da pesquisa realizada pelo SOS Corpo e Data Popular no ano de 2003:

**FIGURA 6 – Principal responsável pela realização da tarefa doméstica**

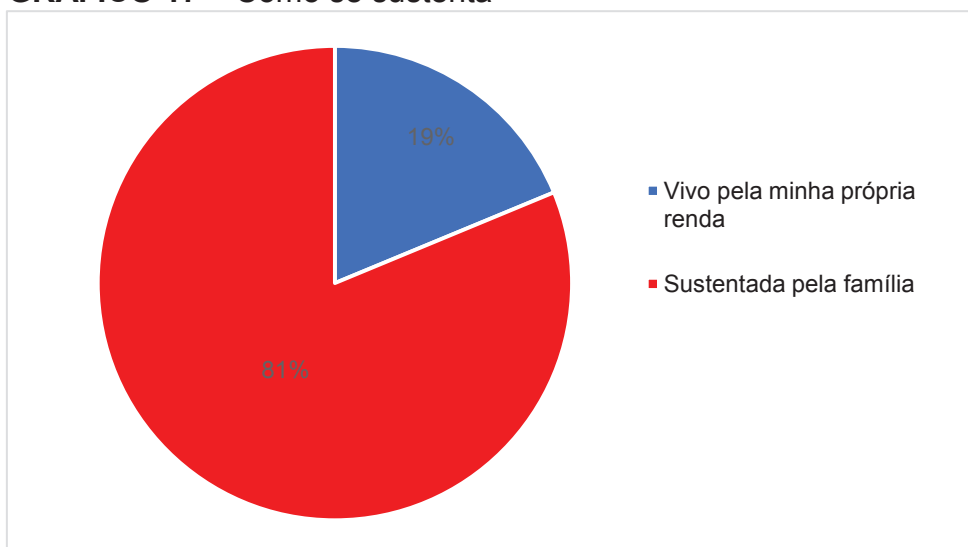


Assim, concorda-se com Louro (1997) quando afirma que, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 22). Esse argumento mostra que há compreensão de que os papéis estabelecidos para homens e mulheres são consequência de construções sociais, constituídas ao longo dos anos.

Dentre os dados que traçam o perfil das bolsistas, estão também a renda da família e como se sustentam, porquanto a maioria delas é casada e 81% não trabalham fora de casa, sendo sustentadas pelas famílias, conforme apresentam os gráficos a seguir:

**GRÁFICO 16 – Renda da família**

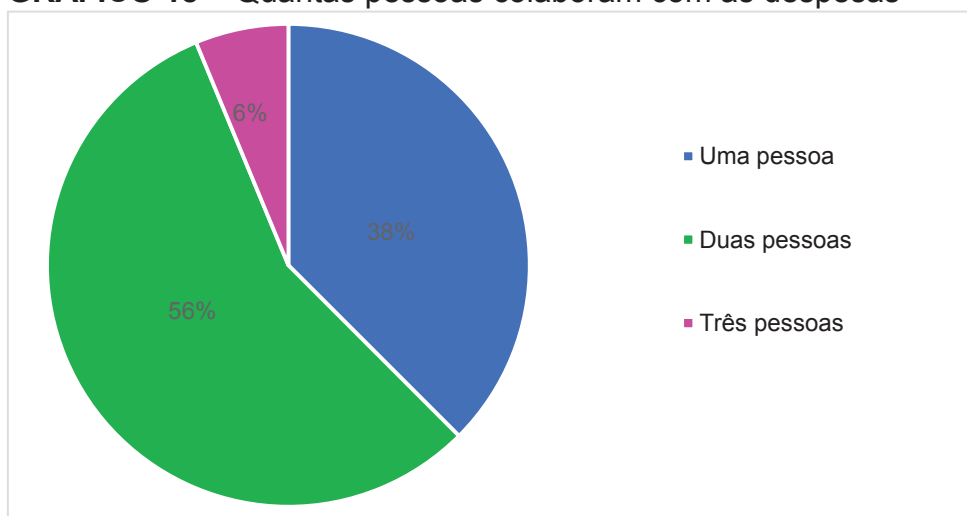
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

**GRÁFICO 17 – Como se sustenta**

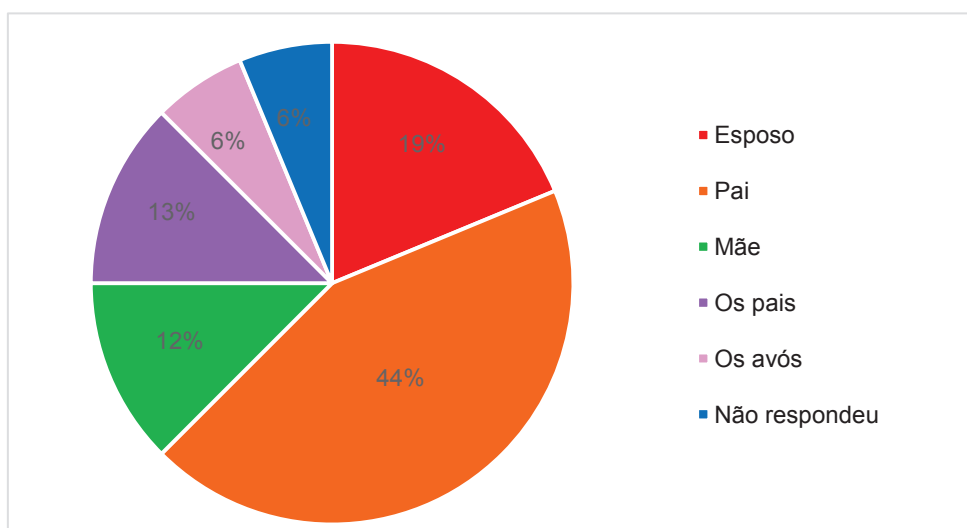
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

A renda familiar dessas bolsistas é um valor relativamente baixo, sobretudo quando se considera a quantidade de pessoas no lar que dependem dessa renda. De modo que 69% das bolsistas têm renda familiar entre R\$ 954,00 e R\$ 1.908,00.

No Gráfico 17, ao serem questionadas sobre como se sustentam, identifica-se a dependência financeira dessas mulheres, pois 81% das respondentes são sustentadas pela família, enquanto apenas 19% vivem da própria renda. Dentre esses 19% de mulheres que trabalham, 6% atuam na docência. Observa-se a seguir quantas pessoas e quem mais colaboram com a despesa da casa.

**GRÁFICO 18 –** Quantas pessoas colaboram com as despesas

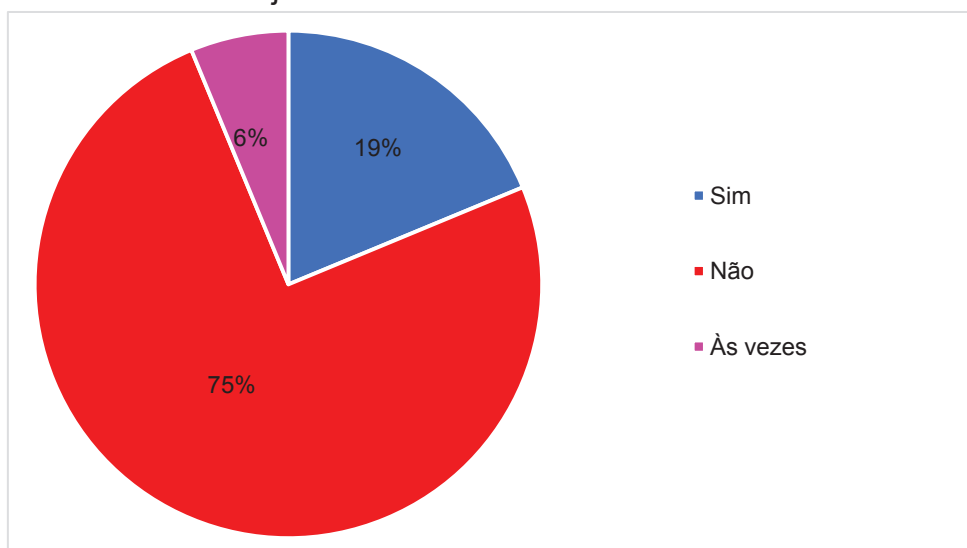
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

**GRÁFICO 19 –** Quem mais colabora colaboram com as despesas

**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

As respostas sobre quantas pessoas e quais colaboram nas despesas da família das respondentes confirmam a dependência financeira vivenciada por elas, sendo que 56% responderam que duas pessoas colaboram com as despesas, em contraponto com 38% em que apenas uma pessoa colabora, conforme o Gráfico 18.

