

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA PATRÍCIA QUINTANILHA CORRÊA

**A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

JUIZ DE FORA- MG

2017

CARLA PATRÍCIA QUINTANILHA CORRÊA

**A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora - MG

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa, Carla Patrícia Quintanilha.

A Formação dos Formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) / Carla Patrícia Quintanilha Corrêa. - 2017.

245 f.

Orientadora: Maria da Assunção Calderano

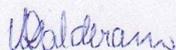
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. PIBID. 2. Formação de professores. 3. Formação de formadores. I. Calderano, Maria da Assunção, orient. II. Título.

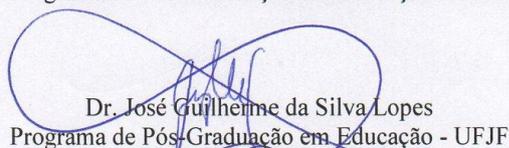
CARLA PATRÍCIA QUINTANILHA CORRÊA

A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

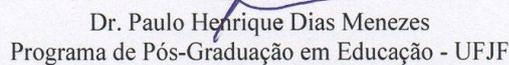
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



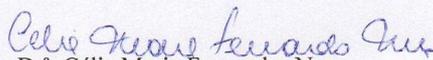
Dr^a. Maria da Assunção Calderano (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



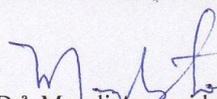
Dr. José Guilherme da Silva Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr. Paulo Henrique Dias Menezes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFOP



Dr^a. Magali Aparecida Silvestre
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Juiz de Fora, 06 de novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que agradeço ao Senhor Jesus por me abençoar com a oportunidade de cursar o Doutorado e contar com pessoas tão preciosas que me apoiaram nesse tempo, às quais agradeço de coração:

À minha orientadora, a Profa. Maria da Assunção Calderano, que, sem me conhecer, acolheu-me. Sem duvidar do meu potencial, investiu em mim. Sem desanimar com o processo, sorriu e me transmitiu a segurança de que tudo ia bem...

Aos amigos do Grupo FORPE, que foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Banca, titulares e suplentes, e em especial à Profa. Célia Nunes, ao Prof. Guilherme Lopes, ao Prof. Paulo Menezes e à Profa. Magali Silvestre, que contribuíram de forma tão significativa com o trabalho.

À minha família querida, que sempre esteve ao meu lado, fornecendo-me o suporte necessário para o estudo.

Aos meus amigos da caminhada, que me abençoam com seu carinho e estímulo constantes.

Aos meus irmãos de fé, que sempre oraram por mim e creram junto comigo em todo tempo.

Aos prezados colaboradores do PPGE, que sempre me auxiliaram no percurso.

Aos professores e colegas das disciplinas do Curso, com os quais aprendi nas aulas ministradas.

Aos colegas de trabalho, que compreenderam o momento de dedicação aos estudos e auxiliaram-me nesse processo. Aos meus alunos, que sempre foram uma grande fonte de inspiração para o Doutorado.

À CAPES, pela bolsa que tanto ajudou nesse tempo.

Meus sinceros agradecimentos aos participantes do Pré-Teste e da pesquisa, que confiaram na proposta e participaram de forma tão generosa ao preencherem o questionário. Agradeço também ao Prof. Hélder Eterno da Silveira, que gentilmente destinou seu tempo a responder às minhas perguntas, à Profa. Érica Tavares pelo suporte no SPSS e à Profa. Cláudia Condé pela revisão do texto.

A esses e a muitos outros, agradeço de coração. Como o rei Davi, declaro minha gratidão e reconhecimento ao Senhor: “Porque tudo vem de ti, e das tuas mãos to damos” (1 Crônicas 29:14b).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar a relação entre a trajetória formativa e as concepções de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em um município do estado do Rio de Janeiro. Nesta política educacional voltada à formação docente – PIBID – licenciandos exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, sendo conhecidos bolsistas de iniciação à docência. Acompanham esta ação um professor do curso de Licenciatura, chamado de coordenador de área, e um professor da escola onde o licenciando atua, denominado de supervisor. Todos os envolvidos no programa recebem uma bolsa de auxílio financeiro. Os professores que participam da iniciação à docência dos licenciandos envolvidos no programa são reconhecidos neste estudo como professores formadores. A pesquisa está voltada à formação dos formadores, entendendo que essa formação incidirá na preparação de novos professores. Estabelecemos como objetivos específicos: 1) mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do Estado do Rio de Janeiro; 2) identificar como se desenvolve o processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas nesse contexto; e 3) analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa. Levantamos a seguinte questão de pesquisa: quais os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos formadores, de acordo com a visão desses profissionais? Para atingir os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa, apoiamos-nos na abordagem filosófica do Realismo Crítico, estabelecida como diretriz norteadora deste estudo, pois possibilita a compreensão mais aprofundada do objeto de investigação, desdobrando-se em uma perspectiva metodológica. Realizamos dois levantamentos bibliográficos das produções científicas sobre o PIBID e uma entrevista com o Professor Hélder Eterno da Silveira, ex-Gestor do programa. O público-alvo da pesquisa refere-se aos professores da Licenciatura, da escola de educação básica e licenciandos das áreas de Matemática, Física e Química participantes do PIBID em instituições de ensino de um município do Estado do Rio de Janeiro. Foi aplicado um questionário a todos os integrantes do programa nas áreas delimitadas – 72 participantes. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo - L. Bardin - e apresentados com o auxílio do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Os resultados apontam que i) o PIBID é muito bem avaliado pelos participantes; ii) os formadores do estudo vivenciaram um modelo de formação inicial inspirado, principalmente, no modelo da racionalidade técnica; iii) a concepção de docência que os formadores veiculam apresenta traços da racionalidade técnica, mas indícios de racionalidade prática e de racionalidade crítica também foram encontrados; iv) a natureza da relação estabelecida entre os formadores apresenta indícios de verticalidade; v) a estrutura disponibilizada para o desenvolvimento do programa nas escolas apresenta dificuldades, o que aponta para a precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas, indicando a relevância da bolsa para os participantes; vi) a carência de professores na área de exatas constitui um difícil problema a ser enfrentado; vii) a quase totalidade dos professores formadores afirma que o programa constitui um importante meio de formação continuada. Apesar da formação inicial mais voltada à influência da racionalidade técnica, os formadores participam de um programa cuja intencionalidade formativa é estabelecida a partir da interação entre instituição formadora e escola. Essa interação vem acentuando seu potencial para a ressignificação da concepção de formação, compreendendo o fenômeno educacional em sua complexidade e multidimensionalidade.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Formação de formadores.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the relationship between the formative trajectory and the conceptions of the formation of Mathematics, Physics and Chemistry teachers participating in the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID) in a municipality in the state of Rio de Janeiro. In this educational policy focused on teacher education - PIBID - licenciandos carry out pedagogical activities in public primary schools, being known scholarship recipients for teaching. Accompanying this action is a professor of the degree course, called an area coordinator, and a teacher of the school where the licenciando acts, called supervisor. Everyone involved in the program receives a scholarship grant. The teachers participating in the teaching initiation of the licensees involved in the program are recognized in this study as training teachers. The research is focused on the training of trainers, understanding that this training will focus on the preparation of new teachers. We set specific objectives as follows: 1) to map the training of Mathematics, Physics and Chemistry teachers participating in PIBID in institutions of a municipality in the State of Rio de Janeiro; 2) to identify how the training process is developed within the PIBID, through the practices reported in this context; and 3) analyze the potential and limits of PIBID in relation to the continuing training of the training teachers participating in the program. We raise the following research question: what are the effects of participation in the PIBID for the continued formation of trainers, according to the vision of these professionals? In order to reach the proposed objectives and answer the research question, we support the philosophical approach of Critical Realism, established as guiding guideline of this study, since it allows a more in-depth understanding of the object of investigation, unfolding in a methodological perspective. We carried out two bibliographical surveys of the scientific productions on PIBID and an interview with Professor Hélder Eterno da Silveira, former Manager of the program. The target audience of the research is the professors of the Licenciatura, the school of basic education and licenciandos of the Mathematics, Physics and Chemistry areas participating in PIBID in educational institutions of a municipality of the State of Rio de Janeiro. A questionnaire was applied to all members of the program in the delimited areas - 72 participants. The data were analyzed through the Content Analysis - L. Bardin - and presented with the help of the SPSS program (Statistical Package for Social Sciences). The results indicate that i) the PIBID is very well evaluated by the participants; ii) the formators of the study experienced a model of initial formation inspired, mainly, in the model of technical rationality; iii) the conception of teaching that the trainers convey presents traces of technical rationality, but indications of practical rationality and critical rationality were also found; iv) the nature of the relationship established between the trainers shows signs of verticality; v) the structure made available for the development of the program in schools presents difficulties, which points to the precariousness of working conditions in public schools, indicating the relevance of the scholarship to the participants; vi) the lack of teachers in the exact area is a difficult problem to be faced; vii) almost all training teachers state that the program is an important means of continuing training. Despite the initial training more focused on the influence of technical rationality, the trainers participate in a program whose formative intentionality is established through the interaction between training institution and school. This interaction has accentuated its potential for the re-signification of the conception of formation, understanding the educational phenomenon in its complexity and multidimensionality.

Keywords: PIBID. Teaching education. Formation of the teacher educators.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORDOC	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
FORPE	Formação de Professores e Políticas Educacionais (grupo de pesquisa)
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDI	Desenvolvimento do Interesse
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDF	Portable Document Format
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PPA	Plano Plurianual
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBHM	Revista Brasileira de História da Matemática
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- PRINCIPAIS NÚMEROS DO PIBID 2009-2011	92
TABELA 2- CONCESSÃO DE BOLSAS DO PIBID POR EDITAL	99
TABELA 3- PROJETOS NO ÂMBITO DO PIBID E PIBID DIVERSIDADE, SEGUNDO EDITAL 2013.....	100
TABELA 4- TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PIBID (2010-2015).....	111
TABELA 5- QUANTITATIVO DE TRABALHOS ENCONTRADOS POR ANO SOBRE O PIBID (2010-2015).....	113
TABELA 6- ÁREA DO CONHECIMENTO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS.....	115
TABELA 7- FOCO DOS RESUMOS ANALISADOS SOBRE O PIBID.....	118
TABELA 8- QUANTITATIVO DE ARTIGOS SOBRE PIBID NAS ÁREAS DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA	127
TABELA 9- FOCO DOS RESUMOS DOS ARTIGOS SOBRE PIBID NAS ÁREAS DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA	127
TABELA 10- NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	138
TABELA 11- TEMPO DE TRABALHO DOS COORDENADORES DE ÁREA COMO DOCENTE NA LICENCIATURA	148
TABELA 12- TEMPO DE DOCÊNCIA DAS SUPERVISORAS	150
TABELA 13- TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	153
TABELA 14- TEMPO DE ATUAÇÃO DOS FORMADORES NO PIBID	154
TABELA 15- DESCRIÇÃO SOBRE O PIBID	154
TABELA 16- MOTIVOS/RAZÕES QUE LEVARAM AO INGRESSO NO PIBID.....	156
TABELA 17- DIFICULDADES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	157
TABELA 18- FREQUÊNCIA DOS ESPAÇOS UTILIZADOS PELOS BOLSISTAS NO PIBID.....	158
TABELA 19- DIFICULDADES DOS FORMADORES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	159
TABELA 20- DIFICULDADES DOS COORDENADORES DE ÁREA RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	161
TABELA 21- DIFICULDADES DAS SUPERVISORAS RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID.....	161

TABELA 22- DIFICULDADES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	162
TABELA 23- AUXÍLIO RECEBIDO PARA ATUAR NO PIBID.....	163
TABELA 24- ROTINA SEMANAL DOS PARTICIPANTES NO PIBID.....	164
TABELA 25- CONTEXTOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	167
TABELA 26- RELAÇÃO ENTRE PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	169
TABELA 27- O PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE ACORDO COM OS PARTICIPANTES	171

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- QUANTITATIVO CUMULATIVO DE CONCESSÕES DE BOLSAS NO INTERVALO DE 2007 A 2014	100
GRÁFICO 2- QUANTITATIVO CUMULATIVO DE CONCESSÕES DE BOLSAS NO INTERVALO DE 2007 A 2016	103
GRÁFICO 3- CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PIBID	112
GRÁFICO 4- QUANTITATIVO DE TRABALHOS SOBRE O PIBID NO INTERVALO DE 2010 A 2015	114
GRÁFICO 5- NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS NAS ÁREAS DE FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA	116
GRÁFICO 6- QUANTITATIVO DE TRABALHOS CATEGORIZADOS SOBRE O PIBID POR EIXO TEMÁTICO	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- DOMÍNIOS DA ESTRATIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA REALIDADE SOCIAL – BHASKAR (1975).....	29
QUADRO 2- PERÍODOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, SEGUNDO SAVIANI (2009).....	46
QUADRO 3- CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO, SEGUNDO ZABALZA (2007).....	63
QUADRO 4- - TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES, SEGUNDO LANGHI E NARDI (2012).....	70
QUADRO 5- POSTURAS DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE ESTÁGIO, SEGUNDO CALDERANO (2014).....	80
QUADRO 6- PROFESSORES DA ESCOLA E DA IES PARTICIPANTES DO PIBID	95
QUADRO 7- EIXOS ESTRUTURANTES PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PIBID	105
QUADRO 8- ATUAÇÃO DOS COORDENADORES DE ÁREA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	148
QUADRO 9- A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PIBID, SEGUNDO OS FORMADORES	152
QUADRO 10- EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID, SEGUNDO OS PARTICIPANTES	165
QUADRO 11- CONHECIMENTO NECESSÁRIO AO DOCENTE, SEGUNDO COORDENADORES DE ÁREA E SUPERVISORAS.....	168
QUADRO 12- O RESERVATÓRIO DE SABERES, SEGUNDO GAUTHIER et al. (1998)	180

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Justificativa do Estudo	16
1.2 Objetivos	17
1.3 Contexto e observações preliminares sobre os procedimentos teórico- metodológicos adotados	19
1.4 Plano de apresentação do trabalho	23
2 DO EMPÍRICO AO REAL: A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO REALISMO CRÍTICO DE BHASKAR.....	25
2.1 Alguns conceitos introdutórios	25
2.2 Realismo Crítico, seus fundamentos e conexões com a Teoria Social.....	32
2.3 Desafios e princípios da pesquisa em educação e as contribuições metodológicas do Realismo Crítico.....	37
3 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA FORMATIVA E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO FORMADOR	45
3.1 Contextualizando a Formação Docente no Brasil.....	46
3.1.1 A Formação Inicial e seu estado do conhecimento	52
3.1.2 Algumas considerações sobre a Formação Continuada	56
3.1.3 As políticas voltadas à formação docente	59
3.2 A relevância da Formação do Formador.....	62
3.2.1 A trajetória formativa dos formadores	70
3.2.2 A tessitura das concepções de formação docente.....	78
4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E SEU ESTADO DA ARTE	84
4.1 A concepção pedagógica do PIBID.....	86
4.2 Os Editais lançados, as Portarias e o Decreto nº 7.219/10.....	89
4.3 A Portaria Capes nº 96/2013, a LDBEN nº 9.394/96 e o PNE (2014-2024).....	93
4.4 O PIBID em tempos difíceis	102
4.5 Levantamento da Produção Científica sobre o PIBID	109
4.5.1 Análise dos resumos encontrados	114
4.6 Levantamento de Periódicos nas áreas de Matemática, Física e Química	124
4.7 Síntese dos achados sobre o PIBID	130
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	136

5.1 O Contexto da Pesquisa e seus Participantes - Colaboradores	137
5.2 A Elaboração do Instrumento	138
5.3 A aplicação dos questionários	140
5.4 O Tratamento dos dados	143
6 CONHECENDO OS DADOS DA PESQUISA.....	146
6.1 A Trajetória Formativa dos Coordenadores e Supervisores	146
6.2 Processo Formativo dos Bolsistas orientado pelos Formadores no âmbito do PIBID	153
6.3 Concepções de Formação dos Formadores.....	168
7 ANALISANDO OS ACHADOS À LUZ DO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE....	173
7.1 Trajetória Formativa e Concepções de Formação Docente.....	173
7.1.1 Problematizando a Formação Inicial dos Formadores	178
7.1.2 A Natureza da Relação entre os Formadores	183
7.1.3 O Processo Formativo desenvolvido pelos Formadores	186
7.1.4 A Formação Continuada dos Formadores no PIBID	189
7.2 Condições de Trabalho do Formador	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	227

1 INTRODUÇÃO

Abordar o contexto atual da docência constitui um desafio, uma vez que significativas demandas têm se apresentado no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Sobre a formação inicial, avolumam-se críticas aos cursos de Licenciatura, por muitas vezes dissociarem teoria e prática em suas propostas curriculares. Além disso, os formadores de professores, que atuam nesses cursos, também são alvo de preocupação por, muitas vezes, não terem tido uma formação voltada à docência, dentre outras dificuldades. No caso da formação continuada, há críticas quanto à superficialidade das propostas existentes, muito aligeiradas, pragmáticas e descontextualizadas das reais necessidades profissionais dos professores em exercício.

Diante desse cenário, esta pesquisa aborda uma das tentativas de enfrentamento desta conjuntura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”¹, voltando-se ao fortalecimento da formação inicial de professores, mas também repercutindo na formação continuada dos docentes envolvidos. É nosso interesse de investigação focalizar a formação docente, especialmente a formação do professor formador que atua no PIBID.

Com a finalidade de incentivar a iniciação à docência, o governo federal lançou o PIBID em 2007, como uma das ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES. O programa possibilita que licenciandos (bolsistas de iniciação à docência) exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Um professor do curso de Licenciatura (coordenador de área) e outro da escola (supervisor) acompanham a ação dos licenciandos. Todos os envolvidos no programa recebem uma bolsa mensal de auxílio financeiro.

O impacto do programa tem sido significativamente investigado ao longo dos últimos anos (AMBROSETTI; TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012; ANDRÉ, 2012; BRODBECK, 2015; CARVALHO, 2013; CORRÊA, 2016; CORRÊA, CALDERANO, 2016; DEIMLING, 2014; FEJOLA, 2013; FELÍCIO, 2014; GATTI; ANDRÉ; GIMEMES; FERRAGUT, 2014; JARDILINO, 2014; MARTELET, 2015; SILVA, 2014; STANZANI; OBARA; PASSOS, 2016; TEIXEIRA JÚNIOR, 2014²). Nossa pesquisa está voltada à formação do formador no contexto do PIBID, entendendo como formador tanto o professor da Licenciatura quanto o

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. - Acesso em: 10 jul. 2017.

² O Capítulo 4 apresenta, além desses, muitos outros trabalhos sobre a temática.

professor da escola de educação básica, uma vez que ambos acompanham o licenciando em seu processo de iniciação à docência. A fim de favorecer a compreensão do estudo, são apresentados a seguir sua justificativa, seus objetivos, o referencial teórico-filosófico adotado e os procedimentos metodológicos realizados.

1.1 Justificativa do Estudo

O interesse pelo estudo proposto pode ser creditado a alguns fatores igualmente relevantes na escolha. O primeiro deles está ligado à minha experiência³ profissional de mais de 10 anos atuando como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como pedagoga em uma escola municipal. Como docente, acompanhei muitos alunos que traziam preciosas contribuições para as aulas, advindas de sua atuação no PIBID. Isto me fez atentar ao programa e refletir sobre suas possíveis contribuições à formação inicial. Como pedagoga, conheci de perto o cotidiano dos professores das diversas áreas do conhecimento que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Percebi a urgência dos Cursos de Licenciatura em oferecer uma formação adequada ao exercício profissional da docência e refleti sobre a possibilidade de o PIBID auxiliar nessa questão.

Nesse contexto, o trabalho de Monteiro (2000) trouxe um direcionamento às minhas indagações, ao alertar quanto à necessidade de mobilização dos saberes docentes durante a experiência do licenciando na escola, na Prática de Ensino. No momento do Estágio, o professor em formação vive uma experiência única, uma vez que, mesmo ainda sendo aluno, tem oportunidade de vivenciar a docência e, nessa relação dialética, construir seus saberes relativos à profissão a partir de uma perspectiva sensível aos discentes. Partindo dessa ideia, considerei oportuno investigar a produção de saberes docentes na formação inicial, não no momento de Estágio Supervisionado (MONTEIRO, 2000), mas a partir da atuação de licenciandos no PIBID.

Como Monteiro (2000) alertava naquela época para a necessidade de mais pesquisas no âmbito da formação de professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e considerando minha experiência como pedagoga lidando com as dificuldades enfrentadas por esses professores, decidi-me pelo estudo voltado aos licenciandos dos Cursos de Licenciatura das áreas específicas do conhecimento e não do Curso de Pedagogia.

³ São apresentadas algumas justificativas para a pesquisa a partir das experiências da pesquisadora, razão pela qual o texto foi escrito na primeira pessoa do singular neste trecho.

Contudo, ao iniciar minha participação no Grupo de Pesquisa FORPE/UFJF⁴, deparei-me com o foco investigativo no professor formador de professores. Nesse processo, percebi a relevância da temática para a área e considerei válido mudar o foco da minha pesquisa, que estava no licenciando para o formador. Foi ainda no âmbito das atividades do FORPE que esse formador que atua no PIBID foi compreendido por mim como sendo tanto o professor da Licenciatura como o professor da escola de educação básica.

Outro fator que justifica minha escolha está nas descobertas advindas do levantamento de trabalhos sobre o PIBID, a ser apresentado no Capítulo 4. Esse levantamento confirmou a escolha do foco de pesquisa no formador, uma vez que indicou um número expressivo de trabalhos – dentre eles teses e dissertações – sobre o bolsista de iniciação à docência, ao passo que há um número bem reduzido de estudos destinados ao coordenador de área e ao supervisor.

Esta pesquisa se justifica, portanto, pela conjunção desses fatores, na expectativa de contribuir para o debate na área da formação docente, especificamente sobre a formação do formador, compreendida por meio de sua atuação no PIBID.

1.2 Objetivos

Considerando que o PIBID tem se notabilizado como um programa de sucesso na formação de professores (GATTI et al., 2014), pareceu-nos importante conhecer o professor formador que dele faz parte, analisando a relação entre a sua trajetória formativa e a concepção de formação proveniente dessa trajetória, por meio das práticas por ele relatadas.

Entendemos que, ao valorizar a iniciação à docência, o PIBID abre espaço para uma discussão importante relacionada à formação de novos professores, a formação do próprio formador. Pesquisas evidenciam que, muitas vezes, o formador apresenta lacunas em sua trajetória formativa, caracterizadas pela ausência de uma reflexão adequada acerca da docência, dificultando sua prática pedagógica. Tais lacunas formativas podem interferir ainda na concepção de formação adotada, fazendo com que sua compreensão acerca da docência seja insuficiente diante da complexidade apresentada pela ação educativa. E será justamente essa visão de formação assumida pelo formador que será mobilizada⁵ na formação de novos

⁴ Grupo de pesquisa registrado no CNPQ, desde 2003, sob o nome "Formação de Professores e Políticas Educacionais" - FORPE /UFJF.

⁵ “O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54).

professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; GATTI, 2014; LEITE; RAMOS, 2012; MENDES; ROMANOWSKI, 2006; SILVA, 2015).

Diante desse cenário, interessa-nos buscar sentidos implícitos e estruturas fundantes que possibilitem a compreensão do fenômeno formativo mais acuradamente. Isso nos leva a focalizar a formação dos formadores como condição fundamental para a compreensão da formação que vem sendo disponibilizada aos licenciandos participantes do programa. Por isso indagamos: Qual a trajetória formativa desses professores que acompanham os licenciandos? Quais as concepções de formação que sustentam sua prática como formadores de novos professores?

A partir dessas questões, estabelecemos como **objetivo geral** identificar e analisar a relação entre a trajetória formativa e as concepções de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do PIBID em um município do estado do Rio de Janeiro.