Quem colabora predominantemente com as despesas familiares das alunas (Gráfico 19) é o pai, com 44%. O esposo fica em segundo lugar, com 19%. Ou seja, a figura do homem é predominante no sustento, confirmando na realidade da maioria das bolsistas o discurso do homem como provedor do sustento da família. Nesse sentido, evidencia-se o papel masculino em relação ao momento vivenciado pelas respondentes, como se percebe no Gráfico 20:

**GRÁFICO 20 – Ajuda no sustento da família**

**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora para este trabalho.

Nota-se que, ao serem questionadas se ajudam no sustento da família, apenas 19% afirmam que sim; e 75%, a grande maioria, revelam que não contribuem nas despesas, devido a não trabalharem fora de casa.

Esses apontamentos anteriores traçam o perfil das respondentes, a partir de dados quanto à quantidade, idade, raça, renda, dentre outros. Assim, pode-se entender que no universo da pesquisa as mulheres alunas participantes deste programa na UEG de Iporá, são pertencentes à classe baixa e não contribuem com as despesas de casa, em tese<sup>52</sup>, devido a se dedicarem à formação acadêmica.

### 3.3.2 Sobre a profissão docente

Apreender o modo como as bolsistas entendem a profissão docente é essencial para esta pesquisa. A forma como as bolsistas enxergam a profissão diz respeito à forma como elaboram as influências no âmbito da sociedade. Acreditamos, pois, que a participação no curso de licenciatura e no Programa não deve se pautar em uma visão para além do reducionismo e da imposição patriarcal. Nesses termos, entendemos que a identidade docente não deve se pautar na ideologia do “dom” e/ou na concepção de que a profissão docente é uma “extensão

<sup>52</sup> Dizemos “em tese” porque, apesar de essas alunas não contribuírem financeiramente com as despesas de casa, executam trabalhos domésticos. Contudo a invisibilidade do trabalho doméstico vela que indiretamente a mulher contribui com as despesas da casa, uma vez que seu trabalho doméstico dispensa a necessidade de se pagar “ajudante” para a realização de tais afazeres.

do lar”, como já discutii nesta pesquisa. Desse modo, embora frequentemente essa profissão não seja reconhecida em seu valor, muito em virtude da visão reducionista e patriarcal que a saturou e ainda a satura, ela tem sido marcada por transformações ao longo da história brasileira.

Nosso entendimento sobre a profissão docente se pauta em uma perspectiva crítica e emancipatória, pois, dentre outras razões, a profissão professor/a vai além da mera transmissão de conhecimento. Assim, “ser professora implica responsabilidade profissional e envolve uma luta contra a desmistificação das representações sociais, da divisão sexual do trabalho e da tendência à desvalorização profissional” (BRZEZINSKI *et al*, 2006, p. 144).

Nessa perspectiva, os relatos das bolsistas estão em consonância com o entendimento de Brzezinski (2006), ao afirmarem que a profissão docente é muito importante, entretanto deveria ser mais reconhecida em seu valor. É o que se identifica nas falas a seguir:

A profissão muito digna, exemplar que forma outras profissões, porém não tem tanto valor pelo governo como deveria. (B2).

Uma profissão pouco valorizada, mas que tem o poder de mudar vidas. (B7).

Outra bolsista pondera que se trata de

[...] uma profissão que além (apesar) de sofrer “preconceito” é uma profissão da qual há bastante oportunidade no mercado de trabalho para aqueles que têm vontade de seguir a carreira profissional. (B6).

A desvalorização é um fato que não é recente, quer dizer, remonta há séculos. Acima de tudo, essa desvalorização é consequência de estereótipos construídos historicamente. De acordo com Facci (2009, p. 26),

compreender o professor como profissional demanda romper com estereótipos que foram colocados, como se o professor fosse uma “segunda mãe” e a escola um “segundo lar”, já que essa é uma profissão predominantemente feminina.

É necessário desmistificar essa ideia construída ao longo dos anos e continuar lutando para que a profissão professor/a seja reconhecida na condição de identidade profissional. Pimenta (1996) elucida que,

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Assim, a identidade docente é uma constituição contínua e mutável, que pode e deve ser motivada pelas diferentes razões e condições, sejam essas estruturadas em dimensão pessoal, profissional, social, cultural, econômica e/ou política. A percepção desse perfil pela sociedade também perpassa por vários fatores, que podem vir a influenciar nas identidades profissionais, como a situação política do momento, indicando reveses na valoração da sociedade em relação à profissão docente.

Assim, acredita-se que a valorização da profissão docente advém de um contexto de transformações e modificações, rompendo com os mais diversos estigmas, dentre os quais o de que a ação docente se constitui apenas em transmitir conhecimento. Como ressalta Imbernón (2002), faz-se necessário dar uma nova direção à formação do professor, visando à abertura de espaço de participação, reflexão e formação do aluno para conviver com seu cotidiano.

Considerando o atual contexto educacional, em que são urgentes as transformações quanto à formação e à identidade docente, entendemos que a ilustração a seguir torna-se bastante pertinente:

Às vezes diante da figura do professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade. (ARROYO, 2000, p. 13).

A reflexão sobre a educação pressupõe reconhecer o homem como ser histórico, portanto capaz de modificar e transformar suas percepções, atitudes e ações na realidade a qual está inserida. Dessa forma, é necessário compreender que o homem se faz homem na sociedade na relação com os outros, ele é sujeito de mudança. Somente a partir dessa visão dialética, é possível construir possibilidades e estabelecer transformação, de si e da sociedade.

Embora a profissão docente não seja atrativa para muitos, devido à desvalorização que a sociedade capitalista lhe imputa, observa-se que a maioria das bolsistas participantes da pesquisa apresenta um encantamento com a profissão de professor e mostram desejo de seguir a carreira. Isso pode ser identificado nas falas:



A profissão docente é uma carreira muito bonita para se seguir. (B1).

Uma profissão maravilhosa que consegue formar todos os outros profissionais. E ainda consegue influenciar diretamente na vida social do indivíduo. (B3).

É algo onde a pessoa tem relações com todos os tipos de pessoas, acho uma profissão linda, pois tenho prazer em ver que estão aprendendo. (B5).

Docência é o ato de transmitir conhecimento, promovendo o ensino-aprendizagem, ensinando e aprendendo, buscando sempre melhorar o desempenho e senso crítico das pessoas. (B9).

Depois da experiência como bolsista, tive noção da realidade da educação em escolas e pretendo trabalhar na área quando me formar. (B12).