Delimitamos a área de atuação dos formadores envolvidos às “ciências exatas” ou “hard sciences⁶”. Tal delimitação se deu com base em alguns estudos⁷, dentre os quais destacamos o de Freitas et al. (2012), que problematiza a trajetória formativa dos professores formadores dos cursos de Licenciatura das áreas de Física, Biologia e Matemática, indicando que essa formação parece estar mais voltada à atividade de pesquisa do que à de docência, ainda que ambas atuem na formação de novos professores. Esse estudo, portanto, inspirou a delimitação realizada em nossa pesquisa, porém adotamos a área de Química por considerarmos a delimitação da área de exatas. Justificamos ainda a delimitação que realizamos com base na carência de professores das disciplinas de Física, Matemática e Química nas escolas de educação básica do País. Tal quadro levou o primeiro edital do PIBID, em 2007, a priorizar essas áreas do conhecimento acrescidas da Biologia, o que será abordado no Capítulo 4.

Vale reiterar que o termo “professor formador” está sendo entendido nesta pesquisa como se referindo tanto ao coordenador de área quanto ao supervisor, enquanto nas diretrizes do PIBID o supervisor é indicado como coformador⁸. Entendemos que ambos desempenham um papel de formação junto ao licenciando que acompanham – o que não significa,

⁶ 4 “Ciências duras” (sobre a diferenciação entre *hard sciences* e ciências “moles” ver Beato Filho, 1998).

⁷ Estudo realizado no âmbito da participação da pesquisadora no Grupo de Pesquisa FORPE.

⁸ Um dos objetivos do PIBID: “incentivar escolas públicas de educação básica, **mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 1996, art. 4, inciso V, grifo nosso).

entretanto, pressupor uma unidade na análise de suas concepções/ações; contudo, buscamos compreender a natureza da relação entre eles.

Nesse contexto, são estabelecidos **três objetivos específicos**:

1. Mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do estado do Rio de Janeiro;
2. Identificar como se desenvolve esse processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas nesse contexto;
3. Analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa em um município do estado do Rio de Janeiro.

O primeiro objetivo diz respeito à investigação acerca da trajetória formativa dos formadores, indicando os percursos formativos percorridos para sua atuação como docente. O segundo objetivo trata da descrição das ações e atividades formativas desenvolvidas no campo da pesquisa. E, finalmente, o terceiro objetivo analisa o programa como espaço de formação continuada, investigando suas potencialidades e seus limites nesse contexto.

A partir desses objetivos de investigação elencados, destacamos a seguinte **questão de pesquisa**: quais os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos professores formadores, de acordo com a visão desses profissionais? Para melhor visualização do desenho da pesquisa, o Apêndice A apresenta o Mapeamento Teórico-Conceitual da Pesquisa.

1.3 Contexto e observações preliminares sobre os procedimentos teórico-metodológicos adotados

A formação de professores está sendo por nós entendida como a tarefa sistemática de preparação de profissionais para atuarem no complexo cotidiano escolar, especificamente criando condições de efetivação do processo ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A complexidade do trabalho diz respeito tanto aos desafios colocados pelas especificidades das faixas etárias elencadas, como também pelos contextos de vida de cada pessoa que compõe a comunidade escolar. A junção desses fatores traz ao professor a incumbência de conviver com alunos de diferentes culturas, expectativas de vida, condições objetivas de existência, *backgrounds* de aprendizagem, a fim de levá-los à construção do conhecimento.

Segundo Babbie (2007, p. 126), “dimensão refere-se a um aspecto específico de um conceito”. Sendo assim, para melhor compreensão do conceito de formador de professores – aquele que possui a incumbência de formar outros docentes – optamos por apresentá-lo a partir de duas dimensões: trajetória formativa e concepções de formação. A dimensão referente à trajetória formativa está sendo considerada como tendo início antes mesmo da formação inicial de professores, estendendo-se às variadas iniciativas formativas que permeiam a trajetória destes professores (LANGHI; NARDI, 2012). Já a dimensão das concepções de formação refere-se às concepções que vão sendo geradas como consequência da trajetória formativa percorrida pelo professor formador, conferindo-lhe um direcionamento explícito ou implícito na orientação aos novos professores em formação (CALDERANO, 2014).

Nesse processo formativo, Zabalza (2007) alerta que há visões distorcidas sobre o fenômeno que trazem prejuízos significativos à formação de professores, tais como a visão de modelar ou de conformar os futuros docentes, submetendo-os a um processo de homogeneização. Além desse desafio, há ainda a clara predominância da atividade de pesquisa sobre as atividades docentes em muitas instituições formadoras, o que atinge a formação do formador, ao deixar lacunas formativas em sua trajetória (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; LEITE; RAMOS, 2012; GATTI, 2014).

A trajetória formativa dos formadores vai produzindo certas concepções relativas à docência que permeiam sua atividade profissional, indicando uma relação orgânica entre sua trajetória formativa e a concepção de docência adotada (ISAIA; BOLZAN, 2007; HOBOLD; MENSLIN, 2012; FLORES, 2010). Tomando como campo de estudo o Estágio Supervisionado, Calderano (2014) contribuiu ao identificar diferentes concepções de estágio e, conseqüentemente, de formação docente dos participantes do estudo – licenciando, supervisor do estágio, professor da Licenciatura orientador do estágio – de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Assim, a identificação de algumas posturas dos professores envolvidos, da Licenciatura e da escola, possibilitou a indicação de suas concepções de estágio e, portanto, de formação, que se mostraram sustentadoras das práticas desses profissionais.

No contexto da nossa pesquisa, a relação entre trajetória formativa e concepções de formação será investigada no âmbito do PIBID, na área de exatas. Silva (2015) pesquisou a formação dos formadores de professores da área de Ciências Exatas e da Terra, a fim de conhecer a implicação dessa formação na gestão pedagógica da sala de aula. Participaram das “entrevistas narrativas” 07 docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que

atuavam em cursos de Licenciatura e Bacharelado. Os dados da pesquisa indicaram que esses sujeitos possuíam como formação inicial o curso de Licenciatura (5 professores) e o curso de Bacharelado (2 professores). “E quase todos os docentes identificaram como alicerce formativo para sua prática o alto domínio dos conteúdos específicos, apontando a formação pedagógica como algo secundário” (SILVA, 2015, p. 101). Tal estudo indica uma concepção desfavorável à atividade docente por parte dos formadores, ao desconsiderarem sua complexidade inerente. Conseqüentemente, a concepção de formação desses formadores influencia a sua atuação, o que pode afetar a formação inicial.

Resta à formação continuada a tarefa de trazer elementos de ressignificação da prática de formadores que não possuem a reflexão pedagógica como fundamento de sua atuação. Seria no contato com novas oportunidades formativas que esses profissionais reuniriam condições de apropriarem-se de uma concepção transformadora sobre a docência. Contudo, para Imbernón (2016, p. 146), “atualmente, se ministra muita formação, mas ainda continua em vigor uma formação transmissora, com a supremacia de uma teoria descontextualizada, distanciada dos problemas práticos, baseada em um professorado médio que não existe”.

Pesquisas mostram que participar do PIBID como coordenador de área ou supervisor pode trazer ao formador a possibilidade de refletir sobre sua própria prática ao orientar o bolsista de iniciação à docência, constituindo um meio de formação continuada (GATTI et al., 2014; MARTELET, 2015). Nesse sentido, buscando analisar o PIBID como uma política de formação continuada para o formador, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e apresentada por Mainardes (2006, p. 47), que constitui “referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos”.

Diante desse cenário de desafios, a abordagem filosófica do realismo crítico é estabelecida como diretriz norteadora do estudo (BHASKAR, 1975; COLLIER, 1994; SAYER, 2000), pois possibilita a compreensão mais aprofundada do nosso objeto de investigação – a formação do formador no contexto do PIBID, desdobrando-se em perspectiva metodológica. A partir do realismo crítico, partimos do empírico, das aparências, com o objetivo de alcançar um nível mais profundo de análise, o “real”, a fim de compreender as estruturas que sustentam determinado fenômeno observável ou não.

Nesse contexto, torna-se necessário ressaltar que nosso estudo se desenvolve em tempos turbulentos para o País e, conseqüentemente, para a educação brasileira. No ano de 2016, o País passou por um processo de *impeachment*, que resultou na cassação do mandato

da presidente eleita e entrega do governo ao seu vice-presidente. A partir daí, várias mudanças nos rumos das políticas educacionais não discutidas com a sociedade foram implementadas, as quais, por sua abrangência e efeitos manifestos, representam um significativo retrocesso quanto às políticas públicas que vinham sendo implementadas nos últimos anos e que foram resultado do árduo trabalho e lutas de muitos profissionais da educação ao longo de décadas.

Selecionamos apenas dois exemplos dessa conjuntura, pois acreditamos que já são bastante ilustrativos à nossa temática. O primeiro deles diz respeito à reforma do Ensino Médio, que foi sancionada sem encontrar consenso entre alunos, professores e pesquisadores dessa modalidade de ensino⁹. Nela, elegeram o “notório saber” como condição para que os sistemas de ensino recrutem interessados para lecionar, sem a obrigatoriedade de formação para tal¹⁰. Certamente, esse é um precedente que depõe contra a formação docente de qualidade no País. O segundo exemplo refere-se à interferência na operacionalização de vários programas educacionais – o PIBID, por exemplo. O processo de enfraquecimento do programa teve início em 2015, ainda no governo anterior, e vem sendo motivo de preocupação para os seus participantes desde então.

Foi nesse contexto de cortes nos gastos com educação, resultado das políticas de inspiração neoliberal¹¹, que realizamos nosso estudo teórico e empírico. Estabelecemos como instrumento de pesquisa um questionário a ser aplicado para cada grupo de sujeitos do PIBID das áreas exatas – coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência – em instituições de um município do estado do Rio de Janeiro. Ainda que nossa pesquisa esteja voltada ao professor formador, consideramos importante também contar com as contribuições dos bolsistas, uma vez que suas respostas fornecem pistas sobre a atuação dos formadores. Contamos com a generosa participação das duas instituições que oferecem o PIBID nessas áreas, ou seja, todos os 72 integrantes do PIBID, nas áreas exatas, à época da pesquisa de campo, aceitaram contribuir com a pesquisa, preenchendo o questionário.

A análise dos dados provenientes do instrumento foi realizada com o auxílio de algumas contribuições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para a apresentação dos dados, foi também utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

⁹ <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 15 abr. 2017.

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61iv. Acesso em: 15 abr, 2017 (Cf. Art. 61, inciso IV).

¹¹ “[...] capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra, todo se vende” (SADER, 2008, p. 43). Ver também Oliveira e Feldfeber (2016).

Os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos, bem como o detalhamento das informações, procedimentos e estudos serão apresentados em capítulos específicos, indicados no item a seguir.

1.4 Plano de apresentação do trabalho

Organizamos o trabalho da seguinte forma. No segundo capítulo, apresentamos a abordagem filosófica sustentadora da investigação, o realismo crítico, mencionando seus conceitos básicos, suas conexões com a Teoria Social de alguns autores representativos – Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Antônio Gramsci – e, finalmente, suas relações com a pesquisa educacional. No terceiro capítulo, estabelecemos o referencial teórico relativo ao âmbito da formação docente, apresentando alguns estudos que dimensionam o campo. Abordamos a problemática da formação do formador, entendido por nós neste estudo como o professor da Licenciatura e o da escola de educação básica que atuam no PIBID. Abordamos ainda a trajetória formativa e as concepções de formação desses formadores, reunindo várias contribuições de autores e pesquisas da área.

No quarto capítulo, apresentamos o PIBID. Fazemos um pequeno histórico desde o surgimento do programa aos dias atuais, buscando problematizar seus fundamentos pedagógicos relativos ao professor formador. Nesse sentido, a entrevista com o Professor Hélder Eterno da Silveira, ex-gestor do PIBID, permeia todo o texto, trazendo profícuas contribuições ao trabalho. Ainda nesse capítulo, apresentamos dois levantamentos de trabalhos acadêmicos sobre o programa realizados por nós. Inicialmente, efetuamos o levantamento em 7 fontes de pesquisa, categorizamos os achados e tecemos algumas análises. Em seguida, empreendemos uma busca de artigos sobre o PIBID, especificamente nas áreas pesquisadas- Matemática, Física e Química. Por fim, sintetizamos os achados sobre o programa.

No quinto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo, descrevendo o contexto da pesquisa, seus participantes, a elaboração do instrumento de pesquisa, a aplicação do questionário e o tratamento dos dados. No sexto capítulo, procedemos à apresentação dos dados, para, então, no sétimo capítulo, empreendermos algumas análises a partir dos dados da investigação. A seguir, trazemos as considerações finais do estudo. Reiteramos nossa expectativa de contribuir para o debate do tema em tela, reunindo mais dados que possibilitem a reflexão sobre a formação docente no País. Nesse movimento, é nossa intenção reunir, ao final do trabalho, alguns apontamentos acerca da

possível influência do professor formador na formação de novos professores para a educação básica.

2 DO EMPÍRICO AO REAL: A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO REALISMO CRÍTICO DE BHASKAR

Este capítulo apresentará a fundamentação filosófica da pesquisa. A base filosófica diz respeito ao realismo crítico de Bhaskar, tido como uma abordagem filosófica que traz subsídios à postura investigativa assumida. Primeiramente, **1)** apresentamos os conceitos básicos da proposta realista crítica. Em seguida, **2)** indicamos possíveis convergências entre essa abordagem filosófica e alguns conceitos de reconhecidos autores da teoria social: Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Antônio Gramsci. Finalmente, **3)** apontamos algumas dificuldades metodológicas na pesquisa educacional elencadas por Bernardete Gatti e indicamos as contribuições da perspectiva realista nesse sentido.

2.1 Alguns conceitos introdutórios

Desde as últimas décadas do século passado, a perspectiva do realismo crítico vem se notabilizando em meio a pesquisadores de vários países (ARCHER, 2011; BHASKAR, 1975, 2008; CALDERANO, 1999, 2008, 2013, 2014; COLLIER, 1994, 2003; HAMLIN, 2000, 2002, 2008; ISAAC, 1990; OUTHWAITE, 2000; SAYER, 2000; VANDEBERGHE, 2014). Neste item, objetivamos trazer as contribuições de alguns autores sobre o realismo crítico, refletindo sobre as possíveis implicações dessa abordagem filosófica e teoria social nos processos de investigação no campo educacional.

Diversos autores indicam as potencialidades da adoção da proposta realista como referencial teórico-filosófico para as pesquisas nas ciências sociais. Isaac (1990, p. 1) considera “ser o realismo uma convincente e rica posição”. Segundo Archer (2011, p. 159), “[...] o realismo crítico entrou em cena oferecendo uma ontologia de profundidade (BHASKAR, [1979] 1989) [...]”.

Para Calderano (2008, p. 5), no realismo crítico, “a ciência é vista como uma atividade humana que visa descobrir, através de uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo”. De acordo com as contribuições de Hamlin (2000, p.11), “uma perspectiva realista permite ao menos uma busca coerente da ‘verdade’ nas descrições/explicações da realidade social, ao estabelecer que os objetos a que elas se referem podem ser tidos como reais”.

De acordo com Outhwaite (2000, p. 35), o realismo vem “oferecer uma ontologia filosófica transcendentalmente embasada, ligada a uma sociologia da prática científica”.

Vandenberghe (2014, p. 8) também traz suas contribuições a esta questão, afirmando que, “como uma crítica radical das filosofias da ciência positivistas e pós-modernas, o realismo crítico oferece uma filosofia alternativa, tanto para as ciências naturais quanto para as sociais, que coloca em primeiro plano as questões ontológicas”.

Mesmo não tendo sido o pioneiro a utilizar o termo “realismo crítico”, o filósofo inglês Roy Bhaskar tornou-se seu expoente mais reconhecido. O termo “realismo” se refere a uma “realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conhecimento que se pode ter sobre ela” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 164). Quanto ao termo “crítico”, segundo Sayer (2000, p. 20), “o realismo crítico oferece um denominador para a ciência social crítica, isto é, uma ciência social que é crítica em relação às práticas sociais que estuda, assim como a outras teorias”.

Para Bhaskar (1975), “a filosofia sempre teve um relacionamento especial com a ciência”. Assim, sua proposta agrega um realismo transcendental a um naturalismo crítico, que ficou conhecido como realismo crítico (HAMLIN, 2000). Muito resumidamente, o caráter transcendental da filosofia realista reside no fato de que o conhecimento independe da experiência, ou seja, “embora as essências e existências só possam ser conhecidas ‘por nós’ sob certas descrições, elas não deixam de existir independentemente dessas descrições” (VANDENBERGHE, 2014, p. 9). Dessa forma, “realismo transcendental pode ser definido como a tese de que os objetos [...] existem e agem independentemente do homem, e, portanto, do sentido humano- experiência” (BHASKAR, 1975, p. 100).

Quanto ao naturalismo crítico, sua proposta pode ser entendida como a superação da disputa entre a tradição naturalista e a antinaturalista (CALDERANO, 2013). Isso porque, enquanto a primeira “não admite a existência de nada que seja exterior à natureza, reduzindo a realidade ao mundo natural e a nossa experiência deste” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 137), identificando-se com os princípios positivistas¹² da ciência, a segunda sustenta uma clara diferenciação entre ciências naturais e sociais em virtude de seus objetos de estudo, opondo-se ao positivismo, uma vez que a realidade social pressupõe interpretação, a hermenêutica (CALDERANO, 2013; HAMLIN, 2000).

Como resposta a essas duas tradições opostas, surge o naturalismo crítico:

¹² O termo "positivismo" deriva da lei dos três estados que Comte formula em sua teoria da história, designando as características globais da humanidade em seus períodos históricos básicos: o teológico, o metafísico e o positivo. A característica essencial do estado positivo é ter atingido a ciência. Quando o espírito supera toda a especulação e toda a transcendência, definindo-se pela verificação e comprovação das leis que se originam na experiência (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 38).

Bhaskar argumenta a favor de um naturalismo qualificado anti-positivista baseado na visão essencialmente realista de ciência. Ele não nega que existem diferenças significantes nesses métodos das ciências sociais e naturais, fundamentadas em diferenças reais em seus temas/questões principais de estudo e nas relações específicas entre as ciências e seus objetos (CALDERANO, 2008, p. 5).

Para Vandenberghe (2014, p. 8), “a contribuição histórico-mundial de Bhaskar para a filosofia ocidental consiste, sobretudo, em sua crítica definitiva do positivismo”. De acordo com Calderano (2014, p. 32), a proposta do realismo crítico busca fornecer respostas às lacunas deixadas pelo positivismo, o qual, “por tentar buscar o mesmo tipo de rigorosidade científica aclamada para as ciências naturais, cai no empobrecimento da análise de seu objeto”, e também pelo idealismo¹³, que, por “desprezar o rigor científico, alegando as particularidades dos fenômenos sociais”, deixa “sempre um espaço para o subjetivismo, o relativismo e a ideologização excessiva”.

Diante dessas características limitadoras do positivismo e do idealismo, o realismo crítico pode ser entendido como uma proposta própria, antagônica a aspectos positivistas e idealistas. A fim de compreender esta abordagem filosófica, que se desdobra em metodologia de pesquisa, alguns de seus conceitos fundamentais são aqui apresentados.

Segundo Bhaskar (1975), os fenômenos do mundo ocorrem independentemente de nossos pensamentos acerca deles. Isso significa dizer que, quer o observador esteja presenciando o fenômeno, ou não, este acontece. Assim, não se pode dizer que algo não existe só porque não foi observado ou porque não há uma teoria explicativa disponível.

É evidente que, se em algum momento particular não tenho conhecimento de um evento despercebido ou imperceptível, não se pode dizer que tal evento ocorreu (como um suposto fragmento de conhecimento científico). Mas isso por si só não é razão para dizer que tal ocorrência é impossível ou que a sua suposição é sem sentido (como um fragmento de filosofia) (BHASKAR, 1975, p. 103 - tradução livre).

Assim, existem duas dimensões do conhecimento: a intransitiva e a transitiva. Na dimensão intransitiva, “os objetos de conhecimento são concebidos como existindo e agindo independentemente do homem” (BHASKAR, 1975, p. 101). Esta dimensão diz respeito às coisas do mundo em si, que para existirem não necessitam de observação humana. “O objeto é

¹³ O termo "idealismo" engloba, na história da filosofia, diferentes correntes de pensamento que têm em comum a interpretação da realidade do mundo exterior ou material em termos do mundo interior, subjetivo ou espiritual. Do ponto de vista da problemática do conhecimento, o idealismo implica a redução do objeto do conhecimento ao sujeito conhecedor; e no sentido ontológico, equivale à redução da matéria ao pensamento ou ao espírito. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 98).

a real estrutura ou mecanismo que existe e age independentemente dos homens e das condições que permitem aos homens acessá-lo” (BHASKAR, 2008, p. 6). Nesse contexto, “objetos são estruturas, ou parte de estruturas. ‘Estrutura’ sugere um conjunto de elementos internamente relacionados cujos poderes causais, quando combinados, são emergentes daqueles de seus constituintes” (SAYER, 2000, p. 13).

Na dimensão transitiva, “o conhecimento é produzido por meio da atividade social da ciência” (BHASKAR, 1975, p. 101), referindo-se à nossa compreensão acerca das coisas do mundo, por meio de estudos, teorias, investigações, observações, etc. “O objeto é a causa material ou o conhecimento anteriormente estabelecido, que é usado para gerar o novo conhecimento” (BHASKAR, 2008, p. 6).

Sayer (2000) exemplifica:

Quando as teorias mudam (dimensão transitiva), isto não significa que aquilo com o que elas lidam (dimensão intransitiva) necessariamente muda também: não existe nenhuma razão para crer que a mudança de uma teoria da terra plana para uma teoria da terra redonda tenha sido acompanhada de uma mudança na forma da terra (SAYER, 2000, p. 8).

Dessa forma, de acordo com a perspectiva do realismo crítico, não podemos dizer que somente aquilo que vemos ou experimentamos existe, uma vez que a própria realidade está estratificada em níveis que permitem compreender o que vemos ou não como possibilidades de existência.

Com base no conceito de estratificação epistemológica da realidade social, proposto por Bhaskar (2012), Calderano (2014) explana os seus três domínios: empírico, *actual* e *real*. O primeiro deles refere-se a tudo o que se vê, o que é empírico, tendo relação com a experiência humana, de modo direto. O segundo diz respeito ao movimento: um evento pode ocorrer hoje, e amanhã não. Esses eventos podem ou não ser observados, mas sua ausência não significa que não haja potencialidade de mudança: pode significar apenas que as forças em questão estão sendo neutralizadas. E o terceiro refere-se à dimensão mais profunda, aquilo que, na sua essência, são os mecanismos geradores dos eventos, a estrutura das coisas e dos fenômenos. Essa dinâmica está apresentada no Quadro 1, idealizado por Bhaskar (1975). O conceito de realidade estratificada representa uma significativa contribuição da ontologia¹⁴ realista para a ciência, segundo Sayer (2000).

¹⁴ Teoria do que existe (SAYER, 2000).

QUADRO 1- DOMÍNIOS DA ESTRATIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA REALIDADE SOCIAL – BHASKAR (1975)

	Domínio do <i>Real</i>	Domínio do <i>Actual</i>	Domínio do Empírico
Mecanismos	✓		
Eventos	✓	✓	
Experiências	✓	✓	✓

Fonte: Bhaskar (1975, p. 121).

Apenas para ilustração dos três domínios apresentados, podemos pensar na atividade de um vulcão em erupção. A lava expelida está no domínio do empírico, facilmente percebida pela experiência humana. Dentro do vulcão há movimentos de magma que não podem ser vistos pelo olho humano. São eventos que certamente estarão presentes em períodos de erupção, mas que podem cessar em períodos de não atividade vulcânica, estando, portanto, no domínio do *actual*. Contudo, o que causa tanto o movimento do magma internamente ao vulcão quanto sua erupção em forma de lava é a presença de certas estruturas ocultas que desencadeiam a atividade do vulcão, as placas tectônicas em movimento. Essas estruturas estão no domínio do *real* e são fundamentais para a compreensão de um determinado fenômeno, uma vez que são sua causa última.

Para Bhaskar (1975, p. 122), “esses três níveis de realidade não estão naturalmente ou normalmente distintos”. Os fenômenos acontecem, e cabe ao pesquisador interpretá-los, compreendê-los a partir dos três domínios que apresentam, buscando ir além do que as aparências indicam. Nessa proposta, portanto, o pesquisador vai a campo, constata o que as aparências têm a dizer, buscando as estruturas sustentadoras da realidade. Tal busca implica chegar ao nível mais profundo, o *real*.

Sayer (2000, p. 9) entende o *real* como “o que quer que exista, seja natural ou social, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza”. Ainda para Sayer (2000, p. 9), “o real é o reino dos objetos, suas estruturas e poderes. Sejam físicos, como minerais, ou sociais, como burocracias, eles têm uma certa estrutura e poderes causais, isto é, capacidade de se comportarem de formas particulares (...)”.

O conceito de poderes causais concebido por Bhaskar difere completamente do conceito de causalidade de David Hume, que “pressupõe uma relação linear, dentro de uma lógica formal” (CALDERANO, 2013, p. 32). Bhaskar (1975, p. 124) se opõe à:

[...] ideia de que cientistas buscam conjunções constantes de eventos ou variáveis, entendendo-os, ao invés, como buscando estruturas causais subjacentes que operam em sistemas abertos ou fechados semelhantemente, adicionando o fato óbvio de que o mundo dos homens é aberto [...] (BHASKAR, 1975, p. 124).

Para Hume, uma lei causal é “uma conjunção constante entre eventos, e a maior dificuldade desta definição é que ela não permite diferenciar uma correlação causal de uma correlação meramente acidental entre dois eventos” (HAMLIN, 2000, p. 4). Isso impossibilita a busca pelos mecanismos geradores dos eventos, situados no domínio do *real*, segundo Bhaskar, uma vez que a perspectiva positivista concebe apenas regularidades ou associações formais.

Na perspectiva positivista humeniana, as leis são pensadas como “constante conjunção ou invariância empírica entre eventos observáveis contingentemente relacionados (duas bolas de bilhar que se chocam)” (VANDENBERGHE, 2014, p. 12). A partir daí, Hume assume que as leis poderão ser observadas na natureza. Em outras palavras, tendo em vista um experimento realizado num sistema fechado (laboratório, por exemplo), com as condições ideais, os positivistas equiparam as leis da natureza observadas sob essas condições experimentais com as próprias leis da natureza que acontecem em sistemas abertos (vida real). Suas descobertas são generalizadas e tidas como úteis além do ambiente experimental, extrapolando os limites do fechamento artificial do sistema. Nessas condições, identificam leis causais com conjunções de eventos que produzem artificialmente, relegando a segundo plano tanto os eventos que acontecem na vida real, quanto as causas geradoras dos eventos, suas estruturas fundantes e que, por isso, são essenciais para sua compreensão (VANDENBERGHE, 2014).

Nesse contexto, Sayer (2000) diferencia a perspectiva de causalidade para o realismo crítico:

[...] para os realistas, causalidade não é entendida com base no modelo de sucessões regulares de eventos e, portanto, a explicação não precisa depender de sua descoberta ou da procura de supostas leis sociais. O impulso convencional de provar causalidade através da coleção de dados que indiquem regularidade ou ocorrências repetidas é, portanto, equivocada (...) (SAYER, 2000, p. 13).

Diferentemente da perspectiva positivista de causalidade, “realistas buscam conexões substanciais entre fenômenos, e não associações formais ou regularidades” (SAYER, 2000, p.

31). Sem abrir espaço para correlações acidentais, “ao explicar associações, eles tendem a distinguir aquilo que deve ser o caso, daquilo que meramente pode ser o caso” (p. 31).

Dessa forma, o realismo crítico não privilegia as experiências empíricas como os positivistas, mas prioriza

[...] a potencialidade, sobre a realidade atual, e a atualidade sobre a experiência. Colocando em primeiro plano os poderes causais de entidades e processos, salienta que as tendências de mecanismos gerativos podem ser reais e ainda não exercidas, ou exercidas e ainda não realizadas e realizadas independentemente da percepção humana ou de sua detecção. Um poder causal pode ser exercido muitas vezes ou não ser exercido em todas. Embora exercido o seu poder pode ser neutralizado por outros poderes de compensação (gás cloro fica azul em papel branco), de modo que, na verdade, nada gera resultado e efetivamente nada acontece. E quando acontece alguma coisa, pode muito bem acontecer sem que ninguém perceba [...] (VANDENBERGHE, 2014, p. 13).

Destacamos, nesse sentido, a relevância dada pelo realismo crítico à potencialidade para a compreensão de um evento. A potencialidade supera a realidade atual, que por sua vez supera a empiria. Isso porque a realidade atual e a experiência podem não apresentar vestígios da potencialidade em ação, o que não implica dizer que o fenômeno sempre foi dessa forma ou continuará assim. “Fica portanto uma indagação: ao conhecer o que ainda não se conhece, como saber se o que se torna possível conhecer é o suficiente para dizer que se conhece o suficiente?” (CALDERANO, 1999, p. 14).

É importante insistir que Baskhar não despreza o papel da experiência para a compreensão dos fenômenos que acontecem no mundo. Contudo, ele a recoloca em seu devido lugar, um lugar importante, mas não definitivo como preconiza o empirismo. Para ele, “experiências são uma parte, e quando colocadas no contexto da atividade social da ciência, são uma parte epistemologicamente importante do mundo. Mas apenas porque elas são uma parte deste mundo, não podem ser usadas para defini-lo” (BHASKAR, 1975, p. 123).

Na abordagem da explicação do mundo social, a estratificação da realidade é fundamental para o entendimento dos eventos, atentando aos “poderes emergentes que derivam de certas associações e às maneiras como a operação de mecanismos causais dependem de efeitos habilitadores e restritivos dos contextos” (SAYER, 2000, p. 31). O conceito de *real* é fundamental, na tentativa de apreender o “objeto social em sua abrangência total, dessecando seus elementos, estratificando os mecanismos, identificando aqueles que tem poderes causais, aqueles que se neutralizam mutuamente ou um ao outro por seus efeitos” (CALDERANO, 1999, p. 14).

Além do conceito de causalidade, a perspectiva do realismo crítico conta ainda com certos princípios importantes para sua compreensão. Segundo Collier (1994, p. 6-7), uma teoria, para ser considerada realmente realista, necessita apresentar quatro princípios: objetividade, falibilidade, transfenomenalidade e contrafenomenalidade. A objetividade sustenta que “algo pode ser real mesmo sem aparecer em nenhum momento”. A falibilidade indica que “as afirmações estão sempre abertas à refutação através de mais informações”. A transfenomenalidade refere-se a “ir além das aparências: o conhecimento pode não ser apenas o que aparece, mas de estruturas subjacentes, que duram mais do que as aparências e as geram ou as tornam possíveis”. Finalmente, a contrafenomenalidade sustenta que “o conhecimento acerca da estrutura profunda de algo pode não apenas ir além ou explicar as aparências, mas pode também contradizê-las” (COLLIER, 1994, p. 6-7).

Outro conceito significativo no realismo crítico diz respeito ao modelo transformacional da ação social. Calderano (2013), com base em Baert (1995), evidencia que, segundo esse modelo, estruturas e ações são interdependentes. Podemos dizer que o realismo crítico busca o conhecimento transformacional, preocupando-se em explicar a realidade social ao conseguir desvendar a estrutura oculta desta. Nesse sentido, podemos indagar: para que conhecer? A partir do realismo crítico, conhecemos para uma perspectiva de mudança, para atuar no mundo de maneira diferente, tendo ciência da responsabilidade social que cada um possui; “busca-se um conhecimento transformacional, a partir da compreensão da realidade estudada como um campo objetivo e subjetivo, considerando o mundo social observado e vivido e os mecanismos que geram e colocam em movimento esse mundo” (CALDERANO, 2008, p. 1).

Esses conceitos são fundamentais para o entendimento da abordagem do realismo crítico. Ainda que tenham sido brevemente abordados, possibilitam a constatação de que, em se tratando da compreensão da realidade, os eventos demandam uma busca nos três domínios de estratificação da realidade, a fim de que o pesquisador não se equivoque, considerando apenas as aparências de determinado fenômeno. A seguir, são apresentadas possíveis convergências entre a proposta realista e alguns conceitos de reconhecidos autores da teoria social.

2.2 Realismo Crítico, seus fundamentos e conexões com a Teoria Social

Segundo Baert e Silva (2014, p. 1), “a teoria social é uma reflexão relativamente sistemática, abstrata e geral acerca do funcionamento do mundo social”. Muitos autores são

representativos nesta área, pois suas contribuições podem ser consideradas como marcos importantes para a teoria social, como Durkheim, Weber, Bourdieu, Marx, Giddens, Habermas, Gramsci, Foucault, dentre tantos outros. Entretanto, neste texto, somente Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Antônio Gramsci são abordados, na medida em que as conexões entre o pensamento desses autores e a proposta do realismo crítico são evidenciadas. De maneira geral, a Bourdieu e a Giddens é atribuída uma aproximação de alguma forma dos conceitos realistas (CALDERANO, 2013, 2014; HAMLIN, 2000). Contudo, a conexão de parte do pensamento gramsciano com o realismo crítico foi desenvolvida por Calderano (2014).

Como anteriormente foi abordado, em se tratando do mundo social, um fervoroso debate foi travado entre os naturalistas, que defendiam a redução da realidade ao mundo natural com a percepção que temos dele (positivistas), e os antinaturalistas, que defendiam uma diferenciação entre ciências naturais e sociais devido à necessidade da hermenêutica para interpretação da realidade, opondo-se radicalmente aos princípios positivistas. Esse debate foi superado pelo naturalismo crítico de Bhaskar, ao propor um naturalismo qualificado antipositivista baseado na visão essencialmente realista de ciência, com os conceitos fundamentais já expostos.

Giddens (2003) aborda essa questão contrapondo as ciências naturais às ciências sociais. Estas, diferentemente daquelas, estão envolvidas numa “relação sujeito-sujeito”. Isso significa dizer que as ciências sociais “não estão isoladas de ‘seu mundo’ do modo como as ciências naturais estão do ‘delas’” (p. 412), mas, ao contrário, participam da própria constituição desse mundo.

As "descobertas" da ciência social, se realmente são interessantes, não podem permanecer enquanto tais por muito tempo; de fato, quanto mais esclarecedoras elas forem, mais provavelmente serão incorporadas à ação e se tornarão, desse modo, princípios familiares da vida social (GIDDENS, 2003, p. 414).

Como no caso das ciências naturais, suas teorias e descobertas se distinguem do universo de objetos e eventos a que se referem, “a relação entre conhecimento científico e o mundo objetal permanece sendo uma relação ‘tecnológica’, na qual o conhecimento acumulado é ‘aplicado’ a um conjunto independentemente constituído de fenômenos” (GIDDENS, 2003, p. 410). Suas descobertas, portanto, têm “significado prático enquanto ‘meio’ aplicado para alterar um mundo de objetos e acontecimentos autônomo e independentemente dado” (p. 414). As realizações e a influência material das ciências naturais

são significativas, comprovando seu impacto global. Nesse movimento, as “descobertas” das ciências naturais parecem muito mais claras e patentes.

Encaradas de um ponto de vista "tecnológico", as contribuições práticas das ciências sociais parecem ser, e são, restritas. Entretanto, vistas em termos de sua infiltração no mundo que analisam, as ramificações práticas das ciências sociais foram, e são, deveras profundas (GIDDENS, 2003, p. 417).

Para Giddens (1991), não se pode supor que mais conhecimento sobre a vida social implique maior controle sobre os rumos da sociedade. Talvez isso se aplique às ciências naturais, mas não aos eventos sociais. O controle “tecnológico” sobre as instituições humanas só poderia ser conseguido se “a vida social fosse inteiramente separada do conhecimento humano ou se esse conhecimento pudesse ser filtrado continuamente nas razões para a ação social [...]” (p. 43).

Assim, quando se trata de ciência, nada pode ser considerado definitivo, como certo ou provado, uma vez que “nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido ‘antigo’, em que ‘conhecer’ é estar certo. Isto se aplica igualmente às ciências naturais e sociais” (GIDDENS, 1991, p. 40). Não se trata de desprezar o empenho científico que fornece a maior parte da informação sobre os eventos do mundo digna de confiança, mas de reconhecer o caráter provisório do conhecimento científico.

Nesse contexto, podemos estabelecer uma relação do pensamento de Giddens (1991) com um dos princípios do realismo crítico proposto por Collier (1994) e já exposto anteriormente. É o caso da falibilidade, indicando que “as afirmações estão sempre abertas à refutação através de mais informações” (COLLIER, 1994, p. 6). Dessa forma, para o realismo crítico, o conhecimento não se apoia em certezas irrefutáveis porque, como a realidade é estratificada em três níveis (empírico, *actual* e *real*), há o reconhecimento de que, muitas vezes, os mecanismos geradores dos fenômenos não são desvendados (*real*), inviabilizando ou obscurecendo seu pleno conhecimento.

Outra contribuição de Giddens diz respeito ao conceito de reflexividade. Para o autor, “há um sentido fundamental no qual a reflexividade é uma característica definidora de toda ação humana. Todos os seres humanos rotineiramente ‘se mantêm em contato’ com as bases do que fazem como parte integrante do fazer” (GIDDENS, 1991, p. 38). Esse constante exame das próprias práticas possibilita sua reformulação, constituindo o “caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social”. Para Giddens (2003, p. 3), “ser um ser humano é ser um

agente intencional, que tem razões para suas atividades e que também está apto, se solicitado, a elaborar discursivamente essas razões [...]”.

Ao analisar os sistemas sociais, Giddens (2003) propõe o conceito de dualidade de estrutura, em sua teoria da estruturação. Estrutura diz respeito a “regras e recursos ou conjuntos de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais” (GIDDENS, 2003, p. 29). O caráter dual dessas estruturas é indicado porque “as propriedades estruturais de sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam” (p. 30). Uma estrutura, portanto, não deve ser concebida como uma restrição, uma coerção, “mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora” (p. 30).

É exatamente nessa dualidade que atua o agente social com seu poder de reflexividade. Ao mesmo tempo em que as pessoas conseguem reconhecer a realidade em que vivem, não estão presas deterministicamente a ela. Por mais adversa que seja essa realidade, o agente social, reflexivamente, apresenta condições de interferir nela, o que possibilita sua ação no mundo (CALDERANO, 2014).

Segundo Calderano (2014), o conceito de reflexividade de Giddens também pode ser associado à proposta do realismo crítico:

Por meio da reflexividade, o agente social exercita sua capacidade de ação no mundo, através da compreensão do fenômeno observado, indo além de sua aparência, buscando identificar seus mecanismos causais, inclusive da própria ação, sem cair, contudo, num determinismo individual ou coletivo, advindo da micro ou macroestrutura, objetiva ou subjetiva (CALDERANO, 2014, p. 37).

Outro autor que traz algumas contribuições que podem ser relacionadas ao realismo crítico é Bourdieu. Analisando o sistema educacional francês ao final do século passado, Bourdieu e Champagne (2008) abordam o mal-estar nas escolas. Concluem que a escola, que sempre excluiu, agora o faz diferentemente, uma vez que mantém seus excluídos dentro de si. Isso se dá pela marginalização dos excluídos às suas ramificações tidas como desvalorizadas. Aos “marginalizados por dentro” restariam apenas a adesão e a resignação à proposta marginal.

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p. 485).

Focalizando os princípios realistas, podemos dizer que a conclusão anterior rejeita as evidências empíricas, as estatísticas, a constatação da universalização do ensino, buscando ir além das aparências, além do movimento do fenômeno de democratização dentro do sistema escolar francês, a fim de chegar aos mecanismos geradores do fenômeno e descobrir que, de fato, o que está oculto para muitos é a reprodução da desigualdade, ainda que sua aparência e legitimidade social neguem isso.

Um conceito muito difundido desse autor é o de *habitus*. Para Bourdieu (1983, p. 60-61):

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes [...].

Em outras palavras, o *habitus* pode ser entendido como uma maneira de ser, um estado, um clima, uma predisposição (BOURDIEU, 1983). Calderano (2014) relaciona esse conceito ao realismo crítico, na medida em que o *habitus* opera no indivíduo, ainda que de forma inconsciente, como uma estrutura que gera efeitos. A proposta realista insta à busca pelo conhecimento dessas estruturas, muitas vezes ocultas aos indivíduos, para que, uma vez conhecidas, haja manutenção ou intervenção, sempre na perspectiva do conhecimento transformacional.

Em relação ao pensamento de Gramsci, podemos destacar o conceito de intelectual orgânico, segundo o qual todos os homens são intelectuais, na medida em que toda atividade humana pressupõe certo grau de intervenção intelectual. Contudo, quando a função social da categoria profissional dos intelectuais é tomada para análise, assume-se que o peso maior de sua atividade profissional se concentra no esforço de elaboração intelectual-cerebral (GRAMSCI, 1982).

Gramsci (1982) explana sobre o conceito de intelectual orgânico:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 3).

O papel do intelectual não se apoia na eloquência, na mera oratória, mas está intrinsecamente atrelado ao “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor,

organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador puro" (GRAMSCI, 1982, p. 8). Na busca de uma ação social transformadora, o intelectual orgânico desempenha um papel fundamental: organizar o conjunto das pessoas para promover essa transformação. Para isso, o intelectual orgânico caracteriza-se pelo desenvolvimento de sua capacidade de compreensão, articulada ao "sentir" e ao "saber" (CALDERANO, 2014).

Ao enfatizar a aproximação de Gramsci com o realismo crítico, estamos focalizando, entre outras, as dimensões – presentes em ambas as abordagens – quanto à possibilidade do conhecimento transformacional e à junção contínua e orgânica entre o pensar e o sentir, entre as condições objetivas e subjetivas, entre a estrutura, a superestrutura e a infraestrutura, ainda que os termos não estejam presentes nos dois enfoques, mas sim seu sentido e significado (CALDERANO, 2014, p. 37-38).

Giddens, Bourdieu e Gramsci, portanto, apresentam, em linhas gerais, alguns pontos convergentes com a proposta de Bhaskar, segundo Calderano (2014). Uma dessas convergências reside no fato de o conhecimento possuir uma implicação social, permitindo "a transformação à medida que desvela as estruturas ocultas que fazem com que as coisas, as pessoas e o mundo apresentem-se dessa ou daquela forma" (CALDERANO, 2014, p. 38).

Nesse contexto, podemos dizer que os três autores contribuem significativamente para a abordagem realista, oferecendo aporte teórico para as análises que objetivam ir além das aparências e do que pode ser facilmente percebido, na convicção de que mecanismos ocultos geradores dos eventos são a chave para a compreensão da realidade. Essa postura investigativa demanda certa desconfiança com o empírico, sem desprezá-lo, mas comprometendo-se com uma busca mais profunda acerca dos fenômenos, com o que concordam Giddens, Bourdieu e Gramsci.

A seguir, apresentamos alguns problemas metodológicos enfrentados pela pesquisa na área educacional e as possíveis contribuições do realismo crítico nesse sentido.

2.3 Desafios e princípios da pesquisa em educação e as contribuições metodológicas do Realismo Crítico

Tendo em vista conceitos fundamentais da abordagem do realismo crítico, passamos a refletir, com base nas contribuições de Gatti (2003a, 2007, 2012), sobre os diversos aspectos metodológicos problemáticos constatados nas pesquisas da área educacional. Essa reflexão se mostra imperiosa, uma vez que, por meio da proposta do realismo, objetivamos evidenciar

uma possibilidade de intervenção no sentido de qualificar as práticas metodológicas nas várias áreas do conhecimento, inclusive a educacional.

Segundo Gatti (2003a), as pesquisas na área educacional, especificamente sobre formação docente, têm trazido contribuições significativas, evidenciando que o modelo de formação de professores no País ainda é elitista, dando preferência ao enciclopedismo, à fragmentação do conhecimento, à excessiva especialização, sem definir precisamente o que busca como sendo qualidade na formação.

Nesse cenário, não são constatadas mudanças significativas nas propostas das instituições formadoras, sobretudo da universidade. De acordo com Gatti (2003a, p. 390), “entre o volume de produção de pesquisa sobre a formação de professores – grande – e o conjunto de iniciativas inovadoras nas universidades ou faculdades – poucas – há uma diferença brutal em detrimento destas”. Além disso, há baixa consciência política em relação à importância da profissão docente e escassas e inconstantes políticas coerentes com a realidade educacional, incluindo aí as necessidades formativas e de valorização do magistério (GATTI, 2003a).

Não obstante o caráter significativo dessas e de outras constatações trazidas pela pesquisa na área educacional, é forçoso reconhecer que a própria atividade de pesquisa também enfrenta desafios no que diz respeito à qualidade dos aspectos metodológicos empregados nas investigações. Alguns desses desafios são aqui apresentados e discutidos.

A pesquisa científica demanda rigor e objetividade na enunciação dos termos envolvidos numa investigação. A escolha dos termos, sua definição e adequação ao contexto de investigação devem constituir uma preocupação dos pesquisadores na área educacional, uma vez que as pesquisas expressam problemas nessa questão (GATTI, 2003a, 2007). Um exemplo dessa dificuldade reside na abordagem do próprio termo “educação”. Na maior parte dos trabalhos publicados, não se constata distinção entre a educação tomada como fato social – e que, portanto, acontece em todos os lugares – e a educação escolar, restrita ao ambiente institucional da escola. “Não se trata de defender nominalismos, mas de cuidar da clareza e abrangência do que falamos” (GATTI, 2012, p. 15).

Muitos trabalhos na área educacional apresentam certo imediatismo na escolha dos problemas de pesquisa. “A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (GATTI, 2003a, p. 385). Mas nem sempre essa é a tônica das pesquisas realizadas. O pragmatismo na busca de recomendações a partir das pesquisas realizadas é preocupante na medida em que o tempo da

pesquisa científica nem sempre se coaduna com as necessidades prementes da realidade educacional.

A escolha de problemas provenientes da prática profissional docente é legítima. Contudo, a pesquisa não pode estar a serviço da resolução dos problemas detectados porque possui objetivos mais profundos, nem sempre atingidos num tempo exíguo de investigação. Segundo Gatti (2003a, p. 385), “as perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo, numa perspectiva pragmatista e imediatista, deixam de ser trabalhadas”. Assim, o que é aparente pode determinar a condução da pesquisa, deixando de se alcançar as questões realmente fundamentais para compreensão do fenômeno em tela. Além disso, o imediatismo na pesquisa ainda conduz a um empobrecimento teórico.

Outro desafio metodológico da pesquisa na área educacional refere-se a ir além do óbvio ou do senso comum nas análises, buscando uma construção autoral, uma reconstrução ativa da revisão bibliográfica (GATTI, 2012, 2003a). Muitas vezes, os trabalhos apresentam um tratamento bibliográfico sem análises ou estabelecimento de interconexões, segundo a autora. Não há questionamentos por parte do pesquisador nem a construção autoral de um referencial, entendida como “a elaboração de um ponto de vista que guia a elaboração do problema de pesquisa e as interpretações, assim como, se for o caso, a alteração de perspectivas” (GATTI, 2012, p. 29).

Será a partir da adoção de um ponto de vista próprio, originado de suas interpretações sobre o fenômeno, que o pesquisador terá condições de contribuir com sua investigação. Essa perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema só pode ser construída no confronto entre várias perspectivas teóricas com o cotidiano do pesquisador, nesse caso, na realidade das escolas brasileiras. Desenvolver essa perspectiva crítica e consistente nas argumentações da pesquisa ainda é um desafio para as produções da área educacional (GATTI, 2003a).

Isso se deve em parte pela pobreza no repertório bibliográfico dos pesquisadores, presos a uma endogenia da área (GATTI, 2012). Geralmente, os pesquisadores da área educacional se restringem aos mesmos autores específicos de seu tema e, quando abordam aspectos de outras áreas do conhecimento, eles o fazem apenas por meio da interpretação que os autores da área educacional realizam acerca dessas obras. Esse empobrecimento é prejudicial à criatividade dos pesquisadores, os quais, para construir sentidos em sua pesquisa, necessitam do aporte teórico de outras áreas como psicologia e sociologia, por exemplo, e até mesmo de áreas tangenciais à educação, como a literatura. O risco dessa endogenia, para Gatti (2012, p. 29), “é que ela gera reificação de interpretações, repetição de fórmulas de expressão consagradas e bem recebidas, em geral, ideologicamente, impedindo

avanços reais na compreensão dos processos educacionais”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na pesquisa educacional permanece como um desafio a ser alcançado.