A profissão docente é fundamental, pois ela influencia os alunos a terem conhecimento e conquistar seus sonhos. (B13).

Acredito ser uma profissão admirável e que deve ser respeitada, pois é o professor que cria e forma futuros seres sociais que sairão das escolas/universidades prontos para o mercado de trabalho. (B14).

Uma das mais importantes profissões, pois ela que ensina a tantas outras. (B15).

A profissão de docente é muito prazerosa, porque o professor é a única profissão que forma todas as outras profissões. (B16).

Apesar das dificuldades pelas bolsistas no processo formativo e destacarem a desvalorização a que essa profissão é submetida no Brasil, elas têm desejo de seguir a carreira docente.

O entendimento que elas têm sobre a profissão docente é de certo prestígio, visto que o professor/a é fundamental ao desenvolvimento social, cultural, político e econômico de um país e de uma sociedade, embora não seja reconhecida devidamente no Brasil, inclusive nas políticas públicas de Estado e de Governo.

### **3.3.3 Sobre o PIBID**

De acordo com o olhar das bolsistas e de suas experiências relatadas por meio de questionários, o Programa tem sido de grande valia para suas vidas. Levando em conta as experiências e as propostas realizadas durante o projeto, acreditam que foi um componente muito importante para a formação.

Por intermédio do Programa, tiveram a oportunidade de conhecer a realidade de uma instituição escolar antes mesmo de chegar o momento do Estágio

Curricular Obrigatório, e consideraram um fator importante para sua vida profissional:

Ter contato direto com alunos, professores já formados, me mostra como devo me tornar, por ver exemplos já em sala de aula, motivação pelo prazer de ensinar e ver como estão satisfeitos e buscar terminar o curso. (B5).

Diversos autores argumentam sobre a importância e valor do conhecimento sobre a escola. Dessa forma, pontua-se que “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Esse contato lhes proporciona um melhor entendimento do que é a profissão docente e como é a dinâmica escolar. Além disso, promove a identificação do licenciando com sua futura profissão.

Para as bolsistas do *Campus* de Iporá, o momento da prática tem sido considerado precioso para observarem e refletirem sobre como o professor deve agir e sobre o que confere segurança no processo de realização do seu trabalho. De acordo com a Bolsista B6,

O PIBID é a oportunidade para se descobrir como professor. O PIBID, ele me ajudou a não ter medo da sala de aula e a me identificar como futura professora. (B6).

Outra Bolsista relata que o PIBID

É de tamanha importância, pois me ajudou na formação como professora e como pessoa e em diversos conhecimentos. (B15).

Essas, dentre outras falas, mostram que o Programa tem contribuído não apenas para sua formação acadêmica das bolsistas, mas também para formação para a vida. Assim, conforme apresentam as bolsistas, o Programa tem lhes proporcionado diversas e ricas experiências formativas.

Diante do exposto, salientamos que a formação dos/as bolsistas não deve se restringir apenas à prática sem aprofundamento teórico, ou seja, a formação por meio do PIBID não deve se pautar apenas na execução dos projetos na escola campo e ficar a prática pela prática. Antes, deve haver uma prática fundamentada teórica. De acordo com Freire (1996, p. 68) “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que

caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”, quer dizer, a teoria como possibilidade de reflexão sobre a prática.

Quanto à experiência e ao incentivo à docência, destacam que o Programa suscita a construção e o aprimoramento da prática docente, conforme se pode observar em seus relatos:

O programa foi extremamente relevante para a minha formação, pois proporcionou experiências únicas e significativas no decorrer do curso, além de sanar as dúvidas sobre a carreira docente. (B11).

Ajudou a saber o que realmente queria, incentivou na carreira docente. (B9).

A importância foi que eu pude aprender a lidar com a sala de aula e com isso foi relevante para minha formação. (B16).

Para as bolsistas, a participação no PIBID além de lhes ter proporcionado experiências positivas, permitindo a vivência no ambiente escolar, incentivaram a docência e a identificação profissional. Para a Bolsista B6:

O Projeto, ele é de suma importância, pois ele ajuda na identificação profissional, ou seja, ele contribui para que o acadêmico se veja como um futuro professor. Além de ajudar a escola e os alunos durante a realização do projeto. (B6).

Essa percepção da identidade docente é de fundamental importância, visto que

o que tem ocorrido é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo as concepções que o consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 113).

A desvalorização do professor é um fator preocupante, pois não se pode desconsiderar que esse profissional assume papel relevante na constituição e transformação da sociedade. Essa falta de reconhecimento da importância do professor afeta a qualidade do ensino.

Quando se perguntou às bolsistas participantes da pesquisa se estão motivadas a seguirem a carreira docente, embora 80% digam que se sentem

motivadas, 20% relatam que estão desmotivadas, devido à falta de reconhecimento profissional. Para estas, aspectos como salários baixos e carga horária elevada confirmam a desvalorização da carreira. Na verdade, são desafios que a profissão docente ainda não superou.

A identidade profissional é construída ao longo da trajetória formativa e profissional, pois “[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 62).

Assim, no processo de formação, é essencial o exercício da “reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 62), elementos bastante presentes nos depoimentos colhidos.

As bolsistas reafirmam a importância desse Programa em suas vidas. Acentuam, sobretudo, a contribuição para a formação acadêmica.

De ter contribuído com a minha formação de forma mais significativa, pois conseguimos participar muito mais da vida escolar, de aproveitar as oportunidades de participação em eventos, de publicações e de ter acesso a uma pós-graduação. (B7).

Os relatos das bolsistas evidenciam que o PIBID lhes deu a oportunidade também de planejar e executar projetos no ambiente escolar, bem como conhecer outras atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Compreendem que essa experiência lhes permitiu apreender a realidade escolar, antes do período destinado ao estágio:

O projeto auxilia muito na formação do docente, pois o fato de o aluno sair do ambiente da universidade e se aventurar no ambiente escolar, ambiente que será o seu futuro local de trabalho, ajuda o discente a ter um contato com a realidade escolar, seja ela na sala de aula, junto à coordenação e até mesmo na Universidade, pois você passa a ter não só uma visão do que é ser professor, você passa a conviver com a realidade do dia a dia na vida do docente. (B14).

Além desses aspectos positivos, relatam também que o Programa tem contribuído para o desenvolvimento da habilidade de comunicação em público.

O PIBID me ajudou muito, pois eu tinha muita vergonha de falar em público ou até mesmo em apresentações em sala de aula. (B8).

Foi um divisor de águas para minha vida acadêmica, apreendi a ter mais técnicas para falar, perda da vergonha. (B13).

[...] me ajudou a perder a timidez, tendo assim mais desenvoltura não só na sala de aula da escola-campo, como também no meu desenvolvimento pessoal e profissional, durante a minha formação acadêmica. (B14).

Em relação à experiência de se inserir na escola da Educação Básica, algumas bolsistas afirmam que:

O PIBID era um meio de se colocar no lugar de pessoas que já foram meus professores, ali tive a oportunidade de ver o outro lado e de conhecer sobre a educação. (B5).

Foi importante para a minha formação acadêmica, pois mostrou um pouco a realidade nas escolas e como deveríamos nos portar segundo essa realidade. (B10).

Foi essencial para minha formação acadêmica, pois tive a oportunidade de ver de perto a realidade dentro da escola. (B12).

Considerando as falas das acadêmicas bolsistas, pode-se observar que tiveram experiências significativas durante a participação no PIBID. Nenhuma das respondentes apresentou insatisfação com o Programa. Ficou claro que o Programa lhes abriu possibilidades para novas descobertas, incentivando-as à carreira docente, ao passo que motivando a seguir os estudos. Para a bolsista B7,

o PIBID foi um dos principais motivadores pelos quais consegui me manter na universidade, pois pude deixar meu trabalho e dessa forma poder dedicar ainda mais à minha formação.