Um último desafio a ser apresentado aqui diz respeito ao uso de mensurações quantitativas ou categorizações para tratamento dos dados da pesquisa. É importante lembrar que esses recursos constituem aproximações possíveis ao fenômeno que está sendo investigado, mas não são o fenômeno em si. Isso precisa estar claro quando o pesquisador procede à análise dos seus dados, para que sua interpretação seja compatível com o recorte efetuado da realidade, que não pode ser tomado como a realidade em si. Gatti (2012, p. 30) acentua que “o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos é que esta tradução tenha algum grau de plausibilidade ou de validade de interpretação, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos”. Dessa forma, o contexto precisa ser respeitado nas análises empreendidas, mesmo que, de alguma forma, contrarie as hipóteses iniciais dos pesquisadores e até mesmo suas estatísticas efetuadas. O compromisso do pesquisador se efetiva numa postura investigativa que privilegie sempre o processo como um todo e as interpretações plausíveis.

Nesse contexto, Calderano (2010, p. 43) aborda a importância da interrelação pessoal ética entre pesquisador e pesquisado. “O incondicional respeito àquele que é procurado, num processo de pesquisa precisa ser resguardado, mantido e ampliado, como condição de validade do conhecimento ali produzido – validade ética, sobretudo”. A pesquisa de Tauchen et al. (2014, p. 371) confirma essa questão ao afirmar que “observam-se críticas das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade”. A prática da pesquisa não pode eximir-se de um profundo respeito ao local, às pessoas que compõem o fenômeno educativo estudado. Submeter os participantes de pesquisas a situações de exposição e/ou constrangimento em nome da obtenção dos resultados almejados deixa de ser pesquisa científica e deve ser denunciado aos órgãos competentes. Na prática de pesquisa criteriosa, busca-se, então, refletir a partir dos dados encontrados para transcendê-los, no sentido de levar em consideração seu contexto de produção e seus condicionantes éticos.

Segundo Gatti (2012):

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa (GATTI, 2012, p. 30).

Essa compreensão dos limites das mensurações quantitativas e das categorizações realizadas pelos pesquisadores é fundamental para que achados não sejam equivocadamente interpretados, mas que, analisados em contexto e sobre fundamento argumentativo sólido, reúnam as condições necessárias para o avanço da pesquisa na área educacional.

Como exemplo de investigação na área educacional, as pesquisas em Didática e Formação de Professores são extremamente relevantes para a produção de conhecimento na área. De maneira geral, quando se abordam as relações de ensino, são considerados cinco polos: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de teorização) e o contexto de trabalho (em certo contexto social). Cada um deles deve ser considerado sob pena de uma abordagem reducionista do fenômeno a ser investigado. As pesquisas, muitas vezes, abordam apenas um dos polos, esquecendo-se das suas relações intrínsecas com os demais, retirando-o do contexto necessário para uma análise fundamentada (GATTI, 2007).

Em se tratando de estudos específicos sobre formação docente, o mesmo problema é detectado quando se elege apenas uma disciplina de referência (Filosofia, Psicologia, Sociologia, por exemplo), enfatizando a formação a partir das análises somente desse campo de estudo. “O problema não está nos recortes disciplinares, mas em serem tomados não como recortes parciais, mas como ‘o conhecimento’ em didática” (GATTI, 2007, p. 68).

Alguns caminhos de superação dos desafios metodológicos encontrados na pesquisa educacional podem ser sinalizados. Gatti (2007, p. 69) sustenta a necessidade da prática de pesquisa numa concepção inter-relacional. “Os processos formativos orientados por este enfoque procuram enfatizar a totalidade situacional da escola e do ensino, da sala de aula, na integração de diferentes componentes”. A situação de estudo é assim considerada em todas as suas relações, ainda que alguns focos específicos de análise sejam delimitados.

A concepção inter-relacional demanda esforço do pesquisador para não se deter em apenas uma face da realidade, que por si só se apresenta multifacetada e interdependente. Essa postura investigativa será decisiva para a clara definição dos termos empregados na pesquisa, elegendo um problema de pesquisa delineado, porém com ramificações e olhares abrangentes, a partir de uma revisão bibliográfica que possibilite uma construção autoral por parte do pesquisador, com base em amplo repertório de possibilidades. Tal postura levará ao emprego de mensurações quantitativas e/ou categorizações que expressem conjunturas importantes do fenômeno estudado, sem, no entanto, limitá-lo a essas abstrações, considerando o contexto de produção e análise dos dados.

Para que o pesquisador tenha condições de dar esse salto na busca pela qualidade das pesquisas na área educacional, um caminho importante parece ser o acesso a diferentes

perspectivas metodológicas. O conhecimento sobre várias possibilidades de pensar e fazer pesquisa contribui significativamente para a formação do pesquisador.

Esse papel de formar pesquisadores na área educacional tem sido delegado aos programas de pós-graduação. Ainda que os licenciandos tenham o primeiro contato com a pesquisa durante sua formação inicial, esse contato é significativamente aumentado nos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, André (2007) alerta:

Os pós-graduandos que iniciam atualmente o mestrado trazem um repertório bastante pobre, que é resultante da precariedade de nosso sistema educacional. Têm defasagens muito sérias de formação na área específica, dificuldades de escrita e compreensão de texto e não dominam os conceitos básicos da área de educação. Quanto aos doutorandos, também observamos muitas dificuldades, seja no domínio da literatura da área de educação, seja no domínio das habilidades básicas de pesquisa (ANDRÉ, 2007, p. 48).

E, especificamente em relação à questão metodológica, André (2007, p. 57) complementa: “Notou-se ainda uma fragilidade metodológica nos trabalhos: falta de clareza quanto ao objeto de estudo – formação de professores; quanto aos fundamentos da abordagem qualitativa e quanto às metodologias de pesquisa, de modo geral”.

Diante desse preocupante cenário, um importante caminho de superação parece ser o fortalecimento dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, no investimento na formação de pesquisadores que conheçam bem as metodologias de pesquisa e que, a partir de um comprometimento ético, realizem pesquisas na concepção inter-relacional, levando em consideração a complexidade do fenômeno educativo.

Tendo percorrido os desafios metodológicos enfrentados pela pesquisa na área educacional, chegamos às possíveis contribuições do realismo crítico à pesquisa educacional. A metodologia de pesquisa derivada do realismo crítico compromete-se com o conhecimento aprofundado de um dado fenômeno, rejeitando a visão que se pauta apenas nas aparências, o nível do empírico, como o único possível de ser conhecido. Ao contrário, como já foi enfatizado, a busca é por atingir o nível *real*, sempre partindo do contexto no qual os fenômenos acontecem, sejam estes percebidos ou não por nós.

Assim, o realismo crítico pode ser entendido como uma abordagem filosófica que apresenta um conceito estratificado da realidade, indo além de extremos empiristas e idealistas. Essa abordagem torna possível empreender uma busca pelas estruturas sustentadoras dos fenômenos, a fim de compreendê-los, desdobrando-se em referencial metodológico para diversas áreas do conhecimento, inclusive a educacional. Tendo em vista essa possibilidade, Calderano (2014), em estudo já mencionado na Introdução, traz

contribuições ao investigar a concepção de estágio e, conseqüentemente, de formação docente dos 449 participantes do Estágio Supervisionado oferecido por uma universidade pública do estado de Minas Gerais: 274 estagiários, 95 supervisores do estágio, 19 professores de cursos de Licenciatura que orientam o estágio e 61 profissionais da escola básica. Cada participante respondeu a um formulário contendo questões abertas e fechadas. As questões abertas foram categorizadas seguindo as orientações de Bardin (1977).

Partindo do referencial teórico-metodológico do realismo crítico, Calderano (2014) retoma os níveis de estratificação da realidade propostos por Bhaskar (1975) para analisar, no nível empírico, as descrições fornecidas pelos participantes. Já no nível *actual*, objetiva analisar “[...] as relações e nexos inteligíveis entre as respostas apresentadas pelos subconjuntos de participantes procurando sentidos por vezes revelados e por vezes ocultados – seja em função do local ou cargo por eles ocupado, seja pelas concepções que os orientam” (CALDERANO, 2014, p. 66). E no *real*, a busca foi pelas estruturas que condicionam e orientam as concepções, as práticas e os sentidos observados indiretamente no *actual*, objetivando apreender os mecanismos ocultos orientadores das práticas, concepções e sentidos atribuídos ao estágio pelos participantes da pesquisa. Apoiando-se em Bhaskar, o estudo parte do princípio de que um fenômeno não observado no nível empírico pode existir, mas sua observação direta pode estar sendo neutralizada por algum mecanismo oculto que precisa ser apreendido para a compreensão do fenômeno. Sobre isso, no estudo de Calderano (2014, p. 85):

[...] o número expressivo de respostas que apontam a fragilidade das ações dos professores e estagiários, por exemplo, não comprova, necessariamente, ou indica um descaso para com o estágio curricular. Ao contrário, ao cruzar essas informações com os problemas por eles mesmos apresentados e as críticas colocadas, ficou nítida, nos depoimentos analisados, a necessidade de uma estrutura institucional que dê respaldo a um trabalho de formação mais orgânico entre universidade e escola, entre teoria e prática, para superar seus desafios.

O estudo de Calderano (2014) oferece exemplificação das contribuições do realismo crítico à investigação educacional. Assim, neste capítulo, buscamos apresentar alguns conceitos importantes para a compreensão do realismo crítico, refletindo sobre as possíveis implicações dessa abordagem filosófica e teoria social nos processos de investigação no campo educacional. Primeiramente, foram introduzidos conceitos básicos acerca da proposta realista, como o conceito de estratificação da realidade, nos seus domínios empírico, *actual* e *real*, por exemplo. Esta introdução ao realismo crítico objetivou apresentar a potencialidade

da perspectiva para a investigação de fenômenos, sobretudo os educacionais. Foram apresentadas ainda as convergências entre a proposta realista e alguns conceitos de reconhecidos autores da teoria social, bem como as dificuldades enfrentadas pela pesquisa educacional e um indicativo das contribuições do realismo crítico nesse sentido.

Após a apresentação da fundamentação filosófica deste estudo, passamos ao referencial teórico, o qual se compõe de certos autores que, com suas obras, têm se mostrado relevantes ao auxiliarem na compreensão da temática proposta.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA FORMATIVA E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO FORMADOR

Neste capítulo, discutimos alguns aspectos relativos à formação do professor formador, aquele que possui a incumbência de formar outros professores nos cursos de Licenciatura. Nos contornos do PIBID, o professor da educação básica também participa da formação dos bolsistas de iniciação à docência, e, assim, sua atuação também é por nós considerada como formativa.

A análise da formação desses docentes – da escola e da Licenciatura – é aqui realizada a partir de duas dimensões: a trajetória formativa e as concepções de formação desses profissionais. A primeira dimensão está sendo considerada como tendo início antes mesmo da formação inicial de professores, estendendo-se às variadas iniciativas de formação continuada que permeiam a trajetória destes professores (TARDIF, 2008; LOPES, SILVA JÚNIOR, 2014). A segunda dimensão diz respeito às concepções de formação que vão sendo assumidas pelos docentes em decorrência da sua trajetória formativa e que estarão direcionando sua atividade de formação de novos professores (CALDERANO, 2014).

Para discutir as questões levantadas, primeiro **1)** contextualizamos o campo da formação docente, apresentando uma breve recapitulação histórica e um panorama das pesquisas que colocam em relevo a amplitude do campo. A seguir, **2)** abordamos alguns temas fundamentais à formação docente, tais como a formação inicial e continuada, as políticas voltadas à formação docente, e também a questão da formação do formador. Julgamos importante realizar uma dilatada introdução antes da abordagem do tema da formação do formador, por considerarmos que o campo da formação docente apresenta uma série de temáticas que se interpenetram. Dessa forma, a contextualização apresentada é fundamental para minimamente indicar a dimensão da temática, o que procuramos fazer por meio das contribuições dos teóricos reconhecidos na área e também das pesquisas que vêm buscando retratar o cenário da formação docente na contemporaneidade. Evidenciamos a formação do formador – foco deste trabalho – por meio de alguns estudos que expressam as dificuldades vivenciadas pelos docentes que formam professores. Em seguida, **3)** apresentamos a discussão sobre a trajetória formativa do formador antes e durante sua formação inicial, bem como na sua formação continuada. Por fim, **4)** procuramos indícios sobre como essa trajetória formativa pode influenciar a concepção de formação adotada e as práticas descritas em sua atividade de formação de outros professores.

3.1 Contextualizando a Formação Docente no Brasil

De acordo com Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores no País só se estabelece de forma explícita após a independência, na organização da instrução popular. O longo percurso histórico, marcado por significativas mudanças na sociedade brasileira, evidencia que a questão da formação enfrentou sérias dificuldades desde a sua gênese.

Não é nosso objetivo analisar os aspectos históricos subjacentes à formação docente¹⁵, mas indicar de forma breve que, desde o início, o caráter de precariedade estava presente quando se tratava da preparação de professores. O Quadro 2 apresenta os períodos da história da formação de professores no Brasil e suas principais características, segundo Saviani (2009).

QUADRO 2- PERÍODOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, SEGUNDO SAVIANI (2009)

PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Saviani (2009, p. 143-144).

Destacamos alguns períodos indicados no Quadro 2, salientando certos aspectos e especificidades a eles relacionados. No primeiro período, de 1827 a 1890, os professores eram obrigados a se instruírem às suas próprias custas, revelando a ausência de um projeto de formação de professores. Nesse contexto, é significativa também a presença das Escolas

¹⁵ Para aprofundamento na temática, sugerimos Saviani (2009) e Tanuri (2000).

Normais como iniciativa de formação dos professores que atuavam com alunos dos antigos Jardim de Infância e Escola Primária (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

O período de 1939 a 1971 é responsável pela organização dos cursos de Licenciatura, outro importante momento na formação de professores das áreas específicas do conhecimento, dando prosseguimento à instrução primária. Em 1939, tal formação acontecia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na organização que ficou conhecida como “esquema 3+1” (três anos para o Bacharelado, mais um ano de curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado), fragmentando a formação docente. Na década de 1960, houve reformulação da formação, com a abolição do “esquema 3+1” e a fixação de certas matérias pedagógicas acrescentadas aos Bacharelados, visando ao exercício do magistério. Na década de 1970, a formação pedagógica passou a ser responsabilidade das faculdades de educação. Nesse processo, a fragmentação formativa permaneceu. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, 18/02/2002), os cursos de Licenciatura ganharam terminalidade e integralidade próprias, diferindo-se, portanto, dos cursos de Bacharelado (BRASIL, 1996; 2002; SCHEIBE, 1983; CHAVES, 2012; SAVIANI, 2009).

Também está compreendida no período de 1939 a 1971 a criação do Curso de Pedagogia para formação do pedagogo, que, desde o seu início, em 1939, passou por uma primeira reformulação, em 1962, e uma segunda reformulação, em 1969, habilitando para as funções de supervisão, orientação pedagógica e educacional, administração, inspeção e formação de professores para lecionar no Curso Normal (SILVA, 2003; GALLO, 2009). Até que em 2006 o Curso de Pedagogia passa por uma significativa transformação, formando professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, para os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, para os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e ainda em outras áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, a docência é a essência do curso, sendo entendida de forma mais ampla, envolvendo participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006)¹⁶. Esse movimento gerou incerteza quanto à continuidade da formação de professores em nível médio, na modalidade normal, mas o curso continua previsto na LDBEN, nº 9.394/96, sendo oferecido em instituições públicas e privadas de ensino do País (MONLEVADE, 2008; AZEVEDO; PEIXOTO, 2011).

¹⁶ FERREIRA (2006); SCHEIBE (2007); HOBOLD et al. (2009); PINHEIRO; ROMANOWSKI (2010).

Em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES volta-se também ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica por meio de ações de formação inicial e continuada e de valorização do magistério, e não só à educação superior. Nesse contexto, vários programas foram lançados, objetivando fortalecer a formação docente. Destacam-se, nesse sentido, o próprio PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)¹⁷, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)¹⁸, o Programa Observatório da Educação¹⁹, o Programa Novos Talentos²⁰ (NEVES, 2012), dentre outras iniciativas. Tais ações fazem parte de uma Política Nacional de Formação de Professores, instituída no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009²¹, que objetivava organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, conferindo à CAPES o papel de promover programas de formação e de pesquisa em articulação com as escolas públicas.

Mesmo contanto com uma política de formação articulada, o contexto nacional e internacional enfrentado pelos professores era desfavorável, com ações de controle da escola e do seu trabalho, intensificando-o, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar (MAROY, 2006; CORRÊA, 2016). Nesse contexto, as políticas de avaliação externa, visando apenas ao resultado no processo ensino-aprendizagem, têm gerado um estado de “desassossego” permanente para os professores, geralmente conhecido como “mal-estar docente” (LANTHEAUME, 2012; LELIS, 2012; BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013). Assim, a acirrada pressão para cumprir metas impostas; a presença das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula, desafiando os professores a uma nova compreensão de desenvolvimento curricular (ALMEIDA; SILVA, 2011); o fim das legitimidades do mestre, que não goza mais do respeito social de outrora (DUBET, 2011); e a precarização do ambiente escolar, das condições de trabalho e de remuneração podem ser indicados como fatores sintomáticos do mal-estar na docência.

¹⁷ Ação emergencial destinada aos professores da rede pública que ainda não têm a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A oportunidade de acesso à Licenciatura é realizada por intermédio da criação de turmas especiais ou da ampliação de vagas nos cursos regulares de formação de docentes nas Instituições de Educação Superior (IES) autorizadas pelo MEC.

¹⁸ Investimento que a Capes faz nas Licenciaturas e na perspectiva de fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de projetos pedagógicos de formação que preparem professores que vão educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança (NEVES, 2012, p. 367).

¹⁹ Fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes (NEVES, 2012, p. 367).

²⁰ Investe na criatividade e na inovação, apoiando atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica (NEVES, 2012, p. 369).

²¹ Substituído pelo Decreto nº 8.752/2016, de 9 de maio de 2016.

Recentemente, a Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda Licenciatura, e para a formação continuada. Segundo Dourado (2015, p. 316), essas diretrizes objetivam contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, articulando educação básica e superior, preconizando uma “[...] concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão [...]”.

Nos dias atuais, o cenário da educação brasileira é adverso. Como indicamos na Introdução deste trabalho, após tantas conquistas, enfrentamos significativos cortes orçamentários na educação, na Ciência de forma geral, com o prejuízo de muitas pesquisas, instituições, universidades e escolas. Às dificuldades enfrentadas com verbas, somam-se a precarização do público e a ameaça da privatização, da terceirização dos serviços, da ideia de cobrança por cursos públicos, de profundas alterações na previdência dos profissionais da educação e dos demais, enfim, são tempos difíceis.

Voltando o olhar especificamente à formação docente, esta breve retrospectiva histórica se encerra retomando as contribuições de Saviani (2009). Assim como no passado obrigavam os professores a se instruírem às próprias expensas, o contexto, macro e micro, da atualidade continua sendo de desvalorização, exigindo do profissional da educação uma resistência, uma decisão resoluta de permanecer no chão da escola em meio a tantas dificuldades. No contexto macro estão as grandes reformas educacionais impulsionadas pelo Banco Mundial²², que, inspiradas nos princípios neoliberais, vão entrando no cotidiano escolar e modificando a forma de pensar e fazer educação, em uma lógica mercantilista, de mercado (SADER, 2008; LESSARD, 2006), transformando o processo educativo em produto a ser vendido e comprado. No contexto micro, temos nossa própria situação em âmbito federal, estadual, municipal, em que muitas políticas válidas de formação docente são descontinuadas por mudança no governo. Diante desse quadro, a luta dos profissionais da educação vem se direcionando à implementação de políticas de Estado, duradouras, como desejam os que defendem a continuidade do PIBID, o que será apresentado no Capítulo 4. O contexto macro e o micro se interpenetram e, nesse movimento, cabe a defesa por maior articulação entre políticas públicas e trabalho docente, como forma de combater o processo crescente de culpabilização do professor pelo fracasso escolar (NUNES; OLIVEIRA, 2017).

²² Sobre esta questão, ver Altmann (2002) e Mota Júnior e Maués (2014).

O recorte realizado sobre a formação de professores objetivou apresentar um breve histórico do processo de avanços e recuos marcado pela trajetória da formação docente no Brasil. Ainda no intuito de contextualizar o campo da formação docente, passamos a apresentar os resultados de alguns estudos na área que têm contribuído sistematicamente para o estabelecimento deste campo de pesquisa, revelando importantes questões de reflexão sobre a trajetória dos estudos ao longo do tempo (ANDRÉ, 2010). A fim de evidenciar as contribuições trazidas pelos trabalhos na área²³, salientamos três pesquisas que levantam informações sobre diferentes momentos acerca da formação de professores no País: André et al. (1999); André (2009) e Brzezinski (2014).

O trabalho de André et al. (1999) investigou teses e dissertações provenientes dos cursos de pós-graduação do País entre os anos de 1990 e 1996, artigos de 10 periódicos no período de 1990 a 1997, e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, de 1992 a 1998. Sobre as teses e dissertações, em 1990 foram encontrados 460 trabalhos, dos quais 28 focalizavam a formação de professores. Já em 1996, a produção encontrada por André et al. (1999) subiu para 834 trabalhos, incluindo 60 abordando a formação docente. No período de 1990 a 1996 foram encontrados ao todo 284 trabalhos, sendo 216 sobre formação inicial, 42 sobre formação continuada e 26 sobre identidade e profissionalização docente. A grande maioria dos estudos investiga a formação inicial dos professores, abordando em maior número o Curso Normal, depois o curso de Licenciatura; poucos trabalhos estão voltados ao Curso de Pedagogia. Quanto à formação continuada, os trabalhos analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço, além de questões da prática pedagógica. Sobre identidade e profissionalização docente, nos poucos trabalhos encontrados pelos autores citados, a busca da identidade profissional e as concepções do professor acerca da profissão são os conteúdos mais destacados (ANDRÉ et al., 1999).

Na análise dos 115 artigos encontrados nos 10 periódicos da área, segundo André et al. (1999), os temas mais abordados foram: identidade e profissionalização docente, com 33 trabalhos; formação continuada, com 30; formação inicial, com 27; e prática pedagógica, com 25. Sobre identidade e profissionalização docente, as condições de trabalho e remuneração constituíram o tema mais mencionado. Sobre formação continuada, foram abordadas a

²³ ANDRÉ (2009); ANDRÉ et al. (1999); BRZEZINSKI (2014); BRZEZINSKI, GARRIDO (2001); GATTI (1992); GATTI, BARRETO (2009); LÜDKE (2012); MAIA; HOBOLD (2014); ROMANOWSKI (2012); VENTORIM (2012).

concepção e as propostas dirigidas ao processo de formação, assim como o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Na formação inicial, diferentemente do foco das teses e dissertações, o maior interesse de investigação foi encontrado nas Licenciaturas, depois no Curso Normal e no Curso de Pedagogia.

Quanto às pesquisas apresentadas no GT 08 da ANPED, de 1992 a 1998, André et al. (1999) encontraram 70 trabalhos sobre formação de professores. A formação inicial volta a ser a mais mencionada nas pesquisas, com 29 textos, seguida da formação continuada, com 15; a identidade e profissionalização docente, com 12; a prática pedagógica, com 10; e a revisão de literatura, com 4 textos. Na formação inicial, o foco de interesse foi a questão dos cursos de Licenciatura, seguida pelo Curso de Pedagogia e, por último, o Curso Normal. Assim, pela primeira vez o Curso de Pedagogia sai da última posição em se tratando do foco de investigação dentro da formação inicial de professores. Dentre as pesquisas sobre o Curso de Pedagogia, aparece a primeira menção ao professor formador, figurando como um dos focos de análise, ao indicar a falta de articulação entre os docentes formadores que atuam nesses cursos. Na formação continuada, as pesquisas ressaltam o papel do professor como profissional, que reflete sobre sua própria prática, desenvolvendo-a, elegendo, assim, a concepção de formação em serviço. Sobre a prática pedagógica, as pesquisas analisavam experiências de sala de aula, as contradições entre o discurso e as práticas docentes, e o registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional. Na revisão de literatura, os trabalhos traziam um balanço do conhecimento sobre uma determinada temática.

De maneira geral, os trabalhos analisados por André et al. (1999) revelam uma preocupação com a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e uma ausência quase total de trabalhos sobre o professor do Ensino Superior, por exemplo. A análise dos trabalhos aponta ainda que, por mais que os artigos indiquem a necessária articulação entre teoria e prática, as pesquisas não parecem caminhar nesse sentido, uma vez que tratam isoladamente a formação inicial e continuada, as disciplinas específicas e pedagógicas.

Em trabalho posterior, André (2009) amplia o período de análise de teses e dissertações sobre formação de professores, de 1999 a 2003. Nesse segundo estudo, as informações são provenientes do Banco de Dados da CAPES e revelam que, dos 8.280 trabalhos encontrados, 1.184 versavam sobre formação de professores. Destes, 255 trabalhos tratavam da formação inicial, 254 da formação continuada, 31 da formação inicial e continuada ao mesmo tempo, 481 da identidade e profissionalização docente, 53 da política de formação e 110 trabalhos tratavam de outras temáticas dentro da formação docente. É

interessante comparar este levantamento ao anterior de André et al. (1999) e constatar que, no período de 1990 a 1996, o foco dos trabalhos encontrados esteve na formação inicial de professores. Já no período de 1999 a 2003, a ênfase dos estudos recai na identidade e profissionalização docente, buscando investigar o professor e sua prática, as condições de trabalho e questões de identidade, como processos de constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão (ANDRÉ, 2009).

Brzezinski (2014) atualiza esses dados ao pesquisar a produção de teses e dissertações voltadas à formação de profissionais da educação defendidas em programas de pós-graduação delimitados na pesquisa, nos períodos de 2003 a 2007 e 2008 a 2010. Ao todo foram analisadas 574 teses e dissertações no primeiro período. Dessas, 170 investigavam o trabalho docente, 128 a identidade e profissionalização docente, 92 a formação inicial, 78 a formação continuada, 76 as políticas e propostas de formação de professores, 19 as concepções de docência e de formação de professores e 10 destinavam-se à revisão de literatura. No segundo período, foram analisadas 200 teses e dissertações, que abordavam a formação inicial, com 58 trabalhos; o trabalho docente, com 45; a identidade e profissão docente, com 35; a formação continuada, com 25; as políticas e propostas de formação de professores, com 21; as concepções de docência e de formação de professores, com 15, e 1 estudo estava voltado à revisão de literatura. Se no primeiro período o foco dos investigadores estava no trabalho docente, o segundo período revela um maior interesse de investigação na formação inicial de professores.

Os três levantamentos sinalizam um interesse crescente por pesquisas sobre formação de professores, contribuindo para o fortalecimento e expansão desse campo de pesquisa. Após a contextualização da formação de professores no País por meio do breve histórico apresentado e da apresentação do panorama sobre as pesquisas na área, prosseguimos abordando estudos referentes a aspectos importantes dentro desta temática: formação inicial, formação continuada, políticas de formação e formação do formador.

3.1.1 A Formação Inicial e seu estado do conhecimento

De acordo com a Resolução CNE/CP nº2/2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda Licenciatura), e para a formação continuada, “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de

atuação” (BRASIL, 2015, art. 9º, § 2º). Dessa formação, é esperado “elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, art. 9º, § 3º), sendo destinada

[...] 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, art. 10).

Sobre a construção conceitual da formação inicial, Marcelo (1999) sustenta cinco orientações conceituais: orientação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista. De forma breve, passamos a indicar as características principais de cada uma delas. A orientação acadêmica predomina em relação às demais, enfatizando o papel de especialista conferido ao professor e o domínio do conteúdo em uma ou mais áreas disciplinares.

Para Marcelo (1999),

A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista (MARCELO, 1999, p. 33).

A orientação tecnológica enfatiza o conhecimento e as destrezas imprescindíveis à atividade de ensinar, assumindo uma perspectiva processo-produto. Com base em Pérez-Gomez, Marcelo (1999) aponta para a visão do professor como um técnico que domina o conhecimento científico sempre produzido por outrem e fixado em regras de ação.

A orientação personalista está baseada nas contribuições da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. O foco principal dessa orientação, segundo Marcelo (1999), é a pessoa com seus limites e potencialidades. A atividade de ensino não é vista como apenas técnica, mas dependente do caráter pessoal do ensino, uma vez que cada professor desenvolve suas estratégias quanto ao fenômeno educativo. A formação inicial, dessa forma, necessita proporcionar aos futuros professores a capacidade de demonstrar maturidade para assumir a docência, atentando aos seus alunos como indivíduos únicos que são.

Para Marcelo (1999), a orientação prática também constitui uma orientação bem aceita na formação de professores. Nessa orientação, a ênfase recai sobre a experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Este último é entendido como

[...] um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (MARCELO, 1999, p. 39).

A orientação social-reconstrucionista, de acordo com Marcelo (1999), enfatiza a reflexão do professor como um compromisso social e ético, visando a práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, indo além da técnica e da prática. Nessa orientação, o professor é visto como ativista político, sendo um sujeito comprometido com seu tempo, e a formação de professores deve estar voltada ao desenvolvimento da capacidade de análise dos processos sociais subjacentes ao processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que a adoção de uma dessas orientações concorrerá para a formação inicial de professores mais ou menos identificada com a elevação da qualidade do profissional professor e a conseqüente melhoria da educação escolar oferecida à população. Contudo, é mister frisar que outros importantes fatores também estão envolvidos nesse processo, como a adoção de uma política nacional de formação inicial, os cuidados com os professores iniciantes, a elevação dos salários e das condições de trabalho para garantir a atratividade da carreira docente, a inclusão dos profissionais da educação nas discussões sobre os rumos da educação brasileira, dentre outros (GATTI et al., 2009; MARCELO, 2010; ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

Especificamente sobre a formação inicial de professores, vários estudos abordam o contexto brasileiro²⁴. Dentre eles, destacamos o de Gatti (2014), que realizou uma síntese do estado do conhecimento referente à formação inicial, a partir da análise de variados estudos, chegando a algumas constatações, como a improvisação de professores em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina ou licenciandos em curso. Especialmente as disciplinas de Matemática, Física e Química não têm conseguido atrair licenciandos ou mantê-los em seus cursos. Isso faz com que muitos professores sejam improvisados em área diferente da sua formação pela falta de licenciados para atuarem. Nesse sentido, são necessárias políticas de valorização das Licenciaturas, como o PIBID, por exemplo, contribuindo para a elevação da atratividade da carreira docente.

Destacamos também a constatação de Gatti (2014) quanto à fragmentação das estruturas curriculares das Licenciaturas, contrariando a necessidade de uma identidade própria da organização institucional, que conceba as práticas ao longo de todo o percurso de formação, sempre articuladas aos fundamentos e aos conhecimentos específicos da área. O

²⁴ GATTI (2010; 2013; 2014); AZEVEDO et al. (2012); SCHEIBE, 2006; PINHEIRO, ROMANOWSKI (2009).

que se encontra nos cursos é uma clara diferenciação dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, relegados como um adendo à formação. Ainda que os projetos curriculares dos cursos explicitem o objetivo de articular teorias e práticas, isso não se concretiza na realidade. A superficialidade excessiva em se tratando das complexas temáticas educacionais resulta na fragilidade formativa.

Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (GATTI, 2014, p. 39).

Outra constatação preocupante dessa síntese do estado do conhecimento na área da formação inicial de professores realizada por Gatti (2014) diz respeito à questão do estágio curricular. Momento especial na articulação da teoria com a prática, o estágio enfrenta dificuldades desde sua concepção, na falta de planejamento de propósitos e ações, até sua operacionalização, na ausência de condições para que os docentes da escola e da Licenciatura possam acompanhar de fato a ação dos estagiários. Nesses termos, a revisão das propostas de estágio se mostra imperiosa para que a formação inicial seja ressignificada.

Ressaltamos ainda as características socioeducacionais e culturais dos licenciandos como importante fator de análise levantado por Gatti (2014), visando a uma melhor formação e permanência desses alunos no curso. Os estudantes que adentram os cursos de Licenciatura são provenientes de uma trajetória escolar dificultosa e, por isso, sua base de conhecimentos se mostra fragilizada. Ao se deparar com esse tipo de alunado, os professores da Licenciatura e as próprias instituições precisam repensar suas propostas diante da seriedade da questão. Para atuar na educação básica, são necessários sólidos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, que assegurem o direito de aprender dos alunos. Esse compromisso com a qualidade da educação nacional passa pela discussão e implementação de modificações curriculares que auxiliem os licenciandos a ampliarem seu *background* como parte necessária do processo formativo.

Por fim, apresentamos o aspecto levantado por Gatti (2014) que mais contribui para a nossa pesquisa: o pouco preparo dos docentes dos cursos de Licenciatura para atuar na formação de professores. Muitos professores que atuam nesses cursos não possuem formação didática, enquanto sua formação disciplinar e em pesquisa são satisfatórias, o que intervém no valor atribuído à docência e na compreensão de que há saberes necessários para conduzir o

processo de aprendizagem dos licenciandos. Como muitos professores que atuam em cursos de Licenciatura vêm do Bacharelado, sem ter tido acesso à reflexão sobre questões educacionais, os cursos de mestrado seriam os responsáveis pela formação de “mestres” voltados ao ensino superior. Contudo, isso não se concretizou, pois os mestrados voltaram-se à formação do pesquisador. Mesmo os docentes provenientes de áreas educacionais por vezes não demonstram ter proximidade com a realidade das salas de aula nas escolas da atualidade, o que leva os licenciandos a atribuírem aos seus formadores certo despreparo para lidar com a realidade do cotidiano escolar. Portanto, uma política voltada à formação inicial de professores não pode prescindir de ações voltadas aos formadores que atuam nos cursos de Licenciatura. Diante desse quadro, a questão da formação continuada merece ser considerada; portanto, são apresentadas, a seguir, breves contribuições sobre o tema.

3.1.2 Algumas considerações sobre a Formação Continuada

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda Licenciatura), e para a formação continuada – Resolução CNE/CP nº 2/2015 – definem o conceito de formação continuada de forma abrangente:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, art. 16).

No contexto nacional, muitos estudos vêm abordando essa temática²⁵. Destacamos o de Davis (2012), que realizou pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico e da análise de documentos disponíveis sobre a formação continuada. Seus achados podem ser organizados em dois grupos: estudos que focalizam o professor e estudos que centram sua atenção na equipe pedagógica. Ainda que esses grupos não sejam independentes, a organização em focos diferentes possibilita tecer algumas considerações.

²⁵ ALBUQUERQUE et al. (2001); ALVARADO-PRADA (2010); CHIARE; RAUSCH (2013); GATTI (2003); NASCARATO (2016); RODRIGUES; SILVA (2015); ROMANOWSKI; MARTINS (2010).

Sobre o primeiro grupo – formação continuada com o foco no professor, os estudos estão voltados a várias suposições. Uma delas remete à ideia de que professores mais qualificados terão maiores chances de compreender sua importância social, conferindo novo sentido ao que fazem. Outra suposição é a urgência no auxílio aos professores com dificuldades formativas provenientes de uma formação inicial aligeirada e precária, tanto em termos de conhecimentos científicos como pedagógicos. A última suposição desse grupo é a de que propostas de formação continuada devem considerar os ciclos de vida profissional (atentando na experiência dos professores), as perspectivas para cada faixa etária, os interesses e as necessidades dos professores reais.

Quanto ao segundo grupo – estudos que centram sua atenção na equipe pedagógica, Davis (2012) indica que podem ser organizados em dois subgrupos. O primeiro está voltado à figura do coordenador pedagógico como o principal responsável pela formação continuada na escola. O segundo subgrupo ressalta o protagonismo da escola como *lócus* de formação contínua e permanente, buscando estabelecer em cada escola uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Ampliando sua busca, Davis (2012) realizou ainda pesquisa de campo para identificar como se configuram as ações de formação continuada nas redes públicas de ensino brasileiro. Para isso, a pesquisa contou com dezenove órgãos – seis Secretarias de Educação Estaduais e 13 Secretarias de Educação Municipais, distribuídos nas cinco regiões do País (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Foram entrevistados, em cada Secretaria, o(a) secretário(a) de educação ou um(a) representante, o(a) coordenador(a) de formação continuada e um(a) responsável por um projeto, indicado pela Secretaria por ser relevante em termos de formação continuada.

Os dados da pesquisa indicam resultados muito diferentes entre as Secretarias participantes. As horas mensais destinadas às atividades de formação continuada, por exemplo, podem abranger de 5% a 35% da jornada de trabalho do professor, dependendo da Secretaria. Somente quatro Secretarias dedicam horas exclusivamente à formação em serviço e poucas Secretarias contam com centros de formação próprios. Apesar disso, as Secretarias participantes do estudo afirmaram que a formação continuada de seus professores é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino que oferecem à população. Os entrevistados reconhecem que uma sólida formação continuada não resolverá todos os problemas enfrentados, mas possibilita melhorias no processo ensino-aprendizagem. Por isso, estão buscando dedicar mais espaço para a construção coletiva de ações nesse sentido.

Segundo Davis (2012), a análise dos dados ainda permite apontar dificuldades em relação à formação inicial dos professores, como a ausência de articulação entre formação específica e pedagógica e a distância da rede pública. Houve uma crítica pontual à formação dos gestores, a qual deveria contar com conhecimentos em gestão administrativa pública e não só a formação pedagógica. De maneira geral, as informações fornecidas pelas Secretarias possibilitam afirmar que as práticas de formação têm sido aprimoradas:

A maioria das SEs tem concebido a formação não como um produto assimilável pelo professor de forma individual, mediante conferências, palestras e cursos. Muitas SEs compreendem que a formação continuada não pode se restringir ao domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as práticas formativas oferecidas aos docentes não são apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial: constituem, antes, ações que possibilitam o desenvolvimento profissional e favorecem a gestão escolar. Muitas dessas ações são implementadas com o objetivo de criar espaços e recursos para favorecer práticas relacionais e participativas (DAVIS, 2012, p. 40).

Algumas redes desenvolvem uma política de formação continuada, que pode ser explicada pela adoção de um processo de continuidade nas ações políticas e de um compromisso com a valorização dos profissionais da educação. As Secretarias dessas redes estão, em sua maioria, voltadas a fortalecer a escola como *locus* de formação e a desenvolver um projeto contínuo e sistemático de formação continuada. Quanto às demandas dessa formação, os dados revelam que estão concentradas nas áreas solicitadas em avaliações externas, como Português e Matemática, fazendo com que as ações de formação se voltem para os professores destas áreas, deixando os demais menos assistidos. Quase não há incentivo para a frequência nas ações de formação continuada, sendo poucas as Secretarias que incentivam seus professores por meio de certificação ou da possibilidade de avançar na carreira. Também foram encontrados incentivos em termos de oferta de transporte/diárias/alimentação e de bolsas parciais para aperfeiçoamento, mestrado e doutorado.

A pesquisa de Davis (2012) revelou também que o coordenador pedagógico é visto como figura importante no processo de formação continuada, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento das atividades docentes e para a melhoria da qualidade da escola. Contudo, houve críticas ao perfil dos detentores dessa função, uma vez que têm dificuldades em compreender a unidade teoria e prática para desempenhar seu papel. Outro ponto de fragilidade está no acompanhamento e avaliação da formação continuada, o que precisa ser aperfeiçoado pelas Secretarias. Há dificuldade em avaliar os professores que participam das

ações de formação continuada. Por vezes, a avaliação é indireta, por meio dos resultados das avaliações externas ou do relato dos coordenadores pedagógicos.

Finalmente, dentre as tantas contribuições trazidas pelo estudo, destacamos a questão de que uma sólida formação continuada precisará atender às necessidades dos docentes, mas também da escola para que seja um local de desenvolvimento para os seus professores e alunos. Diante disso, as Secretarias de Educação devem elaborar e realizar políticas formativas que objetivem o desenvolvimento profissional docente, mas também a valorização dos profissionais da educação em termos de carreira, salários e condições de trabalho. Isso nos leva às políticas educacionais que vêm sendo propostas especificamente para a formação de professores no contexto brasileiro contemporâneo, o que será discutido no próximo item.

3.1.3 As políticas voltadas à formação docente

A análise das políticas voltadas à formação docente é primordial para a compreensão da medida de interesse, investimento e conscientização do poder público em termos da relevância da agenda educacional para um país. Mainardes (2006), com base em Stephen Ball e Richard Bowe, apresenta a “abordagem do ciclo de políticas” para analisar as políticas educacionais no contexto brasileiro. A “abordagem do ciclo de políticas” é composta por cinco contextos principais que constituem um ciclo contínuo: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política.

Sucintamente, no contexto de influência, as políticas públicas têm seu início juntamente com a construção dos discursos políticos, que são desafiados ou apoiados nos meios de comunicação social. A busca aqui é por legitimidade da política, envolvendo a disputa entre vários grupos de interesse. No contexto da produção de textos, constatamos a existência de uma tendência à articulação dos textos políticos com o interesse público. Assim, “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos políticos muitas vezes não apresentam clareza, podendo até mesmo ser contraditórios, e certamente suscitarão respostas. O contexto da prática aborda justamente as consequências trazidas pelos textos políticos. Aqui, as políticas podem ser até mesmo reformuladas de acordo com sua repercussão diante dos atores sociais envolvidos.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

O contexto dos resultados/efeitos está voltado à investigação dos impactos da política proposta face às desigualdades sociais existentes, levando-se em conta o caráter multifacetado de uma política e sua possível repercussão em múltiplas dimensões. Finalmente, o contexto de estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A “abordagem do ciclo de políticas” oferece, portanto, uma possibilidade de análise de uma política educacional desde sua gestação, passando pelos embates por sua legitimidade junto a diferentes grupos de interesse, até sua implementação com a consequente verificação dos impactos provocados por sua efetivação. Entendemos que, no caso do PIBID, uma política voltada à formação docente, as contribuições dessa abordagem são significativas para auxiliar na análise do programa, o que será apresentado no Capítulo 4.

A fim de mapear as políticas educacionais voltadas aos professores no Brasil, alguns estudos têm sido empreendidos, constituindo importante fonte de reflexão acerca da temática e de conhecimento sobre as iniciativas federais, estaduais e municipais de aprimoramento da oferta de formação inicial e continuada²⁶. Em um desses estudos, que foi desenvolvido por Gatti et al. (2011) ao realizarem um estado da arte das políticas docentes no contexto nacional, foram analisadas as políticas de formação inicial e continuada, a carreira e a avaliação de docentes, e os subsídios fornecidos ao trabalho do professor para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. A pesquisa cobriu significativamente o território nacional, descortinando a realidade brasileira em termos das políticas empreendidas para os docentes na contemporaneidade.

Em se tratando de políticas docentes em nível federal, Gatti et al. (2011) ressaltam a iniciativa do governo federal de propor uma política nacional de formação docente, traduzida em algumas medidas, dentre as quais destacamos apenas três: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

²⁶ BARRETO (2015); BRZEZINSKI (2008); FREITAS (2007); GATTI (2008); GEGLIO (2015); NUNES, CUNHA (2007); OLIVEIRA (2013); SOUZA (2014).

A UAB foi criada pelo Decreto nº 5.800/2006, objetivando a promoção da formação inicial e continuada por meio de metodologias de educação a distância (EaD), e atendendo preferencialmente àqueles com dificuldade de acesso à formação superior.

O PARFOR, de 2009, constitui outra política importante, que objetiva oferecer a oportunidade de frequentar cursos superiores a professores da rede pública de ensino que não possuem formação adequada para sua área de atuação, tais como: cursos de 1ª Licenciatura (destinados aos que não possuem graduação), cursos de 2ª Licenciatura (propostos para os que já são licenciados, mas atuam fora da área de formação), e cursos de formação pedagógica (indicados aos bacharéis sem Licenciatura). Funciona a partir da articulação de ações do MEC em cooperação com as secretarias de educação de estados e municípios e as IESs públicas e comunitárias.

Outra política educacional apresentada é o foco do nosso estudo, o PIBID, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Seu objetivo é fortalecer a formação inicial de professores, oportunizando aos licenciandos a atuação com os alunos de uma escola de educação básica, mediante o acompanhamento de um professor de seu curso de Licenciatura e outro professor da escola. Licenciandos e professores participantes do programa recebem uma bolsa mensal de auxílio financeiro. Gatti et al. (2011) avaliam o programa:

Ressalte-se a importância que se tem assumido, ao propiciar a aproximação universidade-escola com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do MEC, ao lado de iniciativas estaduais (...), que criam possibilidades de integração de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos, pela natureza de suas propostas (GATTI et al., 2011, p. 259-260).

Barreto (2015) atualiza a discussão sobre os achados de Gatti et al. (2011) e de Gatti e Barreto (2009), à luz de dados mais recentes acerca das políticas de formação docente em âmbito nacional. Ambas as pesquisas foram patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e constituíram importantes marcos para o conhecimento da situação do professorado brasileiro em termos das políticas educacionais voltadas a esse público.

De acordo com Barreto (2015, p. 681), “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público”, constituindo assim o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Essa demanda de professores contribuiu para a expansão dos cursos de Licenciatura no País. A análise da evolução das matrículas no ensino superior indica que o aumento foi significativo na

modalidade a distância, subindo de 0,6%, em 2001, para 31,6%, em 2011. Em se tratando do curso de Licenciatura em Pedagogia, os dados mostram que, na primeira década deste século, sua expansão está associada à iniciativa privada e à educação a distância, o que preocupa devido à “transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado” e também pelo fato de muitos cursos de educação a distância apresentarem caráter de precariedade em sua oferta (BARRETO, 2015, p. 684-685).

Barreto (2015) alerta que os dados do Censo do Ensino Superior de 2011 permitem concluir que a oferta pública de cursos de Pedagogia a distância pela UAB e pelo PARFOR é inferior à demanda. As demais Licenciaturas recebem maior valorização por parte do poder público do que a Pedagogia. Assim, os professores dos anos iniciais estão sendo obrigados a buscar sua formação em nível superior nos cursos EaD das instituições privadas. Outra atualização importante diz respeito às Licenciaturas de Matemática e Biologia, conhecidas pela carência de professores. Os dados do mesmo Censo indicam que a taxa de matrícula nessas áreas não é baixa, diferentemente do número de concluintes dos cursos. Além disso, muitos destes não querem exercer a docência. “O que fica claro é que as políticas docentes são mais complexas e precisam ser abordadas em diferentes frentes” (BARRETO, 2015, p. 687). A baixa atratividade da profissão docente ainda é um sério desafio a ser enfrentado, indicando que, se não houver melhoria no salário e nas condições de trabalho, por exemplo, o interesse pela docência continuará diminuindo.

Até aqui procuramos contextualizar a formação docente no Brasil, indicando alguns aspectos relacionados à sua gênese, um breve percurso histórico até os dias atuais, contando ainda com o auxílio de pesquisas que mapeiam a formação de professores e indicam os pontos mais investigados. Apresentamos sumariamente o panorama específico de estudos sobre a formação inicial e continuada e das políticas docentes, ressaltando os desafios a serem superados em termos de formação de professores no Brasil. Importa ainda discutir acerca de um importante aspecto desse campo de estudos: a formação do formador, aquele professor que tem a incumbência de atuar na formação de outros professores. Como esse é o foco da nossa pesquisa, procuramos aprofundar essa questão a seguir.

3.2 A relevância da Formação do Formador

Neste item, reunimos as contribuições teóricas sobre a formação do formador, bem como as pesquisas que abordam o tema. Entendemos que a trajetória formativa do formador pode estar relacionada à adoção de uma determinada concepção de formação, uma vez que as

experiências formativas vivenciadas ao longo do percurso têm potencial de construir certas convicções sobre a docência, acionadas na atividade de formação de novos professores. Por isso, primeiramente, apresentamos a temática da formação do formador, para então discutirmos sobre a possível relação entre a trajetória formativa e as concepções de formação decorrentes desse percurso.

Nas últimas décadas, trabalhos vêm sendo publicados sobre a docência no ensino superior²⁷. Ainda que nem todos os docentes desse nível de ensino estejam envolvidos com a formação de novos professores, em cursos de Licenciatura, todos estão envolvidos com a atividade de formar: formar profissionais, formar pesquisadores, formar professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), o que certamente demanda uma formação pedagógica para o exercício da docência, seja nos cursos de Licenciatura ou de Bacharelado.