No entanto, apesar de essas bolsistas apresentarem entusiasmo quanto ao PIBID, com olhares marcados pelo “encantamento”, é necessário submeter essa política de valorização e incentivo à docência a uma análise crítica. Ainda que esse Programa tem beneficiado diferentes sujeitos envolvidos, em especial os/as licenciandos/as, possibilitando impactos positivos no aspecto formativo, a educação e as políticas educacionais demandam um constante processo de construção e de mudança. E, nesse processo, as contradições e conflitos podem gerar avanços, mas também retrocessos.

Assim, a atual conjuntura da sociedade brasileira de cortes indiscriminados nas verbas para a educação e o conseqüente fechamento de Programas que – apesar de merecerem crítica em relação a alguns aspectos carregam – favorecem

as classes sociais menos favorecidas demanda uma avaliação crítica e a atenção permanente sobre políticas públicas educacionais como o PIBID.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa – sob o título *Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas* – desenvolveu-se pela linha de pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Teve por objetivo estudar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em execução (2014-2018) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Iporá*, investigando que lugar ele ocupa na realidade das mulheres acadêmicas, que buscam ali sua formação profissional.

Considerando a importância que o PIBID tem exercido na transformação da realidade educacional, ao incentivar e viabilizar a formação inicial de professores para regiões no interior de nosso país; e considerando, ainda, que as mulheres constituem a demanda maior no PIBID em Iporá, a pesquisa buscou responder: Que entendimento essas mulheres bolsistas têm da profissão docente e da formação que estão recebendo e como o Programa intervém em suas vidas?

As categorias *a priori* do estudo foram: Profissão docente; Desenvolvimento do PIBID; Impactos do PIBID; e Gênero. As subcategorias levantadas – que emergiram *a posteriori* – foram: Entendimento da profissão docente; Ações desenvolvidas; Relevância do PIBID para a formação acadêmica e profissional; Importância do PIBID para a vida das bolsistas; e Presença majoritária das mulheres no PIBID e nos cursos de licenciatura.

Buscamos situar nossa questão no âmbito mais geral das políticas públicas educacionais no Brasil, bem como situar nossos sujeitos respondentes na história do acesso das mulheres ao mercado de trabalho, reconhecidamente no espaço público e na profissão de professoras. Assim, discutimos sobre as principais políticas públicas educacionais destinadas à formação inicial de professores/as. Tratamos objetivamente dos embates políticos que se referem à formação de professores/as com o recorte de gênero, uma vez que no cotidiano das ações dos governos essas temáticas não se constituem como investimentos prioritários.

Essa realidade exigiu que estudássemos a contextualização das políticas

brasileiras nos últimos anos, o que permitiu identificar novamente que programas e projetos adotados têm feito parte dos interesses políticos na esfera neoliberal, caracterizando-se pela natureza mercadológica, algumas vezes atendendo a necessidades reais, mas na maioria das vezes contradizendo as reais necessidades da sociedade brasileira.

A questão da formação de professores sempre é permeada por diversos desafios, lutas e conquistas. Destaca-se, porém, a luta das mulheres para conquistarem esse espaço que já foi marcadamente masculino.

Salientam-se a pertinência e a importância de novas pesquisas, em especial concernentes às mulheres na docência, enfocando na relação de poder concernente às relações de gênero.

Como a História aponta, conforme relembra Louro (1997), o abandono da educação nas províncias brasileiras foi marcado por falta de mestres e mestras com boa formação, sendo que, por volta do século XIX, foram criadas as primeiras escolas normais para a formação de professores para ambos os sexos. Com o desenvolvimento das forças produtivas, exigindo uma reconfiguração da força de trabalho, os homens foram abandonando as salas de aula e as escolas de formação de professores passaram a formar mais mulheres do que homens, em um movimento que ficou conhecido como “feminização do magistério”.

Essa transição sofreu muitas resistências e críticas, fundamentadas na sociedade patriarcal e de classes, que discrimina e subordina as mulheres como seres inferiores. Soma-se a isso que o espaço público era considerado, e ainda é, um espaço masculino. Contudo, a participação das mulheres como profissionais assalariadas cuidando de crianças passou a ser aceita, porquanto se entendeu que as mulheres possuem por natureza uma inclinação para o trato com as crianças, tornando-se o magistério uma extensão da maternidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que os estereótipos atribuídos às mulheres na docência são representações operadas a partir da ideologia patriarcal, construídas a partir da divisão sexual do trabalho. Inclusive, a desvalorização da carreira docente é assentada por esses estereótipos e outras polarizações.

Ao estudar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Iporá*, buscamos compreender como o Programa tem se concretizado no contexto dessa Universidade e os impactos do PIBID nas experiências formativas e na vida das



alunas bolsistas do Programa.

Com base nas respostas aos questionários aplicados, foi possível confirmar a relevância do PIBID especialmente para essas bolsistas participantes da pesquisa. Mulheres advindas em sua grande maioria de classes sociais de menor poder aquisitivo viram na formação docente a possibilidade de melhoria das condições de vida, bem como de realização pessoal.

A partir dos questionários aplicados para as coordenadoras de área e para as alunas bolsistas do PIBID da UEG, *Campus* Iporá, identificaram-se alguns aspectos relevantes. De acordo com os relatos das coordenadoras de área, é possível destacar alguns pontos positivos e fragilidades do Programa, que são:

**Pontos Positivos:** Integra educação superior e educação básica; proporciona um contato precoce com a prática docente; auxilia na compreensão da dinâmica escolar; articula teoria e prática; permite às bolsistas compreenderem o que é a docência a partir das ações na escola; Contribui para a produção de conhecimento científico; favorece a criação de uma identidade docente uma vez que o/a bolsista pode atuar no ambiente escolar respaldado pela teoria da formação universitária, bem como por propiciar reflexão sobre a práxis pedagógica e por fortalecer as experiências vividas durante a trajetória formativa das bolsistas; Instiga o ingresso do/a bolsista em futuros programas de pós-graduações. As Coordenadoras realçam também as ações interdisciplinares e o contato direto do bolsista com o ambiente escolar e com a realidade no lócus próprio de sua futura profissão. Para as Coordenadoras de Área, destacam-se também as reuniões entre as Coordenadoras de Área e os/as Bolsistas, e entre esses/as e os Professores(as) Supervisores(as) da escola de Educação Básica, pois esses momentos aproveitados com leitura, discussão, planejamento e avaliação das ações desenvolvidas.

**Fragilidades:** a instabilidade do programa; a falta de recursos financeiros destinados à compra de materiais didáticos; os cortes de recursos de custeio.

Já as alunas bolsistas participantes da pesquisa não apontaram qualquer ponto negativo do Programa. A percepção das bolsistas sobre o PIBID põe em evidência aspectos e questões constitutivas do processo de formação, como: experiência na docência; incentivo à docência; identificação profissional; contribuição na formação acadêmica, profissional e pessoal; oportunidade de conhecer e executar projetos no ambiente escolar, antes do estágio; conhecimento da realidade escolar; desenvolvimento da habilidade de comunicação em público e

auxílio financeiro para continuar os estudos. Além disso, todas as bolsistas participantes desta pesquisa não apenas testificaram da relevância do PIBID para sua formação acadêmica e profissional como manifestaram a satisfação com o Programa.