Para Zabalza (2007), a ideia de formação pode ser interpretada de várias formas e algumas delas estão claramente equivocadas. Na primeira, presente no Quadro 3, formar torna-se sinônimo de modelar, ou seja, uma boa formação implica a transformação dos formandos, tendo por base o modelo estabelecido. Quanto mais características do modelo o formando adquirir ao longo do curso, melhor será sua formação. “O que marca a identidade é sempre um fator externo (nesse caso, o resultado da formação)” (ZABALZA, 2007, p. 40).

QUADRO 3- CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO, SEGUNDO ZABALZA (2007)

Ideias equivocadas de formação	Formação “formativa”
<p>Formar = modelar</p> <p>A formação busca “dar forma” aos indivíduos. Eles são formados à medida que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo.</p>	<p>Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal – ideia de desenvolvimento pessoal, envolvendo o crescimento pessoal equilibrado.</p>
<p>Formar = conformar</p> <p>A intenção é levar o indivíduo a aceitar e conformar-se com o planejamento de vida e de atividades para que foi formado. O processo de homogeneização, as condições de atuação no mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam a pessoa a ter que se “conformar”.</p>	<p>Novos conhecimentos – saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo.</p> <p>Novas habilidades – desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados.</p> <p>Atitudes e valores – parte importante do processo formativo; é o conteúdo mais ausente nos atuais processos de formação.</p>

²⁷ ALMEIDA (2012); ARANTES, GEBRAN (2013); BOSI (2007); CUNHA (2009); LEITE; RAMOS (2012); PACHANE (2003); PIMENTA; ALMEIDA (2014); PIMENTA; ANASTASIOU (2011); MANRIQUE (2008); MASETTO (2003); VEIGA; CASTANHO (2000); ZABALZA (2009); ZANCHET; FAGUNDES; FACIN (2012).

	Enriquecimento das experiências – oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes.
--	--

Fonte: ZABALZA (2007, p. 40-42). Elaboração da autora.

Na segunda ideia equivocada de formação, a distorção do conceito é ainda mais grave, na medida em que estabelece uma ideia de formação baseada na renúncia de si mesma como condição para obter uma posição desejada, pois formar equivaleria a conformar. O que começa com o abandono das ideias próprias, da autonomia e da possibilidade de pensar diferente pode até mesmo chegar a “certas agressões à própria integridade moral” (ZABALZA, 2007, p. 41). Essas ideias são desvios formativos porque não qualificam as pessoas; ao contrário, visam apenas dotá-las de um perfil profissional, atendendo aos interesses de outrem e não em uma perspectiva da emancipação humana. O que importa é adaptar o indivíduo a uma atividade profissional, conseguindo retirar dele o melhor proveito possível dentro daquela área formativa.

Por isso, Zabalza (2007) defende a ideia de formação “formativa”, também presente no Quadro 3, cuja redundância aponta para um conteúdo mais amplo e completo de formação. Assim, podemos pensar no desenvolvimento de cinco dimensões que os formandos poderão aperfeiçoar como consequência da sua formação. A primeira dimensão envolve o “aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e da satisfação pessoal, enriquecimento da autoestima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida e não apenas os profissionais” (ZABALZA, 2007, p. 41). A segunda dimensão aborda os novos conhecimentos adquiridos pelo formando, elevando sua cultura geral, acadêmica e profissional. A terceira dimensão trata das novas habilidades adquiridas ao longo do processo formativo, realizando suas atividades melhor do que quando iniciou o processo. Essas habilidades podem ser genéricas, englobando tarefas da vida cotidiana, e especializadas, relacionando-se ao desempenho de alguma função específica. A quarta dimensão diz respeito às atitudes e valores, podendo se referir ao formando ou às demais pessoas que o cercam, às situações cotidianas, aos compromissos feitos ou à forma de direcionar o trabalho. A última dimensão aborda as experiências que podem enriquecer o formando pessoal e profissionalmente, como tomar decisões no processo de formação. Essas experiências auxiliam no desenvolvimento de uma postura autônoma, opondo-se às propostas equivocadas de formação que envolvem condicionamento e adestramento. “As experiências coesas são aquelas em que se avalia por completo o sujeito

em formação (seu intelecto, suas habilidades manuais, suas emoções, etc.)” (ZABALZA, 2007, p. 42). Na formação “formativa” o indivíduo cresce, amadurece, e, em consequência de seu crescimento, sua profissão também será desenvolvida, aprimorada.

Para que essa ideia seja desenvolvida no ensino superior, será necessário que o conjunto de professores adote as dimensões apresentadas como base de um trabalho formativo que objetiva qualificar as pessoas, por meio do oferecimento de condições de enriquecimento pessoal e melhora da qualidade de vida (ZABALZA, 2007). Entretanto, o que se constata é uma séria dificuldade formativa dos professores do ensino superior em se tratando dos elementos constitutivos de sua atuação docente (ALMEIDA, 2012), mesmo que atuem em cursos de Licenciatura formando novos professores (GATTI, 2014). Diante dessa constatação, como nossa pesquisa está voltada ao professor formador dos cursos de Licenciatura, importa refletir sobre a formação do formador para orientar a iniciação à docência dos bolsistas do PIBID.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 249), “a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes”. Esta preocupação pode ser constatada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (em cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda Licenciatura), e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº2/2015), que estabelecem como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tanto formadores como estudantes, o “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]” (BRASIL, 2015, art. 3º, § 5º, inciso II). Além de “organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação” (BRASIL, 2015, art. 11, inciso VI). Isso aponta para a qualidade da formação inicial de professores no país, elencando como condição necessária a formação dos formadores que atuam nesses cursos.

Nesse contexto, a LDBEN nº 9.394/96 preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art. 66), mas não explicita como deve ser essa preparação. Conforme foi apontado no Capítulo 2, Gatti (2014) constata que os programas de mestrado e doutorado estão voltados mormente à pesquisa e não à preparação para a docência, constituindo, portanto, uma séria questão a ser enfrentada no que diz respeito à formação do

formador. Segundo Almeida (2012), a inclusão do Estágio de Docência para os pós-graduandos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu a partir de 1999, representando um avanço importante, mas insuficiente na preparação pedagógica para o ensino. Nesse estágio, o pós-graduando deve acompanhar um professor do seu curso de pós-graduação nas atividades docentes como forma de preparação para a docência no ensino superior. Contudo, muitas vezes não há muitas oportunidades de contato com o professor da disciplina, e o planejamento conjunto é deficiente (MARTINS, 2013). Se considerarmos que a docência no ensino superior de forma geral enfrenta problemas, o estágio de docência também será afetado pelo contexto vivenciado em muitas instituições de desvalorização do ensino em detrimento da pesquisa e de deficiências formativas dos professores orientadores.

Sobre a valorização da atividade de pesquisa em detrimento do ensino, Leite e Ramos (2012) contribuem:

O que estamos a afirmar não pressupõe, como é evidente, e como temos sustentado (Leite & Ramos, 2007), que o exercício da investigação, na Universidade, não seja importante. Pressupõe, sim, a necessidade de, a par deste exercício, ser igualmente valorizado o ensino-aprendizagem. E, como aqui enunciamos, para realizar esta tarefa, os professores precisam de possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens (LEITE; RAMOS, 2012, p. 11).

Diante da necessidade de conhecimentos pedagógico-didáticos por parte do professor formador, Almeida e Pimenta (2014) alertam que,

[...] do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Paradoxalmente, aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar. E paradoxal ainda é a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Essa competência necessária ao formador já era apontada por Gatti (1992, p. 73), no início da década de 1990, ao elencar aspectos necessários à formação docente no País: “formação de formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores a nível de 3º grau”. De lá para cá, as pesquisas indicam que a lacuna na formação do formador continua. Calderano e Barbacovi (2016) apresentam extenso

levantamento das publicações acadêmicas referentes à formação dos formadores no Brasil, produzido pelo Grupo Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE/UFJF. O levantamento foi realizado em seis fontes de pesquisa: 1) Scientific Electronic Library Online (SCIELO); 2) EDUC@ (Fundação Carlos Chagas); 3) portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; 4) Revista Formação Docente; 5) trabalhos publicados pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) vinculados aos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; e 6) trabalhos publicados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Para a busca de publicações sobre a formação do formador nessas fontes, foram utilizados os descritores “formação de formadores”, “docência na universidade”, “docência universitária” e “pedagogia universitária”.

Calderano e Barbacovi (2016) encontraram ao todo 137 trabalhos sobre a temática, publicados entre 2002 a 2014. A maioria dos trabalhos, 71 deles, versava sobre a formação do formador dos cursos de Licenciatura, enquanto 63 tratavam de reflexões diversas sobre a temática e 3 trabalhos mencionavam a formação de formadores relacionados à educação básica. A análise dos resumos das publicações encontradas aponta os desafios enfrentados na contemporaneidade pelos formadores, como a dissociação teoria-prática presente ao longo da trajetória formativa e muitas vezes reproduzida em sua atividade de formação. Sendo assim, os resultados do levantamento realizado indicam que os processos formativos vivenciados pelos formadores ainda são deficitários.

André et al. (2010, p. 124) realizaram pesquisa com 53 formadores de universidades públicas e privadas de diferentes regiões do País, objetivando contribuir com elementos que permitam o repensar dos cursos de formação inicial de professores, pois “ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador”. Os formadores foram entrevistados, e a análise dos seus depoimentos foi apresentada por meio de dois conjuntos de dados: a modificação do perfil dos licenciandos e a resposta dos formadores a essa mudança, revelando a precarização em termos de política institucional que forneça suporte aos formadores.

Quanto ao perfil do alunado nos cursos de Licenciatura privados, os formadores apontaram “mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial a relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica” (ANDRÉ et al., 2010, p. 129). Já nos cursos das instituições públicas, o desafio maior gira em torno da tentativa de convencer os licenciandos a não desistirem da docência.

Essa é uma questão que se torna ainda mais séria no caso dos alunos das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos institutos de origem a Licenciatura é pouco prestigiada e a formação do aluno se volta basicamente para torná-lo um pesquisador. Esse fato, que faz parte da cultura institucional, agrava ainda mais a tarefa do professor formador (ANDRÉ et al., 2010, p. 131-132).

Os desafios vivenciados no trabalho com os licenciandos têm demandado dos formadores participantes da pesquisa um revisitar de sua própria prática, buscando estratégias que permitam lidar da melhor maneira possível com o novo perfil apresentado pelo alunado, o que tem intensificado o trabalho e revelado o isolacionismo da profissão. Não foram relatadas iniciativas institucionais que forneçam suporte aos formadores para lidar com os desafios enfrentados, como o favorecimento do trabalho coletivo, por exemplo. Diante dessas dificuldades, os formadores se voltam à tarefa de “formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas” (ANDRÉ et al., 2010, p. 140), sinalizando a precarização das condições de trabalho do professor do ensino superior e um contexto insuficiente de preparo de novos professores para a educação básica.

Na dissertação de Silva (2015), já abordada na Introdução, a formação dos formadores de professores da área de Ciências Exatas e da Terra foi investigada, objetivando conhecer a implicação dessa formação na gestão pedagógica da sala de aula. Foram realizadas “entrevistas narrativas” com sete docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que atuavam em cursos de Licenciatura e Bacharelado. Os dados da pesquisa indicam que cinco professores haviam cursado a Licenciatura e dois, o Bacharelado. Os professores provenientes do Bacharelado evidenciaram valorizar a atividade de pesquisa em detrimento da docência e simplificar a relação professor-aluno, mas dois professores licenciados também o fizeram. Portanto, não se pode atribuir necessariamente a visão de docência do formador apenas à sua formação inicial.

Outro dado apontado por Silva (2015) diz respeito ao fato de que professores em anos iniciais de carreira mostraram maior preocupação com as questões de ensino e aprendizagem, utilizando várias estratégias e recursos pedagógicos, alterando também seus métodos de avaliação constantemente, a fim de alcançarem a aprendizagem de seus alunos. Assim, o tempo de experiência na docência pode constituir um desafio para que o professor busque sempre a atualização da sua prática. O estudo ainda ressalta a desvalorização do trabalho docente em sala de aula, “existente também pelo fato da ausência de uma formação para o ensino superior, em que o ingresso na carreira docente, bem como as cobranças institucionais

estão relacionadas à incessante produção científica, ficando o ensino como pano de fundo” (SILVA, 2015, p. 99).

De outro lado, encontramos estudos que apresentam iniciativas de instituições de ensino superior voltadas ao apoio dos docentes, por exemplo, com a implementação de ações de formação continuada²⁸. Uma dessas iniciativas é descrita por Almeida e Pimenta (2014, p. 7), ao analisarem uma política de formação contínua de professores da Universidade de São Paulo (USP), “cuja tradição das atividades de pesquisa se sobrepõe às de ensino”. A política em questão envolveu uma série de medidas que extrapolassem a visão de docência apenas como o domínio de conhecimentos básicos para o trabalho em sala de aula, compreendendo ainda a dimensão dos compromissos científicos, éticos e políticos envolvidos no ensino de graduação na universidade. Uma medida proposta foi o oferecimento de cursos e seminários sobre pedagogia universitária. Frequentaram espontaneamente essas atividades 10% dos professores da USP à época da pesquisa. Constatou-se que a expectativa dos docentes participantes era a abordagem dos conhecimentos básicos para o trabalho em sala de aula, contudo, a partir da frequência nas atividades oferecidas, houve um maior preparo para o exercício crítico da docência, considerando os contextos histórico, social, cultural e organizacional nos quais realizam suas práticas. Dentre as contribuições alcançadas com a implementação da política, “desenvolveu-se, então, com maior facilidade, a compreensão de que os percursos formativos e de desenvolvimento profissional são processos vividos coletivamente e estão associados a situações de intercâmbio frequente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 26).

Nos contornos da nossa pesquisa, o professor da escola de educação básica que participa do PIBID também é considerado formador, na medida em que participa da iniciação à docência dos licenciandos. Como apresentamos anteriormente, a formação inicial do professor da educação básica enfrenta dificuldades, restando às iniciativas de formação continuada a tarefa de fornecer suporte aos docentes. De maneira geral, o professor da escola não se reconhece como formador de outros professores. Contudo, aqueles que participam do Estágio Supervisionado estão diretamente envolvidos na formação de novos professores e, mais recentemente, os supervisores do PIBID também assumiram essa incumbência. Entretanto, se na trajetória formativa do professor que atua na escola não houver ênfase nessa questão, a nova tarefa pode ser assumida sem uma preparação adequada, refletindo na formação dos novos professores. Por isso, a seguir, analisamos a questão da trajetória

²⁸ ALMEIDA, PIMENTA (2014); CHAMLIAN (2003); FERREIRA, ANDRADE (2015); LEITE, RAMOS (2012).

formativa dos professores dos cursos de Licenciatura e dos professores da educação básica que acompanham as atividades de Estágio dos licenciandos.

3.2.1 A trajetória formativa dos formadores

A trajetória formativa de um professor pode ser entendida como os percursos trilhados que foram constituindo seu fazer docente. Langhi e Nardi (2012) apresentam as diferentes tipologias referentes às trajetórias formativas docentes, recorrendo às contribuições de variados especialistas na área. Nesse sentido, estabelecem três categorias: trajetória formativa docente inicial, trajetória formativa docente intermediária e trajetória formativa docente na carreira. A primeira delas diz respeito às “experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciarão futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino” (LANGHI; NARDI, 2012, p. 20). A trajetória formativa docente intermediária refere-se às “concepções construídas acerca do ensino através dos conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um curso acadêmico de formação de professores” (p. 20), constituindo sua formação inicial. A trajetória formativa docente na carreira engloba as “experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada” (p. 20).

Para Langhi e Nardi (2012, p. 20), a essas três categorias formativas, podemos adicionar outra, a trajetória formativa docente pós-carreira, referindo-se ao professor já aposentado, que se envolve no serviço à comunidade escolar, pois “não se permite uma posição estática com relação à ocupação de ensinar e aprender”. Dessa forma, segundo os autores, a formação do professor começa antes mesmo de sua formação, indo além da sua aposentadoria, o que representa todo seu percurso de vida. Portanto, a formação continuada, nesse sentido, seria entendida como a “inteira e completa trajetória de formação” (p. 20). O Quadro 4 ilustra as considerações de Langhi e Nardi (2012).

QUADRO 4- - TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES, SEGUNDO LANGHI E NARDI (2012)

FORMAÇÃO CONTINUADA			
Trajétória formativa docente inicial	Trajétória formativa docente intermediária	Trajétória formativa docente na carreira	Trajétória formativa docente pós-carreira

Experiências anteriores à formação inicial.	Aprendizado sobre a docência durante a formação inicial.	Experiências profissionais após a formação inicial.	Envolvimento com a docência após aposentadoria.
---	--	---	---

Fonte: LANGHI; NARDI (2012, p. 20). Adaptação da autora.

Entendemos que os autores citados primam pela ideia de um *continuum* na formação docente, estabelecida pela necessária condição de inacabamento (FREIRE, 1996) pertencente aos seres humanos e superando possíveis fragmentações em relação à formação inicial e continuada.

Sobre a questão das experiências pregressas à formação inicial docente como sendo formativas, Tardif (2008) ressalta a importância das experiências familiares e escolares na constituição dos saberes ligados à docência. Em relação à experiência escolar, são muitas horas como aluno ao longo de toda trajetória de estudos do futuro docente. Essa imersão certamente formará suas crenças sobre a profissão e sobre o que é ser aluno, sendo internalizadas e dificilmente modificadas, mesmo em face dos conteúdos vistos no curso de Licenciatura.

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2008, p. 20).

Aí está o desafio dos cursos de Licenciatura: problematizar essas crenças e convicções dos futuros professores, a fim de intervir em sua formação inicial, qualificando-a. Lopes e Silva Júnior (2014) investigaram essa questão a partir de pesquisa realizada com 12 ingressantes do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O estudo objetivou verificar a visão de estudantes ingressantes sobre o processo ensino-aprendizagem, caracterizando o conceito de pensamento docente espontâneo. A “internalização acrítica de práticas docentes resultantes da interação social com os professores, vividas durante a trajetória escolar, resulta em um tipo especial de saber docente” (LOPES; SILVA JÚNIOR, 2014, p. 134), conhecido como pensamento docente espontâneo.

Foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado durante a primeira semana de aula e continha questões abertas a respeito de professores que marcaram a vida escolar dos 12 ingressantes. A entrevista foi realizada ao final do primeiro semestre do curso a 09 dos 12 respondentes do questionário. O tratamento dos dados por meio

da Análise Textual Discursiva permitiu verificar que os professores dos estudantes ao longo da educação básica foram importantes na escolha do curso. Foi constatado também que os professores que mais marcaram os ingressantes foram os que não se enquadravam no modelo tradicional, pois “os respondentes parecem rejeitar tal ensino baseado na mera transmissão de conteúdos previamente sistematizados, já que se inspiram nas aulas de professores que buscavam estratégias de ensino diferenciadas” (LOPES; SILVA JÚNIOR, 2014, p. 140).

Além disso, foi pedido aos ingressantes que escrevessem como seria uma aula sua sobre um conteúdo de química da sua preferência. As respostas foram analisadas por Lopes e Silva Júnior (2014) tendo os modelos didáticos de Garcia Pérez (2000) como referencial analítico: tradicional, tecnológico, espontaneísta e alternativo. O primeiro modelo diz respeito à transmissão de conteúdos por meio de conceitos prontos, sem levar em conta as ideias e interesses dos alunos. O segundo enfatiza aulas práticas e demonstrações, mas o professor ainda é o expositor, desconsiderando as ideias dos alunos. O terceiro valoriza o ensino de conteúdos presentes na realidade dos alunos, tornando-os foco do processo ensino-aprendizagem. O último modelo objetiva formar o cidadão crítico, opondo-se ao modelo tradicional, considerando os interesses dos alunos e colocando-os, juntamente com seus professores, como agentes conjuntos do processo ensino-aprendizagem. A análise dos dados revelou:

Parece evidente a preocupação dos estudantes ingressantes em adotar uma prática transformadora que favoreça o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, sua idealização da prática se encontra, no que diz respeito ao modelo didático, na fronteira entre o tradicional e o mais inovador. Dessa forma, eles já conseguem visualizar o que deve ser ensinado, mas ainda se prendem no modo de ensinar, possivelmente por ser maior o seu repertório de vivências no ensino tradicional (LOPES; SILVA JÚNIOR, 2014, p. 143).

Lopes e Silva Júnior (2014) encontraram características do pensamento docente espontâneo nas respostas dos estudantes participantes da pesquisa, indicando uma tendência a ultrapassar o modelo tradicional. “Assim, é fundamental o papel da formação inicial na discussão e na reconstrução dessas concepções, de forma que possa criar condições para que o futuro professor se conscientize sobre seu pensamento docente espontâneo” (p. 144). Nesse contexto, compete ao “professor formador traçar planos e propor caminhos, ao longo da graduação, para que licenciandos reconstruam suas concepções sobre a prática docente e a avaliação na direção das atuais tendências da área de ensino de ciências” (p. 146). A pesquisa realizada pelos autores lança luz na questão das concepções prévias que os licenciandos

trazem para o seu curso de formação inicial, apontando para o papel do formador na problematização dessas concepções, visando sua resignificação e ampliação.

De acordo com esses estudos, podemos inferir que os formadores, tanto os da Licenciatura como os da educação básica, também são influenciados por sua trajetória formativa, que se inicia bem antes de cursarem a formação inicial. A trajetória dos formadores ao longo das suas experiências escolares pode constituir fator de influência nas concepções de formação posteriormente assumidas.

Dentre os trabalhos que abordam especificamente a trajetória formativa dos professores que atuam nas Licenciaturas²⁹, Isaia e Bolzan (2007, p. 1) afirmam que “as trajetórias pessoal e profissional dos professores se dão de forma inter-relacionada e que estes são sujeitos ativos e construtores de sua própria história de formação”. Nessa concepção, a formação não é direcionada por agentes externos, mas os próprios professores ou futuros professores desempenham papel decisivo no processo. Os professores que atuam nas Licenciaturas são, portanto, responsáveis por suas trajetórias formativas e dos licenciandos. “As trajetórias formativas compreendem um processo sistemático e organizado que envolve tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes, quanto àqueles que já estão engajados na docência superior” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 3). As trajetórias entrelaçam vida e profissão nas suas diferentes fases, constituindo um movimento contínuo que se inicia na escolha pela docência, passa pela formação inicial e pelas instituições em que o professor atua ao longo da carreira.

Baptista et al. (2013) investigaram a trajetória formativa dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), destacando os limites e possíveis influências de suas trajetórias na formação dos licenciandos. A pesquisa foi realizada nos arquivos da secretaria do curso que continha os documentos dos professores e também por meio de um questionário semiestruturado, enviado aos 69 professores do curso. Destes, 27 questionários retornaram respondidos.

A pesquisa documental de Baptista et al. (2013) revelou que, dos 69 professores do curso, 50% são bacharéis, 20% licenciados e 30% possuem dupla habilitação. Além disso, 93% dos professores são doutores e 12% têm doutorado na Educação ou em áreas afins. A maioria dos demais professores possui formação em áreas relacionadas às Ciências Biológicas. Dentre os 6 mestres, 2 têm mestrado em Educação. Sobre o questionário, Baptista

²⁹ BAPTISTA, MIRANDA, PARANHOS, GUIMARÃES (2013); BROI, GESSINGER, LIMA (2011); CAVALHEIRO, ISAIA, BOLZAN (2010); ISAIA (2000); ISAIA, CASTRO (2009); SCREMIN, STAHAL, ISAIA (2015).

et al. (2013) perguntaram em que momento a docência foi considerada como profissão. Dos 27 professores respondentes, 7,7% pensaram em ser professor quando cursavam a educação básica; 11,5%, quando cursavam a graduação; e os demais pensaram em ser professor universitário ao cursarem a graduação e a pós-graduação. Os dados indicam um distanciamento da docência na educação básica e da realidade vivenciada por professores e alunos deste nível de ensino, o que parece preocupante diante da tarefa formativa dos professores do curso pesquisado.

Em suas trajetórias profissionais, os formadores vão se distanciando da compreensão do que é ser professor na Educação Básica e constroem uma identidade apenas com a docência no ensino superior, realidade muito diferente daquela para qual agora ele contribui com a formação. Entendemos que seria importante (re)significar essa profissão objetivando uma aproximação do fazer docente acadêmico com o ser professor na escola básica (BAPTISTA et al., 2013, p. 5).

O questionário da referida pesquisa também perguntava se o professor possuía experiência na educação básica e o tempo. A maioria dos docentes, 53,8% dos professores formadores, não possuía experiência e 42,2% possuíam alguma experiência, sendo que 26,9% possuíam menos de dois anos de experiência na educação básica; 11,5%, entre dois e cinco anos e 3,8%, mais de cinco anos de experiência. Os dados indicam, portanto, falta de experiência na educação básica por parte da maioria dos formadores do curso investigado. Sobre o tempo de atuação no curso de formação de professores, 11,5% dos docentes atuam há cerca de um ano; 34,6%, entre um e cinco anos; 34,6%, entre cinco e dez anos; e 19,2%, há mais de dez anos, o que indica que a maioria dos professores possui certa experiência profissional nessa área. Perguntados se consideravam que a sua formação (graduação e pós-graduação) lhes havia proporcionado todas as habilidades teóricas e práticas para atuar na formação de professores, 54% dos docentes responderam que não e 46%, que sim. Os professores indicam a falta de experiência na educação básica e das disciplinas pedagógicas como limites de sua própria formação, uma vez que muitos deles cursaram o Bacharelado. A última questão perguntava sobre a frequência de leitura ou de participação em discussões sobre formação de professores. Metade dos respondentes (50%) informaram participar frequentemente das discussões, enquanto 46,2% raramente o fazem e 3,8% nunca participam.

Os dados levantados por Baptista et al. (2013) problematizam a questão da trajetória formativa dos docentes que atuam na formação de novos professores de ciências biológicas.

Essa trajetória se deu longe do campo de atuação para o qual agora formam. Isso talvez se constitua um problema quando pensamos na identidade docente dos futuros professores. É necessário perguntar: em que medida um curso onde os professores têm pouca relação com a profissão docente na escola básica pode contribuir com a construção de uma identidade profissional? (BAPTISTA et al., 2013, p. 7).

Outra investigação sobre a temática da trajetória formativa dos professores formadores foi realizada por Isaia e Castro (2009). A pesquisa contou com 616 professores de Licenciatura (64,8%) e de Bacharelado (35,2%) de duas instituições de Ensino Superior, uma pública e outra confessional, situadas no Rio Grande do Sul, objetivando apresentar uma visão de conjunto das trajetórias docentes desses sujeitos. Foi aplicado um questionário aos participantes e cinco indicativos foram utilizados para discutir os resultados: características pessoais, formação acadêmica, trajetória profissional, produção acadêmico-científica e apreciação da docência. Sobre as características pessoais, os dados revelaram que, na instituição pública, os docentes pertencem a uma faixa etária mais elevada e são em sua maioria do sexo masculino, enquanto na instituição confessional os docentes são mais novos em idade e mormente mulheres. Quanto à formação acadêmica, os dados da instituição pública indicam superioridade em termos de titulação em relação aos professores da instituição confessional. Contudo, essa titulação aponta para uma qualificação, em termos de doutorado e mestrado, voltando-se à pesquisa e não à valorização do ensino. Em se tratando do percurso profissional, a instituição pública possui a maioria dos professores com regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva. Além disso, já possuem mais de 20 anos de profissão, o que permite supor uma bagagem pedagógica considerável em virtude dos anos de trabalho.

Sabe-se, entretanto, que a experiência, em si, nada significa se não houver, por parte do professor e da instituição em que atua, um esforço consciente de auto e hétero reflexão em espaços institucionais voltados para o compartilhamento de vivências e estratégias em comum de aperfeiçoamento docente (ISAIA; CASTRO, 2009, p. 11-12).

Na instituição confessional, embora não haja dedicação exclusiva para os professores, muitos deles dedicam 40 horas ao trabalho e possuem cinco anos ou menos de profissão, indicando a possibilidade de um crescimento formativo conjunto desses profissionais, segundo Isaia e Castro (2009). A instituição já vem investindo em espaços de aperfeiçoamento docente, por meio de reuniões pedagógicas e capacitações. Sobre a produção acadêmico-científica, na instituição pública os professores apresentam mais trabalhos em

eventos do que na confessional, mas em ambas há o envolvimento deles nos encontros científicos. E para sua atualização, 41% dos docentes da instituição pública indicam os livros e artigos em revistas ou jornais especializados contra 25% da instituição confessional. Verificou-se ainda que, nesta, 10% dos professores indicam a participação em grupos de pesquisa como meio de atualização, o que não aconteceu na instituição pública, mesmo havendo valorização institucional dos grupos de pesquisa. Finalmente, sobre a apreciação da docência, os docentes da instituição pública se dividiram entre sim e não, ao responderem se sua formação acadêmica forneceu suporte à atividade docente. Já na instituição confessional, a maioria respondeu que sim. Os professores de ambas as instituições apontaram, como requisitos para o trabalho docente, o conhecimento específico, o profissional e o pedagógico, além da sensibilidade humana na interação com alunos e demais professores. Os dois grupos se declararam satisfeitos com a docência.

Por meio da análise desses resultados, Isaia e Castro (2009) constataram que os professores participantes não parecem estar conscientes de sua função formadora nem da necessária preparação para a docência, centralizando sua atenção nos conhecimentos específicos e nas áreas profissionais, e não em questões ligadas ao ensino.

Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função docente, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ ou ao longo da carreira, bem como o exercício profissional, bastassem para assegurar um bom desempenho docente (ISAIA; CASTRO, 2009, p. 17).

Dessa forma, a trajetória formativa dos professores participantes foi produzindo certas concepções relativas à docência que permeiam sua atividade profissional. De acordo com Isaia e Castro (2009), ainda que os professores envolvidos no estudo apresentassem mais dificuldades nas questões relativas à docência, também demonstraram nutrir uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, indicando um envolvimento afetivo com o trabalho, o que pode ser entendido como importante fator na satisfação profissional declarada pelos docentes de ambas as instituições.

Em se tratando da trajetória formativa dos professores da educação básica, Folle e Nascimento (2010) investigaram a trajetória docente de quatro professores de Educação Física com mais de 25 anos de trabalho em escolas de educação básica. Os resultados da pesquisa indicam a distância entre suas experiências formativas e a realidade das escolas públicas, o que resultou em um choque com a realidade escolar. Apesar das dificuldades ao longo da

carreira, a maioria dos professores demonstra serenidade ao aguardar a aposentadoria, mas não pretende retornar à docência, ainda que deseje continuar desenvolvendo atividades profissionais após a aposentadoria. Contudo, essa pesquisa, apesar de se referir ao professor da educação básica, não se aplica especificamente ao professor formador, foco da nossa pesquisa.

Buscando por estudos que nos auxiliassem na compreensão dos percursos formativos dos professores formadores da educação básica, voltamos nosso olhar aos trabalhos sobre o Estágio Curricular e o sobre o PIBID. Entendemos que nesses dois espaços os professores da educação básica desenvolvem ações formativas em relação aos licenciandos que acompanham. Como os trabalhos referentes ao PIBID serão abordados no próximo capítulo, elencamos alguns estudos sobre o Estágio Curricular que se aproximam da temática proposta³⁰. Dentre eles, Guérios (2009) concebe a atividade de Estágio como uma experiência formativa para licenciandos e professores envolvidos, tanto os da educação básica como os da Licenciatura. Refletindo sobre a experiência do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), indica a necessidade de propostas de Estágio que ultrapassem a visão sobre o professor da escola apenas como um verificador de horários cumpridos e das aulas ministradas pelos licenciandos de Matemática, sendo urgente a adoção de uma nova postura em relação às possibilidades formativas trazidas pelas atividades do Estágio.

Mais do que horários de permanência na escola e algumas aulas ministradas, supervisores e professores escolares podem estar vivenciando um processo formativo em que teoria e prática sejam indissociáveis, em que a reflexão seja ato internalizado e concomitante as ações da prática profissional e em que modos de relação com o conhecimento matemático sejam construídos a partir da oportunidade de acertar e errar num processo de formação profissional (GUÉRIOS, 2009, p. 1087).

Nesse sentido, atuar no Estágio pode representar ganhos à trajetória formativa dos docentes da escola, na medida em que podem refletir sobre sua prática profissional ao objetivá-la no processo de orientação do licenciando (TARDIF, 2008). Esse movimento, além de relacionar intrinsecamente teoria e prática, pode levar à ressignificação de algumas práticas cristalizadas que precisam ser ultrapassadas, ao aperfeiçoamento de outras ou à valorização das boas práticas amplamente desenvolvidas no cotidiano escolar e nem sempre (re)conhecidas. Demo (2000) ressalta a importância da *teorização das práticas*, em uma atitude que deveria ser natural para o professorado, ao eleger práticas para crítica e

³⁰ CALDERANO (2012, 2014); GUÉRIOS (2009); MAZIEIRO, CARVALHO (2012); RODRIGUES, RODRIGUES (2016).

autocrítica, tecendo questionamentos, apontando suas lacunas e debruçando-se sobre o suporte teórico para superá-las. Esse processo promoverá a reinvenção da prática docente, pois, “do mesmo modo que uma teoria precisa da prática, para poder existir e vigor, assim toda prática precisa voltar à teoria para poder renascer” (DEMO, 2000, p. 43).

Para que essa dimensão formativa seja efetivada, o professor da escola que acompanha os estagiários necessita de preparação específica para a tarefa de formar professores. Vale lembrar que, na trajetória formativa do professor que atua na educação básica, essa incumbência de atuar na formação de novos professores é desconhecida em termos teóricos e práticos. Assim, não podemos esperar que a atuação na problematização da prática docente diante do licenciando seja realizada a contento sem um auxílio ao professor na reflexão específica sobre a questão. Nesse contexto, o estudo de Calderano (2014, p. 84), já citado no Capítulo 2, revelou “a pouca/frágil/rasa experiência de alguns professores, tanto da IES quanto da escola básica, frente ao trabalho que, por sua complexidade, exige que seja desenvolvido em parceria”.

Tendo em vista a relevância da atuação do professor da escola junto ao estagiário:

Torna-se necessário o reconhecimento institucional da dimensão formativa implementada pelo professor da escola básica, que deveria atuar em parceria com aquele da universidade para tecer as condições nas quais e por meio das quais o estágio apreenderá a realidade escolar. Os dados também sinalizam o poder de influência desses profissionais sobre os estagiários, na medida em que percebemos associações entre os dois papéis observados (CALDERANO, 2014, p. 84).

Como parte das condições necessárias ao desenvolvimento do Estágio, a preparação do docente da escola é um fator relevante, uma vez que sua trajetória formativa não é voltada à tarefa de formar novos professores.

A seguir, procuramos estabelecer a relação entre a trajetória formativa do formador, tanto da Licenciatura como da escola, e a tessitura de suas concepções de formação.

3.2.2 A tessitura das concepções de formação docente

Estudos indicam uma relação orgânica entre a trajetória formativa do professor e sua concepção de docência (ISAIA; BOLZAN, 2007; HOBOLD; MENSLIN, 2012; FLORES, 2010). As experiências vivenciadas antes e durante a carreira vão produzindo certas convicções nos professores, que podem ou não sofrer alterações ao longo do tempo. Essas

convicções são provenientes das concepções assumidas como as mais coerentes ou possíveis no exercício do magistério. No caso do professor formador, seja da educação básica ou do ensino superior, sua trajetória formativa implica a adoção de uma concepção de docência, que será acionada na atividade de formação de novos professores, constituindo, portanto, sua concepção de formação. Destacamos dois estudos que contribuem para a compreensão dessa temática: o de Cruz e André (2014) e o de Calderano (2014).

Cruz e André (2014) pesquisaram as concepções e práticas de 40 professores de Didática em cursos de Licenciatura de três universidades do estado do Rio de Janeiro, objetivando compreender como as concepções e práticas defendidas por esses formadores fundamentam o aprendizado da docência. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão e observações de aulas. A formação dos professores revelou uma qualificação necessária ao ensino superior, com mestrado e doutorado. Alguns docentes possuíam apenas a especialização, mas já estavam cursando o mestrado, enquanto os que possuíam o mestrado estavam cursando o doutorado. Sobre a experiência na educação básica, os dados coletados revelaram que a maioria dos professores participantes da pesquisa já havia atuado como professor nesse nível educativo.

Diante desse cenário, Cruz e André (2014) identificaram três posturas dos formadores: dificuldade de ensinar a ensinar, necessidade de construir a disciplina coletivamente e a perspectiva da meta-aula. Na primeira delas, os professores demonstraram dificuldades ao ensinar a ensinar em se tratando dos temas da Didática, uma vez que não adotaram a escola como o verdadeiro objeto de suas investigações. Antes, tentaram estudar Didática como um aluno para conseguir ensiná-la. Dessa forma, não se apropriaram realmente das discussões, pois já estavam muito distantes da realidade escolar. A segunda posição envolve uma pequena parcela dos participantes e diz respeito à construção do programa de Didática por meio do diálogo com os alunos, mesmo que isso culmine no distanciamento dos temas emergentes do campo didático. A última posição prioriza a meta-aula, com a transformação da própria aula do formador em tema de problematização, enfatizando assim a relação forma/conteúdo, na expectativa de que os licenciandos possam vivenciar diferentes tipos de situações didáticas em aula e definir um conjunto inicial de possibilidades para a docência.

A análise dos dados coletados por Cruz e André (2014) possibilitou compreender que a prática ainda é um problema para os formadores, sendo o lado mais frágil da formação em Didática. Diversos temas importantes na formação docente são abordados, mas sem chegar à abordagem preconizada na Didática fundamental,

[...] que, em essência, articula o humano, o político e o técnico, a partir de um ensino que se desenvolve em estreita conexão entre conteúdo, mediação e relação pedagógica. Isto é, professor (formador) e aluno (futuro professor) trabalhando em torno do conhecimento sobre a Didática em um contexto situado, problematizando o que, por que, para quem, como e quando ensinar (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 200).

Podemos indicar, a partir desse estudo, que os formadores assumiram uma concepção de Didática teórico-prática, com prejuízo para a abordagem das questões da prática docente. Ainda que as teorizações realizadas sejam imprescindíveis, a dificuldade constatada a respeito da prática certamente reflete na formação oferecida aos licenciandos.

Outro estudo que auxilia na compreensão da temática das concepções de formação é o de Calderano (2014), que, conforme apresentado anteriormente, identifica certas posturas em relação ao Estágio Curricular, a partir de 449 sujeitos participantes da pesquisa: licenciandos, professores da escola e da Licenciatura, coordenadores pedagógicos e diretores de um município do estado de Minas Gerais. As respostas dos participantes a um questionário foram categorizadas, permitindo apontar sete posturas em relação ao Estágio, presentes no Quadro 5.

QUADRO 5- POSTURAS DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE ESTÁGIO, SEGUNDO CALDERANO (2014)

DESCRIÇÕES RELATIVAS AO ESTÁGIO
Docência compartilhada
Situação de aproximação teoria-prática
Contato inicial com a prática pedagógica
Espaço para avaliação da escola/professor
Observação passiva
Atuação burocrática
Atividade dispensável

Fonte: CALDERANO (2014, p. 65).

Para Calderano (2014), a docência compartilhada envolve a atuação do licenciando nas questões didático-pedagógicas, interagindo com o professor da escola e da Licenciatura, que representam suporte para sua iniciação à docência. Na situação de aproximação teoria-prática, o estagiário participa das questões da sala de aula, sempre guiado pelo professor da escola que representará um modelo a ser seguido. O contato inicial com a prática pedagógica prioriza a realização de atividades pontuais designadas pelo professor da escola ao estagiário, sem um aprofundamento das questões da docência. No espaço para avaliação da escola/professor, não há plena aceitação da presença do estagiário por parte do professor da

escola, e os relatos feitos pelo licenciando serão mais no sentido de indicar os problemas observados no cotidiano escolar. Na observação passiva, não há interação entre o professor da escola e o estagiário, que apenas observa as aulas para relatá-las. A atuação burocrática não prevê intenções pedagógicas na atividade de Estágio, apenas o cumprimento das formalidades em termos de preenchimento de formulários e assinaturas necessárias. E, finalmente, a atividade dispensável revela que os envolvidos não conseguem atribuir valor à prática de Estágio.

As posturas indicadas na análise das respostas dos participantes da pesquisa de Calderano (2014) possibilitaram a identificação de concepções de estágio sustentadoras das práticas dos participantes do estudo. Nesse sentido, em termos dos professores envolvidos, tanto os da escola como os da Licenciatura, podemos dizer que suas concepções de estágio apontam para suas concepções de formação de novos professores, acionadas durante a atividade de orientação dos estagiários. Utilizando-se também de análise estatística a partir das codificações das respostas encontradas e categorizadas, Calderano (2014), com base nesse estudo, declara:

Para a maioria dos professores da universidade orientadores de estágio e para a maioria dos estagiários, o estágio é caracterizado como um contato inicial com a prática pedagógica. Ao passo que para a maioria dos profissionais da escola básica – diretores, coordenadores e professores supervisores de estágio –, o estágio representa uma aproximação entre teoria e prática (CALDERANO, 2014, p. 81).

Esses dados indicam que ambos os formadores, da universidade e da escola, apresentam dificuldades em conceber a atividade de estágio a partir da docência compartilhada, uma vez que não houve referência à atuação do estagiário no processo ensino-aprendizagem e nas demais situações do âmbito escolar. O compartilhar da docência em suas múltiplas dimensões – planejamento, ministração de aulas, acompanhamento das dificuldades dos alunos, correção das atividades propostas, etc. – possibilita ao estagiário uma imersão na profissão, o que paulatinamente vai conferindo a oportunidade de relacionar teoria e prática, e construir saberes essenciais à docência no contato inicial com a prática. A ausência de uma concepção de formação voltada à docência compartilhada por parte dos formadores indica fragilidade na formação de novos professores. Para atuar nessa e em outras questões relativas à prática do Estágio, será necessária a adoção de um compromisso institucional coerente, pensado por todos os atores envolvidos e executado dialogicamente.

Neste capítulo, buscamos, primeiramente, apresentar o campo da formação docente, desde sua gênese até os dias atuais. Vimos que a formação de professores no Brasil teve início de forma problemática e seu desenvolvimento ao longo do tempo está marcado por avanços e recuos. Procuramos indicar conceitos fundamentais de teóricos representativos na área e pesquisas que compõem o panorama da formação inicial e continuada de professores, das políticas públicas voltadas ao campo e da formação do formador de novos docentes, foco da nossa pesquisa. Consideramos que a temática da formação do formador necessitava ser compreendida no bojo do contexto mais amplo referente ao campo da formação docente. Assim como a formação inicial vem apresentando problemas em diversos aspectos, a formação continuada também enfrenta dificuldades, com propostas que precisam ser ressignificadas para que atendam às demandas apresentadas pelos próprios professores. Algumas políticas educacionais foram lançadas objetivando intervir nesse contexto e fornecer suporte à trajetória formativa dos educadores; contudo, com as mudanças políticas nos rumos da nação, tais avanços encontram-se hoje ameaçados.

As lacunas criadas em decorrência de uma formação deficitária, seja inicial ou continuada, trazem prejuízos também ao professor formador. As pesquisas sobre esses docentes indicam a valorização da atividade de pesquisa em detrimento da docência, o que se traduz na ausência de profundidade na reflexão sobre a atividade docente, mesmo que esses profissionais atuem nos cursos de Licenciatura. Vimos ainda que os licenciandos atestam que seus professores parecem estar muito distantes da realidade vivenciada no cotidiano escolar; por outro lado, os formadores ressaltam a dificuldade em lidar com os licenciandos, que estão cada vez mais despreparados, apresentando déficits significativos quanto à leitura interpretativa e escrita, por exemplo. Algumas políticas institucionais de formação continuada têm buscado intervir nessa situação, favorecendo o repensar de questões importantes relativas à docência no ensino superior.

Debruçamos nossa atenção sobre a trajetória formativa desse professor formador para compreender seu processo formativo. Notamos que, na verdade, a formação é anterior à entrada na formação inicial, envolvendo suas experiências pregressas e, muitas vezes, essa formação não tem conseguido promover o repensar das convicções sobre a docência. Isso é prejudicial na medida em que, ao iniciar sua carreira, o professor poderá recorrer ao repertório de experiências que não estão embasadas pedagogicamente, fragilizando sua prática. Os cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – deveriam auxiliar na qualificação para a docência no ensino superior, mas encontram-se voltados à formação do pesquisador.

Consideramos que essa trajetória dos formadores vai produzindo certas concepções de docência e, portanto, de formação. A ausência de uma reflexão condizente a respeito da complexidade da atividade docente produz lacunas formativas com potencial de influenciar o processo de formação de novos professores, nos cursos de Licenciatura. Procuramos evidenciar as concepções de formação em estudos que contemplavam os professores formadores, mas também os professores que atuam na educação básica, uma vez que, em nossa pesquisa, eles também são considerados formadores ao atuarem no PIBID. Nesse sentido, apresentamos alguns estudos sobre o Estágio Supervisionado, que oportunizam ao professor da Licenciatura e ao da escola a oportunidade de acompanharem o licenciando no cotidiano escolar. Calderano (2014) encontrou indícios que sinalizam certas posturas dos participantes diante do Estágio, apontando para uma determinada concepção de docência assumida. Isso é relevante na medida em que o processo formativo dos licenciandos tende a ser influenciado pela concepção de docência dos seus formadores.

Na conjuntura das iniciativas voltadas ao fortalecimento da formação docente no país, destacamos, no próximo capítulo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enfatizando os professores formadores que dele participam, dentre outros aspectos.

4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E SEU ESTADO DA ARTE

Neste capítulo, **1)** apresentamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desde o contexto do seu surgimento, em 2007, até os dias atuais, ressaltando a legislação pertinente, sua estrutura de funcionamento e as mudanças que ocorreram desde sua implantação. Na apresentação do programa, contamos com as contribuições advindas de entrevista realizada com o Professor Hélder Eterno da Silveira, Ex-Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério (CAPES) e, portanto, ex-gestor do PIBID. **2)** Desenvolvemos ainda um estado da arte sobre o PIBID, objetivando elencar trabalhos acadêmicos encontrados em diversas fontes de pesquisa, fornecendo um panorama da produção do programa na contemporaneidade. E **3)** tecemos uma síntese com as principais constatações resultantes dos levantamentos realizados.

Dentre as iniciativas contemporâneas de fortalecimento da formação docente no Brasil, destacamos neste trabalho o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O contexto de criação do PIBID está ligado à reformulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com a função de promover o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, a CAPES passou por transformações ao longo dos anos (GOUVÊA, 2012). A mais recente delas ocorreu por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho 2007, que criou a Nova CAPES, quando passou a abarcar também o aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica por meio de ações de formação inicial e continuada e de valorização do magistério, seja na educação básica ou superior.

Para atingir suas novas metas voltadas à educação básica, a Nova CAPES criou a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), em 2007, que lançou vários programas nessa direção, como o PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Observatório da Educação e o Programa Novos Talentos (NEVES, 2012)³¹, dentre outros.

Para a Ex-Coordenadora da DEB, Carmem Moreira de Castro Neves,

a Capes, ao receber a atribuição de investir na formação e na valorização dos professores da educação básica, definiu como uma das estratégias de fomento a articulação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de educação básica. Afinal, os rápidos avanços científicos e tecnológicos estão mais próximos de mestres e

³¹ Uma sucinta explicação sobre esses programas foi apresentada no Capítulo 3.

doutores e é responsabilidade social deles o compartilhamento de seus estudos e pesquisas com a sociedade (NEVES, 2012, p. 362).

Em 2012, a DEB passa a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mas a função de promover a formação e valorização de professores da Educação Básica permanece (BRASIL, 2014). De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014:

A DEB considera que a qualidade da educação começa com a qualidade da formação dos professores. Assim, investe em programas para a formação inicial para professores em exercício – o Parfor e para atrair e formar com qualidade novos professores – o Pibid. Ainda de forma piloto e em sintonia com discussões que acontecem em vários países quanto à necessidade de acompanhamento de professores recém-admitidos na rede pública, a diretoria fomenta e avalia um projeto-piloto de Residência Docente (BRASIL, 2015, p. 14).