O Programa é ainda mais relevante para a vida dessas bolsistas, uma vez que possuem renda familiar relativamente baixa, já que 69% das bolsistas têm renda familiar entre R\$ 954,00 e R\$ 1.908,00, e 75% delas não trabalham fora de casa.

Outro fator que merece destaque aqui diz respeito a como essas bolsistas enxergam a profissão docente. Nos relatos apresentados identifica-se, por vezes, uma visão simplista em relação a essa questão. Embora 80% das bolsistas participantes da pesquisa apresentem um encantamento com a profissão de professor/a e manifestem o desejo de seguir a carreira, compreendem que esse/a profissional não é devidamente reconhecido/a. Assim, embora a visão reducionista e patriarcal historicamente venha saturando a carreira docente, faz-se necessário desmistificar a profissão, levando-a ao reconhecimento social por meio da consolidação da identidade profissional do/a professor/a.

Embora o Programa possua fragilidades, principalmente quanto ao financiamento, fica nítida – na percepção dessas bolsistas e das coordenadoras de área – a contribuição positiva em suas vidas e ao mesmo tempo o incentivo à carreira docente, já que diversas pesquisas a identificam como escolha profissional pouco atrativa.

Registra-se a presença majoritária das mulheres na profissão docente, nos cursos de licenciatura e no PIBID. A participação majoritária das mulheres no Programa se explica em especial porque ainda prevalece o estereótipo de que a profissão é mais apropriada às mulheres, de modo que, conforme o INEP (2016), as mulheres representam 66% do total de estudantes das licenciaturas presenciais.

Não obstante os questionamentos que envolvem o Programa e suas insuficiências, as medidas que têm restringido ainda mais as possibilidades de sua continuidade e ampliação têm provocado a reação de várias entidades científicas e profissionais que vinham desenvolvendo pesquisas sobre sua validade como política pública.

Em nosso entendimento – para além disso – ficam prejudicadas também as mulheres, por perderem um espaço profissional socialmente legitimado, mesmo que ainda eivado de preconceitos e estereótipos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Socorro Valois. Financiamento da Educação: uma visão geral sobre seus mecanismos e possibilidades de valorizar o magistério público. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-152. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Goiânia: ANPED, 2016.

ANFOPE. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. (mimeo)

ANFOPE. **Documento final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/10%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202000.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!**. Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Nelson Cardoso Amaral (UFG)**. Artigo RBE n.71 – “Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?”. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-nelson-cardoso-amaral-ufg-artigo-rbe-n71-com-pec-24155-ec-95-havera-prioridade>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Miriam Fábria Alves (UFG)**. Política Nacional de Formação de Professores e Programa Residência Pedagógica (MEC). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-miriam-fabia-alves-ufg-politica-nacional-de-formacao-de-professores-e-programa>> Acesso em: 20 mar. 2018.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da História e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1998.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da Política**: ensaios e conferências. Trad. Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Daniella *et al.* Contribuição e desafios do/no Programa de Formação de Professores de Geografia em Iporá: um relato de experiências de ex-bolsistas PIBID. *In*: NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira *et al* (Org.). **Anais do 7º Congresso de Educação: Estado, diversidade e direitos humanos na educação**. Iporá – GO: Universidade Estadual de Goiás, 2017.

BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, jul./dez., 2014.

BARRETO, Maria Olinda. **A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Iporá**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10 ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5642/Documentos\\_PIBID20142018.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5642/Documentos_PIBID20142018.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 08 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política 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 da outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em: 27 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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: 08/01/2017.

\_\_\_\_\_. **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/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **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/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 08 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Instituições de Educação Superior.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDc=>>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa do MEC voltados à formação de professores.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores)> Acesso em: 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica 01/2016 PFDC.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2016/07/escolasempartido.pdf>> Acesso: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 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. Brasília, 2015. Acesso em: 03 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 12, de 16 de Janeiro de 2015.** Estabelece parâmetros para a garantia de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações



quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>> Acesso em: 14 jan. 2018.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anfope em movimento: 2008- 2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais da educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: \_\_\_\_\_. **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014a, p. 112-143.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139- 1166, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de profissionais para a Educação Básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical? **Revista Educativa**, v. 3, Departamento de Educação/UCG, Goiânia, jan./dez. 2000, p. 187-198.

\_\_\_\_\_. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações . **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1252, out./dez. 2014b.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincon; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; COELHO, Nilva Maria Gomes; BRITO, Wanderley Azevedo de; MESQUITA, Maria das Graças Dutra Mesquita. Para compreender as representações sociais no universo simbólico da mulher professora. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 129-145, jan./jun. 2006.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentidos e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria do Estado**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES nº 07/2018 - PIBID**. Brasília, 2018. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES nº 61/2013 - PIBID**. Brasília, 2014. Disponível em:

<[http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5640/projeto\\_institucional\\_\\_pibid\\_ueg\\_2014\\_comissao.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5640/projeto_institucional__pibid_ueg_2014_comissao.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao->

basica/life>. Acesso: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação.** Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >. Acesso: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades:** ano base 2013 - Final. Anápolis, 2014. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio\\_Final\\_PIBID\\_UEG\\_2013\\_FINAL.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/pibid/conteudoN/5641/Relatorio_Final_PIBID_UEG_2013_FINAL.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília, 2013.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. *In:* \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 13-47.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.) **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

COSTA, Marcelo Henrique da; REIS, Graciano Magalhães dos (Orgs.). **UEG em dados:** produzindo conhecimento, transformando vidas/ Universidade Estadual de Goiás. Centro de Comunicação Institucional. Anápolis: UEG, 2016. Disponível em: <<http://www.ueg.br/aditivo/revista/?funcao=visualizar&variavel=29>>. Acesso em: 20 maio 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectiva. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ENQUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* MARINHO-ARAUJO, Claicy Maria (Org.). **Psicologia Escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. São Paulo: Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professor: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-



1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazza de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIS, Moizeis Alexandre. **Uma Viagem no Tempo de Pilões**. Goiânia: Nova Página, 2002.

IBGE. **Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho.html>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. **Censo da educação básica: 2012 – Resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopse e Estatística da Educação Básica 2016**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LIMA, Michelle Fernandes; WIHBY, Alessandra; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **Liberalismo clássico: origens históricas e fundamentos básicos**. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Michelle%20Fernandes%20Lima%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Michelle%20Fernandes%20Lima%20(R).doc)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano (Orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 1. reimp. São Paulo: Contextos, 2012.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política e outros escritos**. São Paulo: Abril, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O trabalho de campo como descoberta da criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; ROMEU, Gomes (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONLEVADE, João Antônio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia, DF: Idéa, 2007.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

NASCIMENTO, Marlúcio Tavares. **A institucionalização da Auto-Avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG)**: avanços, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OBSERVATÓRIO BRASIL DA IGUALDADE DE GÊNERO. **Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil?searchterm=difere>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

**OBSERVATÓRIO DO PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso: 18 jan. 2018.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA, Suely. Concepções e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Série-Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 26. p. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras (Relatório). Brasil, 2017.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Ana. O significado do Trabalho. *In*: \_\_\_\_\_. **Trabalhadoras da Faet**: condições de trabalho e sobrecarga doméstica. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2012, p. 31-60.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1974.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19. jan/jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise. *Gênero e Educação: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 29- 49.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do liberalismo clássico: a relação entre estado, direito e democracia. **Aurora**, ano V, n. 9, dez. 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/Mar%C3%BAcio%20Tavares/Downloads/1710-6040-1-PB.pdf.>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SILVA, Rosenilda Maria de Moraes. **O Desenvolvimento e as Políticas de Infraestrutura Viária: Goiás, Mato Grosso e a Microrregião de Iporá – GO.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

STEWART JÚNIOR, Donald. **O que é o liberalismo?** 5. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria do estado.** 8 ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade.** Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e proposta para a ação docente.** Araraquara, SP: Juqueira & Marin; Belo Horizonte: FUNDEP, 2009.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, KLALTER BEZ. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

UEG. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas: PIBID 2014/2018.** Iporá - GO, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em Geografia: PIBID 2014/2018.** Iporá - GO, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em História: PIBID 2014/2018.** Iporá - GO, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em Letras: PIBID 2014/2018.** Iporá - GO, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em Matemática: PIBID 2014/2018.** Iporá - GO, 2014e.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Iporá,

2015.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade Sexual**: desafios para a prática docente. [s/d]. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/desafios-para-a-pratica-docente.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2017.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. **Políticas Públicas de Educação e Diversidade**: gênero e (homo)sexualidades. Niterói, v. 12, p. 27-45, 1. sem. 2011.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

## APÊNDICE A – Questionário para as coordenadoras de área



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para o estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “**Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEG em Iporá/GO: uma realidade recortada por Gênero**”, em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUG-GO) pela mestrandia Jéssica Nayara Silva Leite Tavares, orientado pela Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso.

Este questionário deve ser respondido pelo/a **Coordenador/a de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Unidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá** e garantimos plena liberdade à/ao participante de recusar participação bem como asseguramos o sigilo pessoal e o das informações confidenciais. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente sua presteza.

### Dados pessoais

**1. Sexo:**

- a. ( ) masculino
- b. ( ) feminino

**2. Identidade de gênero:**

- a. ( ) mulher transexual
- b. ( ) Homem transexual
- c. Outros \_\_\_\_\_

**3. Idade:** \_\_\_\_\_

**4. Como você se considera:**

- a.  Negro/a
- b.  Preto/a
- c.  Índio/a
- d.  Amarelo/a
- e.  Asiático/a
- f.  Pardo/a
- g.  Branco/a
- h.  Afrodescendente
- i.  Não dispõe de informações
- j.  Não quis declarar a cor/raça
- k.  Outros \_\_\_\_\_

**Formação****5. Graduação:**  

---

**6. Especialização:**

- a.  sim
- b.  não
- c.  ainda em andamento
- d.  iniciei mas não pude concluir

**7. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, relacione abaixo a instituição e o ano de cada uma:**

a. Nome: \_\_\_\_\_

b. Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**8. Por que não cursou especialização? (responda caso a resposta da questão 6 seja negativa)**

- a.  falta de condição financeira
- b.  falta de tempo
- c.  falta de interesse
- d.  outros

**9. Mestrado:**

- a.  sim
- b.  não
- c.  ainda em andamento
- d.  iniciei mas não pude concluir

10. **Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior indique:**

- a. Área de concentração: \_\_\_\_\_
- b. Instituição: \_\_\_\_\_
- c. Ano de conclusão \_\_\_\_\_

11. **Por que não cursou Mestrado? (responda caso a resposta da questão 9 seja negativa)**

- a.  falta de condição financeira
- b.  falta de tempo
- c.  falta de interesse
- d.  outros

12. **Doutorado:**

- a.  sim
- b.  não
- c.  ainda em andamento
- d.  iniciei mas não pude concluir

13. **Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior indique:**

- a. Área de concentração: \_\_\_\_\_
- b. Instituição: \_\_\_\_\_
- c. Ano de conclusão \_\_\_\_\_

14. **Por que não cursou Doutorado? (responda caso a resposta da questão 12 seja negativa)**

- a.  falta de condição financeira
- b.  falta de tempo
- c.  falta de interesse
- d.  outros

15. **Há quantos anos exerce a profissão docente?**

- a.  0 a 5 anos
- b.  5 a 10 anos
- c.  10 a 15 anos



- d. ( ) 15 a 20 anos
- e. ( ) 20 a 25 anos
- f. ( ) 25 a 30 anos
- g. ( ) 30 anos ou mais

16. **Quantos anos ministra aulas na UEG Campus Iporá?**

- a. ( ) 0 a 5 anos
- b. ( ) 5 a 10 anos
- c. ( ) 10 a 15 anos
- d. ( ) 15 a 20 anos
- e. ( ) 20 a 25 anos
- f. ( ) 25 a 30 anos
- g. ( ) 30 anos ou mais

**O PIBID na Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá**

17. **Qual o nome do subprojeto em execução? Qual curso?**

---

18. **Em quantas escolas de educação básica o projeto está sendo executados e quantas pessoas são atingidas/envolvidas?**

---

19. **Qual o número de licenciandos (as) no projeto atual?**

- a. Homens ( )
- b. Mulheres ( )
- c. Outros ( )

20. **Caso a resposta anterior seja a maioria mulheres. Como você explica que a maioria dos(as) licenciandos(as) seja de mulheres?**

---

21. **Você já presenciou entre pessoas envolvidas no PIBID, algum episódio onde as questões referentes à identidade de gênero fossem o centro de uma polêmica?**

---

22. Ao longo do desenvolvimento do projeto, que ações considera mais importante?

---

23. Você considera que o PIBID tem incentivado a formação de docentes em nível superior para a educação básica elevando na qualidade de formação dos licenciandos, bolsistas do Programa? Justifique.

---

24. Você considera que o PIBID tem promovido a integração entre educação superior e educação básica de forma significativa? Justifique.

---

25. Quais são os maiores desafios/dificuldades encontrados pela UEG, no processo de execução do PIBID?

---

Local e Data

---

Assinatura

## APÊNDICE B – Questionário para as alunas bolsistas



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES  
EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para o estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “**Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEG em Iporá/GO: uma realidade recortada por Gênero**”, em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUG-GO) pela mestrandia Jéssica Nayara Silva Leite Tavares, orientada pela Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso.

Este questionário deve ser respondido pelo/a **Licenciando/a bolsista do PIBID** e garantimos plena liberdade à/ao participante de recusar participação bem como asseguramos o sigilo pessoal e o das informações confidenciais. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente sua presteza.

### Dados pessoais

1. **Sexo:**

- a. ( ) masculino
- b. ( ) feminino

2. **Identidade de gênero:**

- a. ( ) mulher transexual
- b. ( ) Homem transexual

c. Outros \_\_\_\_\_

**3. Idade:**

- a. ( ) 19/20 anos
- b. ( ) 21/22 anos
- c. ( ) 23/24 anos
- d. ( ) 25/26 anos
- e. ( ) Acima de 26 anos

**4. Como você se considera:**

- a. ( ) Negro/a
- b. ( ) Preto/a
- c. ( ) Índio/a
- d. ( ) Amarelo/a
- e. ( ) Asiático/a
- f. ( ) Pardo/a
- g. ( ) Branco/a
- h. ( ) Afrodescendente
- i. ( ) Não dispõe de informações
- j. ( ) Não quis declarar a cor/raça
- k. ( ) Outros \_\_\_\_\_

**Família**

**5. Estado Civil**

- a. ( ) Solteiro
- b. ( ) Casado
- c. ( ) Viúva
- d. ( ) Divorciado
- e. ( ) Separado
- f. ( ) União estável
- g. ( ) Não declarada

**6. Tem filhos?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**7. (Responda esta questão em caso afirmativo na questão anterior). Quantos filhos/as você tem?**

- a.  um filho/a
- b.  dois filhos/as
- c.  três filhos /as
- d.  mais de três filhos/as

**8- Qual é a idade de seus filhos/as?**

- a.  0 a 3
- b.  4 a 6
- c.  7 a 10
- d.  11 a 16
- e.  17 a 21
- f.  Acima de 21

**9 - \* (Responda apenas quem tem filho/a(s)). Quem cuida do(s) filho/a(s)?**

- a.  a mãe da(s) criança(s)
- b.  o pai da(s) criança(s)
- c.  os avós
- d.  a babá
- e.  os irmãos mais velhos
- f.  os outros familiares
- g.  os vizinhos
- h.  ficam na creche
- i.  ficam sós
- j.  outro. Quem? \_\_\_\_\_

**10 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  cinco pessoas
- f.  mais de cinco pessoas

**11 - Quem se ocupa da maioria das tarefas domésticas?**

- a.  o trabalho é igualmente distribuído
- b.  o pai
- c.  a mãe
- d.  doméstica contratada
- e.  você
- f.  outra pessoa

**Aspectos econômicos****12- Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade)**

- a.  vivo com a minha própria renda
- b.  sou sustentado pela família
- c.  sou sustentado por parentes
- d.  ajuda do governo? Qual? \_\_\_\_\_

**13- Quantas pessoas trabalham na sua casa?**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  mais de quatro pessoas
- f.  outros, \_\_\_\_\_

**14- Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  mais de quatro pessoas

**15- Quem mais colabora com a despesa de sua casa? (grau de parentesco ou vínculo com a família) \_\_\_\_\_****16 - Quem é a segunda pessoa que mais colabora com a despesa de sua casa? (grau de parentesco ou vínculo com a família)**

---

**17- Você ajuda no sustento da família?**

- a.  sim
- b.  não

**18 - \* Se você ajuda, como?**

- a.  dou toda minha renda para a família
- b.  ajudo com até metade da minha renda
- c.  ajudo com mais da metade da minha renda
- d.  ajudo de vez em quando

**19 - Qual é a renda da sua família?**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c.  Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d.  Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e.  Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f.  Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g.  Mais de 10 salários mínimos

**20 - Sua renda individual é de:**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c.  Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d.  Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e.  Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f.  Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g.  Mais de 10 salários mínimos

**21 - Qual o nível de instrução do seu pai?**

- a.  sem escolaridade
- b.  ensino fundamental incompleto
- c.  ensino fundamental completo
- d.  ensino médio incompleto
- e.  ensino médio completo

- f.  superior incompleto
- g.  superior completo
- h.  pós-graduação

**22 - Qual o nível de instrução da sua mãe?**

- a.  sem escolaridade
- b.  ensino fundamental incompleto
- c.  ensino fundamental completo
- d.  ensino médio incompleto
- e.  ensino médio completo
- f.  superior incompleto
- g.  superior completo
- h.  pós-graduação

**23 - Seu pai está trabalhando?**

- a.  sim
- b.  não

**24 - \* Se sim. Qual é a atividade?** \_\_\_\_\_

**25 - Sua mãe está trabalhando?**

- a.  sim
- b.  não

**26 - \* Se sim. Qual é a atividade?** \_\_\_\_\_

**27 - Você trabalha?**

- a.  sim
- b.  não

**28 - \* (Apenas para quem trabalha) Seu trabalho é:**

- a.  fixo
- b.  temporário

**29 - Em relação ao seu trabalho:**

- a.  Trabalho com carteira assinada
- b.  Trabalho na informalidade.



c. ( ) Estou a procura de trabalho.

**30 - Se não trabalha, já trabalhou?**

a. ( ) sim

b. ( ) não

**31 - Você ocupa (ou já ocupou) cargos de direção em seu trabalho?**

a. ( ) Sim

b. ( ) Não

**32 - \* (Apenas para quem não trabalha) Há quanto tempo está sem trabalho?**

a. ( ) até 6 meses

b. ( ) de 6 meses a um ano

c. ( ) de um a dois anos

d. ( ) mais de dois anos

**33 - \* (Deverá responder esta questão quem trabalha com carteira assinada e quem trabalha na informalidade) Em relação ao tempo destinado ao trabalho:**

a. ( ) Trabalho menos de quatro horas por dia

b. ( ) Trabalho quatro horas por dia

c. ( ) Trabalho seis horas por dia

d. ( ) Trabalho oito horas por dia

e. ( ) Trabalho mais de oito horas por dia

**34 - \* (Para quem já está trabalhando ou já trabalhou) Com que idade começou a trabalhar?**

a. ( ) de 7 a 10 anos

b. ( ) de 11 a 15 anos

c. ( ) de 16 a 20 anos

d. ( ) de 21 a 25 anos

e. ( ) de 26 a 30 anos

f. ( ) mais de 30 anos

**35 - Atualmente trabalha na Educação?**

a. ( ) sim

b. ( ) não

**36 - \* (Apenas para quem trabalha na Educação) Na Educação você trabalha no ensino:**

- a. ( ) Creche – com crianças de 0 a 3 anos
- b. ( ) Creche – com crianças de 4 a 6 anos
- c. ( ) 1ª fase do Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano
- d. ( ) 2ª fase do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano
- e. ( ) Ensino Médio – 1º ao 3º Ano
- f. ( ) Educação de Jovens e Adultos (noturno)
- g. ( ) Trabalho no Setor Administrativo da escola
- h. ( ) Outro \_\_\_\_\_

**37 - Você cursou o Ensino Fundamental de 1º ao 9º Ano?**

- a. ( ) Na rede pública
- b. ( ) Na rede privada
- c. ( ) Parte na rede pública, parte na rede privada

**38 - Você cursou o Ensino Médio de 1º ao 3º Ano?**

- a. ( ) Na rede pública
- b. ( ) Na rede privada
- c. ( ) Parte na rede pública, parte na rede privada

**39 - Você terminou o Ensino Médio e ingressou no Ensino Superior a seguir?**

- a. ( ) sim
- b. ( ) não

**Aspectos de trabalho e estudo**

**40- Qual licenciatura está cursando?**

- a. ( ) Ciências Biológicas
- b. ( ) Geografia
- c. ( ) História
- d. ( ) Letras
- e. ( ) Matemática

**41 - Qual período você cursa na universidade (marque o nível referente ao seu curso):**

- a.  primeiro período
- b.  segundo período
- c.  terceiro período
- d.  quarto período
- e.  quinto período
- f.  sexto período
- g.  sétimo período
- h.  oitavo período

**42 . Qual o motivo que te levou a escolher o Curso?**

- a.  está perto da minha casa
- b.  está perto do meu trabalho
- c.  pela influência dos amigos
- d.  pela influência da família
- e.  porque recebe bolsa
- f.  porque a Instituição oferece qualidade de ensino
- g.  porque já trabalhava na área
- h.  falta de opção
- i.  outros \_\_\_\_\_

**43 - Quais os motivos que te levaram a escolher a Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá para cursar o Ensino Superior?**

- a.  está perto da minha casa
- b.  está perto do meu trabalho
- c.  pela influência dos amigos
- d.  pela influência da família
- e.  porque recebe bolsa
- f.  porque a Instituição oferece qualidade de ensino
- g.  porque já trabalhava na área
- h.  falta de opção
- i.  outros \_\_\_\_\_

**44 – O curso foi a primeira ou segunda opção?**

- a.  foi a minha 1ª opção
- b.  foi a minha 2ª opção

**45 - Você desejava cursar outro curso?**

- a.  sim
- b.  não

**Qual curso?** \_\_\_\_\_

**46 – Qual o turno que você está matriculado(a)?**

- a.  Matutino
- b.  Noturno

**47 - Em relação à opção do turno que você está matriculado(a):**

- a.  Só posso estudar no período noturno.
- b.  Gosto de estudar no período noturno, mas posso estudar em outro período.
- c.  Só posso estudar no período matutino
- d.  Nenhuma das opções descreve meu caso.

**48 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?**

- a.  sim
- b.  não

**49 - \* (Para os que pararam de estudar) Se parou de estudar quantas vezes e por quanto tempo?**

- a.  1 vez. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- b.  2 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- c.  3 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- d.  4 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- e.  mais de 4 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

**50 - \* (Para os que pararam de estudar) Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?**

---

---

---

**51 - \* (Para os que pararam de estudar) Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?**

---

---

---

**52 - Você acredita que o fato de ser mulher dificulta às pessoas fazerem um curso superior?**

- a.  sim
- b.  não

**53 - Em relação ao tempo de estudo:**

- a.  Estudo apenas no horário das aulas
- b.  Estudo duas horas por dia
- c.  Estudos de três a quatro horas por dia
- d.  Estudo de cinco a oito horas por dia
- e.  Estudo apenas nos finais de semana

**54 - Em relação ao tempo de estudo, você considera este tempo suficiente para sua formação?**

- a.  Sim
- b.  Não

**55 - \* (Deverá responder esta questão apenas quem trabalha e estuda) Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar compromete o processo de ensino-aprendizagem?**

- c.  Sim
- d.  Não

**56 - Você acredita que com o curso superior você obterá maiores chances no mercado de trabalho?**

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Às vezes

**57 - Você acredita que o fato de ser mulher dificulta à pessoa inserir-se no mercado de trabalho?**

- a.  sim
- b.  não

**58 - \* (Apenas para quem trabalha e estuda) O seu rendimento escolar é inferior em relação aos seus colegas que só estudam?**

- a.  Sim
- b.  Não

**59- \* (Esta questão deve ser respondida apenas pelo(a) estudante que trabalha e estuda) Em relação ao fato de estudar e trabalhar:**

- a.  Não vejo problema
- b.  Os estudos ficam prejudicados
- c.  O trabalho fica prejudicado
- d.  Tanto trabalho como estudo ficam prejudicados

**60 - O que acha da profissão docente?**

---

**61 - Você se sente motivado/a em seguir a carreira docente?**

- a.  Sim
- b.  Não

### **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**

**62 - Qual é o nome do projeto que está participando?**

---

**63 - O que você acha sobre a presença maior das mulheres no projeto e até mesmo nos cursos de licenciatura?**

---

**64 - Você já presenciou entre pessoas envolvidas no PIBID, algum episódio onde as questões referentes à identidade de gênero fossem o centro de uma polêmica?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**65 - Qual a relevância do projeto em que participa para sua formação acadêmica e profissional?**

---

**66 - Qual a importância do PIBID para sua vida?**

---

**67 - Ao longo do desenvolvimento do projeto, que ações considera mais importante?**

---

**68 - Você considera que o PIBID tem incentivado a formação de docentes em nível superior para a educação básica elevando na qualidade de formação dos licenciandos, bolsistas do Programa?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**69 - Você considera que o PIBID tem promovido a integração entre educação superior e educação básica de forma significativa?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

---

Local e Data

---

Assinatura

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para as coordenadoras de área



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS DE ÁREA DO PIBID

- 1- Considerando sua experiência no **PIBID**, qual a relevância do programa nos cursos de formação de professores?
- 2- O **PIBID** tem contribuído para a melhoria da formação dos alunos da rede básica e para a formação de professores?
- 3- O **PIBID** oportuniza ao acadêmico a possibilidade de conhecer melhor sua futura profissão? Em caso afirmativo, falar mais sobre.
- 4- Quais as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do desenvolvimento do projeto?
- 5- Você acredita que há desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade?
- 6- Como você vê a participação das mulheres no mundo do trabalho?
- 7- Você promoveu ou promove alguma discussão de gênero?
- 8- Pesando na profissão de professores, você a identifica como profissão de homens ou de mulheres? Explique.



## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para as alunas bolsistas



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ALUNAS BOLSISTAS DO PIBID

- 1- O PIBID oportuniza ao acadêmico a possibilidade de conhecer melhor sua futura profissão? Em caso afirmativo, falar mais sobre.
- 2- Quais dificuldades você enfrentou no decorrer do curso?
- 3- Qual seu desempenho e dificuldades, pontos positivos e negativos ao longo do programa.
- 4- Você acredita que há desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade?
- 5- Como você vê a participação das mulheres no mundo do trabalho?
- 6- Pesando na profissão de professores, você a identifica como profissão de homens ou de mulheres? Explique.

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa sob o título **Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEG em Iporá/GO: uma realidade recortada por gênero**. Meu nome é **Jéssica Nayara Silva Leite Tavares**, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) equipe de pesquisa **Jéssica Nayara Silva Leite Tavares** ou com o (a) orientador (a) da pesquisa Professor (a) **Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso** nos telefones: (64) 992748111/ (62) 984362292, ou por meio do e-mail [jessicanayaratavares@gmail.com](mailto:jessicanayaratavares@gmail.com). Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A investigação tem como pressuposto discutir e analisar como/e se acontece a transformação na vida da maioria das/os beneficiárias/os do PIBID, que são as mulheres. Assim, ouvi-las é condição fundamental para as análises.

O objetivo principal da pesquisa é estudar o PIBID em execução na UEG, *Campus Iporá*, buscando compreender o lugar que ele ocupa na realidade das mulheres alunas que buscam ali sua formação profissional. Como objetivos secundários, busca-se compreender a natureza, os desdobramentos e implicações do programa na formação de professores, particularmente para as mulheres; compreender como o PIBID na UEG, *Campus Iporá* está sendo materializado; e, estudar os impactos do PIBID nas experiências formativas e na vida

das alunas bolsistas do programa.

Para coletas de dados, faz-se-ão entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, com devido registo em Diário de Campo, para os coordenadores/as de área e alunos/as bolsistas do PIBID.

Em conformidade com a Resolução 510/16, capítulo IV, para evitar riscos aos participantes, seremos cautelosos durante as entrevistas, adotando medidas de precaução e proteção, de modo que, não venha constranger os entrevistados, não interferindo e sugestionando respostas. Para isso as entrevistas serão agendadas pela pesquisadora, e para garantir sigilo e mais segurança/conforto aos entrevistados, as mesmas acontecerão em ambientes favoráveis para que não acarrete desconforto aos participantes, sendo realizadas individualmente em local privativo. Para evitar danos e desconforto, comunicamos a vocês que embora a entrevista seja gravada, o conteúdo será confidencial, e não será divulgada, e que terá o total direito de não responder caso sinta-se constrangido.

Os riscos físicos e psicológicos são mínimos, pois você participante responderá um questionário e será entrevistado. Mas se houver algum dano (imediate, tardio, direto, indireto) decorrente da sua participação nessa pesquisa terá o direito de assistência integral e gratuita.

Deve ficar claro que o entrevistado tem a garantia de ressarcimento de prejuízos materiais se houver, bem como de indenização caso haja algum dano material ou moral.

Para evitar desconforto e constrangimentos aos participantes, garantimos plena liberdade à/ao participante de recusar participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma bem como asseguramos o sigilo pessoal e o das informações confidenciais.

A pesquisa beneficiará o conhecimento da realidade complexa e ainda ignorada sobre a inserção das mulheres nos espaços públicos, na sociedade patriarcal e capitalista.

Eu, Jéssica Nayara Silva Leite Tavares, pesquisadora responsável por este estudo e minha equipe de pesquisa declaramos: que cumprimos com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido à sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Jéssica Nayara Silva Leite Tavares sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de