Ainda que haja críticas quanto ao caráter pontual e à incapacidade dos principais programas de formação de professores da CAPES solucionarem os já estruturais problemas educacionais brasileiros (NETO, 2016), é inegável a notoriedade que essas ações da DEB alcançaram em relação à educação básica e à educação superior. Certamente, um dos programas mais propalados em termos de resultados positivos é o PIBID. Idealizado pelo então presidente da CAPES, o Prof. Jorge de Almeida Guimarães (BRASIL, 2015), o programa foi lançado em 2007, pouco tempo depois da reformulação da CAPES, a fim de voltar-se à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Buscando melhor entendimento sobre o programa, foi realizada entrevista semiestruturada³² com o Professor Hélder Eterno da Silveira, Ex-Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério (CAPES), gestor do PIBID de 2011 a 2015. As contribuições advindas dessa entrevista foram analisadas seguindo algumas orientações da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), e são apresentadas em excertos ao longo do texto, objetivando auxiliar a abordagem das temáticas propostas acerca do programa. Justificamos a inserção de alguns longos excertos devido à riqueza das contribuições do Professor Hélder Eterno da Silveira, em aproximadamente uma hora e meia de entrevista.

³² Entrevista realizada no dia 16/12/2016, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Paraná, sediada em Curitiba (PR), durante o VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) /V Seminário Nacional do PIBID/IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID/X Seminário Institucional PIBID/PUCPR, ocorrido entre os dias 14 a 16 de dezembro de 2016. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Anexo B.

4.1 A concepção pedagógica do PIBID

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, a formação de professores no âmbito do PIBID não é concebida como instrumentação para a docência, mas vai além, ao pautar-se na “orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (BRASIL, 2015, p. 66). Dessa forma, o eixo orientador da formação, segundo o mesmo Relatório, está na interação entre os saberes dos participantes do programa: os conhecimentos prévios sobre a atividade docente dos bolsistas de iniciação à docência, os conhecimentos teórico-práticos construídos pelos anos de experiência na docência na educação básica dos supervisores, e os conhecimentos provenientes da atividade de pesquisa e da experiência acadêmica dos coordenadores de área.

Segundo o Professor Hélder Eterno da Silveira, o diálogo entre esses saberes constitui a riqueza do programa:

[...] o PIBID está desenhado para que aconteça com frequência o momento do diálogo. E não é o diálogo em que o coordenador (de área) dá um curso ou fala para o aluno da iniciação à docência ou com o professor (supervisor) como deve ser. Pelo menos do ponto de vista da política, da matriz pedagógica da política, a ideia é que um caso pedagógico a ser estudado seja estudado pelo prisma de três olhares: do estudante de iniciação à docência, com toda a sua intuição, com toda a sua carga de conhecimento da educação básica, que não é um conhecimento sistematizado e refletido sobre o processo profissional da docência (...); da experiência do coordenador de área e da vivência naquele próprio caso do supervisor. Então, é nesse diálogo travado em que há uma recolocação das concepções. (...) O PIBID, apesar de ter como foco principal o rompimento das concepções ou o melhoramento das concepções dos estudantes das Licenciaturas sobre as práticas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, também promove, a partir deste mesmo diálogo, dessa mesma dinâmica, uma oportunidade de que os supervisores e os coordenadores de área também discutam a mesma situação com outros olhares, revisitando os referenciais teórico-metodológicos e revisitando as suas próprias concepções (Ex-Gestor do PIBID).

O diálogo preconizado na matriz pedagógica do PIBID torna-se o potencializador para a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo, constituindo um dos princípios do programa (BRASIL, 2015).

[...] O PIBID precisa promover o desequilíbrio daquilo que nós acreditamos que é de fato a docência porque senão a gente vai fazer uma docência altamente intuitiva, de acordo com aquilo que nós acreditamos. E para isso – é óbvio, tive a inspiração da minha própria formação – nós precisaríamos promover oportunidades para que esse professor, esse estudante aspirante a professor do PIBID tivesse problematizada toda a sua história e toda a sua

concepção sobre a ação didática, a ação do professor. E ele (o programa) foi conduzido nesse sentido e houve muita aderência desta ideia com relação aos colegas que trabalham com a formação de professores, que comigo foram acreditando que talvez seria uma boa estratégia de formação fazer com que o estudante na educação básica, no PIBID, não fosse o que substituiria o professor, o que conduziria a ação didática diretamente, o que daria uma aula de reforço, mas aquele que se aproximaria de uma cultura, se apropriaria de elementos dessa cultura, que ressignificaria esses elementos para que esses elementos compusessem novas dimensões da sua própria formação (Ex-Gestor do PIBID).

O objetivo de colaborar para a (re)construção de uma nova cultura educacional está pautado, portanto, em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos (BRASIL, 2015). Nesse processo, pode haver ganhos formativos para todos os envolvidos:

[...] existe uma formação que é paralela e que acontece com os estudantes, com os professores formadores, sejam da universidade, sejam da educação básica. E algo fundamental, por vezes a ação de reflexão didática de uma situação do PIBID impacta muito a concepção do bolsista de iniciação à docência. Às vezes impacta mais as concepções dos coordenadores de área e dos supervisores. Se a gente entender que o coordenador de área passa a olhar a escola a partir e através de muitos olhares, isso promove formação para ele. Se a gente entender que o supervisor passa a ver a sua prática, a prática da escola a partir do olhar apurado do coordenador ou do olhar intuitivo ou não do estudante, isso passa a constituir elementos de formação para o supervisor. Então, a formação do PIBID é uma formação inicial/continuada, continuada/inicial que acontece ao mesmo tempo (Ex-Gestor do PIBID).

Outro princípio importante no programa é o da autonomia dos licenciandos em relação ao seu processo de iniciação à docência, mencionado pelo Professor Hélder Eterno da Silveira, ao explicar a concepção de horizontalidade das relações, adotada pelo programa:

[...] eu sempre orientei que por mais que o professor supervisor conheça da escola, ele não cerceie a criatividade do estudante de iniciação à docência porque o foco é o estudante. E é importante que ele erre e o erro gere aprendizagens. E a mesma coisa o coordenador (de área), valorizar o protagonismo do estudante de iniciação à docência e a sua autonomia de ser o responsável por esse processo de iniciação à docência (Ex-Gestor do PIBID).

O Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 esclarece que o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado, obrigatório nos cursos de Licenciatura. Por ser uma proposta extracurricular, a carga horária maior destinada ao programa é superior à do Estágio, havendo possibilidade de que até mesmo os ingressantes nos cursos participem do programa. Além

disso, no PIBID é esperado que as atividades propostas aos bolsistas de iniciação à docência extrapolem a observação do cotidiano escolar, envolvendo os diversos aspectos pedagógicos da escola.

Segundo o Professor Hélder Eterno da Silveira, inicialmente houve muita confusão a respeito das propostas do Estágio Supervisionado e do PIBID. Contudo, as duas ações são diferentes na natureza de suas proposituras. Refletindo primeiramente sobre o Estágio Supervisionado, o Professor pontua:

O Estágio tem como uma das atividades previstas a oportunidade de um estudante desenvolver a ação didática. Só que a ação didática é o trabalho mais complexo da docência. Ela implica em ter conhecimento do conteúdo, dominar o tempo-espço aula, saber estabelecer as relações interpessoais, humanas, administrativas, com o material didático, o domínio da estratégia; enfim, existem muitos elementos que antecedem a ação didática e que nós banalizamos de uma maneira muito ruim no Brasil e até na Europa e em outros lugares do mundo, quando a gente entende que o exercício repetitivo da prática gera melhoramentos didáticos. Não é assim. Às vezes o exercício repetitivo da prática pode levar o sujeito a repetir determinados vícios didáticos. E vícios didáticos que são difíceis de serem rompidos. (...) Então, colocar o sujeito na atuação didática diretamente é deformar o processo formativo para estudantes iniciantes na formação profissional. No Estágio, a ação didática tem um lugar e deve ter um lugar, mas a gente tem que lembrar que o Estágio reúne um conjunto de trajetórias formativas que culminam na atuação em sala de aula com acompanhamento do professor supervisor de Estágio, do professor orientador da universidade. Enfim, é essa a dinâmica. Agora, isso não é PIBID e nunca foi (Ex-Gestor do PIBID).

Já no PIBID:

(...) o aluno não vai para a regência porque a regência é o ato mais complexo da docência. (...) Tem alunos que entram no PIBID no primeiro período, segundo período. Alunos que veem a escola a partir das suas experiências, muitas vezes intuitivas de terem sido alunos da escola. Então, se nós colocarmos esse aluno no exercício didático ele obviamente vai reproduzir e talvez vai constituir padrões e vícios didáticos na formação inicial. E se ele faz assim, é possível que leve esses padrões, esses vícios para o exercício profissional (...). O PIBID promove o processo de que o sujeito se aproprie de diferentes elementos de uma cultura, que é a cultura da docência, a partir do conhecimento dos instrumentos, da reflexão desses instrumentos, de ler a escola a partir dos referenciais teóricos, de ler os referenciais teóricos a partir da escola, de produzir materiais didáticos, de fazer testagem, de retestar, de avaliar, de pensar a avaliação, de dialogar com os estudantes, com a comunidade escolar, com a comunidade do entorno, familiar, de viver a escola, o universo que é a escola. Porque aí sim, feito isso, você entrega ao Estágio um estudante que conheça com mais propriedade a escola e que tenha mais elementos para desenvolver as suas atividades didáticas iniciais (Ex-Gestor do PIBID).

Fundamentando os princípios e a concepção do PIBID aqui apresentados, encontramos diversos autores reconhecidos por suas contribuições ao campo educacional. Presentes no Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 estão menções a António Nóvoa, Donald Schön, Selma Pimenta, dentre outros. Além destes, o Professor Hélder Eterno da Silveira nomeia outros autores como sendo importantes em sua própria trajetória formativa, exercendo influência sobre seu trabalho como gestor do PIBID, como Lev Vygotsky, Lee Shulman, Bernardete Gatti, Marli André e outros. Tais contribuições foram especialmente relevantes na mudança de foco do programa, proposta pelo Professor Hélder Eterno da Silveira, enfatizando as questões pedagógicas e promovendo discussões coletivas que culminaram na Portaria 96, de 2013, que atualmente regulamenta o PIBID. Esse processo de modificações e aperfeiçoamento na concepção e operacionalização do programa será apresentado a seguir.

4.2 Os Editais lançados, as Portarias e o Decreto nº 7.219/10

O desenvolvimento do PIBID vai se dando ao longo dos anos por meio do lançamento de editais específicos para as instituições que poderiam concorrer à entrada no programa. Nesse processo, uma série de Portarias e o Decreto nº 7.219, de 2010, exercem importante papel na normatização do programa.

O primeiro edital do PIBID, de 12 de dezembro de 2007 – Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007³³, em consonância com a Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007³⁴ – contemplava os licenciandos de instituições federais de educação superior e objetivava incentivar a formação de professores especialmente para o ensino médio. As instituições federais interessadas deveriam enviar um projeto institucional a ser avaliado pela CAPES, que, uma vez aprovado, concederia uma bolsa mensal aos licenciandos para realização de atividades de ensino-aprendizagem em escola pública conveniada ao programa. Havia também uma bolsa mensal destinada aos professores da instituição de ensino superior (IES), chamados coordenador do projeto e coordenador por área do conhecimento, e ao professor da escola de educação básica, denominado supervisor. Além dessas bolsas, o projeto institucional contaria com uma parcela de custeio destinada à execução do Projeto.

Para serem selecionados, os projetos institucionais seriam avaliados de acordo com o mérito de sua proposta de iniciação à docência. O edital previa ainda a priorização dos seguintes níveis de ensino e áreas do conhecimento na seguinte ordem:

³³ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

³⁴ <http://www.cmconsultoria.com.br/images/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

a) para o ensino médio: i) Licenciatura em física; ii) Licenciatura em química; iii) Licenciatura em matemática; e iv) Licenciatura em biologia; b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: i) Licenciatura em ciências; e ii) Licenciatura em matemática; c) de forma complementar: i) Licenciatura em letras (língua portuguesa); ii) Licenciatura em educação musical e artística; e iii) demais Licenciaturas, (BRASIL, 2007, p. 7).

Portanto, o ensino médio seria priorizado nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, essa prioridade no atendimento pode ser explicada pela carência de professores nessas disciplinas no cenário educacional brasileiro. O edital ainda estabelecia que seria dada prioridade na seleção a projetos que privilegiassem licenciandos provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Ao longo do ano de 2008, quatro relações foram divulgadas com as instituições federais aprovadas. Contudo, o programa ainda não iniciou suas atividades nesse ano, pois “no início de 2009, apenas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid tinha recursos próprios da Capes, mas seus descritores no PPA³⁵ e na LOA³⁶ limitavam sua implementação e o programa ainda não se concretizara” (BRASIL, 2014, p. 12).

Em 25 de setembro de 2009, um segundo edital é lançado – Edital CAPES nº 02/2009³⁷, em decorrência da Portaria nº 122, de 16/09/2009³⁸. Esse edital estava destinado a instituições federais e estaduais de ensino superior, ampliando a oferta limitada a instituições federais do primeiro edital. Outra diferença aparece na nomenclatura utilizada para o professor do ensino superior responsável pela coordenação do projeto na instituição, antes chamado de *coordenador do projeto* e, no segundo edital, denominado de *coordenador institucional*. Além disso, o primeiro edital não fazia menção ao valor da bolsa do licenciando, o que é discriminado no segundo edital como sendo de R\$ 350,00, enquanto permanece o valor da bolsa dos professores das IES (R\$ 1.200,00) e do professor da educação básica (R\$ 600,00).

O segundo edital ainda prioriza o ensino médio, mas insere outras áreas do conhecimento além das mencionadas como prioritárias no primeiro, como Filosofia,

³⁵ Plano Plurianual

³⁶ Lei Orçamentária Anual

³⁷ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

³⁸ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

Sociologia, Letras-Português, Pedagogia ou áreas interdisciplinares (BRASIL, 2009). Quanto ao bolsista de iniciação à docência, o segundo edital define 30 horas de dedicação ao programa, retirando o critério de trajetória escolar na educação básica pública e de renda familiar específica presente no edital anterior. Uma característica marcante do segundo edital é o detalhamento das funções dos bolsistas de iniciação à docência, do coordenador institucional, do coordenador de área de conhecimento e do supervisor, o que faltou no primeiro edital.

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, o edital lançado em 2007 concedeu 3.088 bolsas, ainda que o programa não tenha sido iniciado. Já no edital de 2009, foram concedidas 10.606 bolsas, que, somadas às bolsas já concedidas em 2007, totalizaram 13.694 bolsas (BRASIL, 2015). Essa significativa expansão no número de concessões em tão pouco tempo indica uma aceitação crescente do programa, constatada na busca das IES de aderirem ao PIBID.

Em 2010, foi lançado o Edital CAPES nº 18/2010³⁹, em consonância com a Portaria nº 72, de 09/04/2010⁴⁰, especificamente para instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. Ainda em 2010, é lançado o Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad⁴¹, voltado à concessão de bolsas para os cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad – no âmbito dos programas PROCAMPO⁴² e PROLIND⁴³. Nesses editais, as atribuições de bolsistas de iniciação à docência, coordenadores institucionais e de área, e supervisores permanecem basicamente as mesmas do edital lançado em 2009.

Um passo muito importante no sentido de tornar o programa uma política de Estado, e não de Governo, foi o Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010⁴⁴, que dispõe sobre o PIBID, indicando seus objetivos de funcionamento, os sujeitos que dele fazem parte com suas funções, as modalidades de bolsa concedidas, as instituições que podem integrar o programa, dentre outros aspectos. O decreto publicado em 2010 sinaliza “a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 64),

³⁹ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

⁴⁰ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

⁴¹ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

⁴² Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

⁴³ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

⁴⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 28 nov. 2016.

objetivando que o PIBID “seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (p. 64).

Ao final de 2010, uma nova portaria foi lançada, a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010⁴⁵, apresentando normas gerais para o PIBID. A partir dessa Portaria, foi lançado o Edital nº1/2011⁴⁶ para instituições públicas de ensino superior (IPES), no qual não estão especificadas as atribuições dos professores e licenciandos participantes do programa, mas apenas os valores das bolsas concedidas. A partir desse edital, nenhuma prioridade em termos de nível de ensino ou área de conhecimento é estipulada como critério de elegibilidade dos projetos institucionais submetidos. Outra questão importante diz respeito ao acréscimo do *coordenador de área de gestão* entre os professores da IES participantes do programa. A Tabela 1 evidencia o crescimento do programa ao longo dos editais lançados de 2009 a 2011.

TABELA 1- PRINCIPAIS NÚMEROS DO PIBID 2009-2011

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunitárias	2010 Diversidade	2011 IPES	Total
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246
Coordenador de Área	216	506	135	63	752	1.672
Coordenador de Gestão	0	0	0	0	102	102
Supervisor	503	1.167	414	277	1.450	3.811
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	11.510	30.006

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2011, p. 9).

Como a Tabela 1 indica, se considerarmos a primeira concessão de bolsas em 2007 para instituições federais de ensino superior - IFES- (ainda que o PIBID não tenha iniciado suas atividades) até a concessão de 2011 para instituições públicas de ensino superior (IPES), é significativo o aumento de concessões, saindo do quantitativo inicial de 3.088 bolsas para 30.006 bolsas concedidas ao todo. Em 2012, o Edital nº 11/2012⁴⁷ CAPES amplia a possibilidade de participação no programa, pois é destinado a instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias não participantes do PIBID e

⁴⁵ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerai.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁴⁶ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁴⁷ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012_Retific.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

instituições já participantes que poderiam apresentar proposta de alteração do seu projeto institucional.

Em 2013, é lançado o Edital nº 61/2013 CAPES⁴⁸, direcionado a IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. Em se tratando das IES privadas com fins lucrativos, houve a exigência de que os cursos de Licenciatura envolvidos no projeto tivessem alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). O papel do coordenador de área de gestão é indicado nesse edital como sendo “o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional” (CAPES, 2013, p. 3). O Edital fixa os valores mensais a serem recebidos pelos participantes. Para os bolsistas de iniciação à docência, o valor fixado foi de R\$ 400,00; para os supervisores, R\$ 765,00; para os coordenadores de área e para os coordenadores de área de gestão, R\$ 1.400,00; e para os coordenadores institucionais, R\$ 1.500,00. Segundo o Professor Hélder Eterno da Silveira, ex-gestor do programa, as bolsas exercem um papel relevante, especialmente para os bolsistas de iniciação à docência, se considerarmos o relevante fato de que “muitos estudantes se envolvem no PIBID inicialmente por conta das bolsas e depois vão se encantando com o programa, e muitos são de origem muito simples, muito humilde e que precisam da bolsa não para luxo, mas para a sobrevivência”.

Também em 2013, é lançado outro edital do PIBID – Diversidade – Edital nº 66/2013 CAPES⁴⁹, objetivando selecionar projetos institucionais voltados à formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Para tanto, o Edital da CAPES disponibilizava 3.000 bolsas a estudantes de cursos de Licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos no programa, além de recursos de custeio direcionados à execução das atividades propostas.

4.3 A Portaria Capes nº 96/2013, a LDBEN nº 9.394/96 e o PNE (2014-2024)

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, o Edital nº 61/2013 CAPES está em consonância com a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013⁵⁰, que foi construída a partir da consulta pública aos coordenadores do programa, a fim de regulamentar o PIBID. “Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a

⁴⁸ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁴⁹ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁵⁰ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamento_PIBID.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (BRASIL, 2015, p. 64).

De acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira, houve um processo de transição da Portaria 260, de 30/12/2010, para a Portaria 96, de 18/07/2013:

[...] enquanto gestor do PIBID eu sempre defendi que mais do que você levar o estudante do PIBID para um processo de produção de material didático, de um livro, de um *paper*, de um estudo, ele deveria ser colocado numa situação que promoveria um desequilíbrio das concepções dele sobre escola, docência, identidade profissional, didática e o trabalho do professor. Por isso que nesse redesenho do programa, da Portaria antiga 260, de 2010, para a Portaria 96, de 2013, eu conduzi o PIBID para esse lugar (...) (Ex-Gestor do PIBID).

A Portaria nº 96/2013 da CAPES, legislação relativa ao PIBID atualmente em vigor, estabelece os seguintes objetivos para o programa: incentivar a formação de professores para a educação básica; contribuir para a valorização da profissão; qualificar a formação inicial de professores; proporcionar aos licenciandos variadas experiências no cotidiano escolar; tornar os professores das escolas coformadores de novos professores; contribuir para a articulação entre teoria e prática, e propiciar a inserção dos licenciandos na cultura escolar.

São participantes do PIBID, segundo a mesma Portaria, o bolsista de iniciação à docência, o coordenador institucional, o coordenador de área, o coordenador de área de gestão de processos educacionais e o professor supervisor. O bolsista de iniciação à docência deve dedicar-se à realização de atividades de ensino-aprendizagem com alunos da escola de educação básica para onde for designado. O coordenador institucional é o professor da IES responsável pelo programa perante a CAPES, acompanhando suas atividades. Já o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor da IES responsável por auxiliar o coordenador institucional na gestão do projeto. O coordenador de área também é professor da IES e está diretamente envolvido no acompanhamento dos bolsistas e no diálogo com as escolas de educação básica atendidas pelo programa. E, finalmente, o supervisor é o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar o licenciando em sua iniciação à docência (BRASIL, 2013). Todos os participantes do PIBID recebem uma bolsa mensal de auxílio financeiro diretamente da CAPES.

O professor que atua em cursos de Licenciatura acompanha o licenciando no planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência. Dentre os deveres do coordenador de área presentes na Portaria nº 96/2013 da CAPES, ressaltamos o de “orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores

das escolas envolvidas” (BRASIL, 2013, art. 41, inciso IV). Já o professor da escola de educação básica é responsável por acompanhar o licenciando no desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos alunos. Dentre os deveres do supervisor indicados na mesma Portaria, destacamos o de “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2013, art. 42, inciso I).

Destacamos ainda, para o contexto da nossa pesquisa e como já mencionado, que a legislação referente ao PIBID se refere ao supervisor como coformador, reconhecendo sua atuação no processo de formação de novos professores para a educação básica. Dessa forma, o programa estabelece que o licenciando conta com dois formadores em sua iniciação à docência, o professor da sua Licenciatura e o professor da escola na qual atua no PIBID. O Quadro 6 ressalta a atuação dos professores participantes do PIBID.

QUADRO 6- PROFESSORES DA ESCOLA E DA IES PARTICIPANTES DO PIBID

Atuam nas questões referentes à formação inicial docente	Atuam nas questões referentes ao funcionamento do programa
Supervisor	Coordenador Institucional
Coordenador de Área	Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre a questão dos formadores que atuam no programa, o Professor Hélder Eterno da Silveira pontua:

É inegável que esse coordenador (de área) tem uma vivência, mas a vivência dele sobre a escola, aliás o olhar dele sobre a escola, pode ter sido da experiência que ele teve como professor da educação básica, pode ter sido pela pesquisa, pela produção de conhecimento que ele desenvolve da escola, mas ninguém conhece mais da escola do que quem está lá na escola. Então, o que nós estamos reunindo aqui é a montagem de um quebra-cabeça em que todas as peças são importantes. Se tirar uma, vai acabar o PIBID. Então, esse professor tem uma função, o coordenador de área, de trazer o conhecimento teórico sobre a escola, da pesquisa, fazer pensar (...). Esta é a função dele, importantíssima. Mas a função do supervisor é fundamental, importantíssima, sem a qual não há mesmo porque ele está na escola. Ele vive a escola. Ele sabe a dinâmica da escola. Ele às vezes não sistematiza conhecimento sobre a escola pelo tempo que ele não tem, mas ele tem o portfólio e o currículo que não está colocado ali no texto, ele tem uma história a dizer daquela escola e que é importante. E o aluno tem outra vivência da escola (Ex-Gestor do PIBID).

Podemos depreender dessa afirmação do Professor Hélder Eterno da Silveira o caráter horizontal das relações entre os formadores, pretendido pelo PIBID. As contribuições do coordenador de área não são mais relevantes do que as do supervisor, nem vice-versa. É na interlocução desses atores que o programa se constitui e se fortalece, recebendo ainda as contribuições dos próprios bolsistas de iniciação à docência e dos diversos colaboradores que somam às suas atividades. Contudo, a horizontalidade das relações entre os formadores não parece ser um dado esperado ou demasiadamente fácil de encontrar, uma vez que há um histórico de afastamento IES-Escola que o PIBID tenta, então, reverter (GATTI et al., 2014). A pesquisa por nós empreendida busca entender se a natureza da relação entre os formadores envolvidos se pauta na horizontalidade ou verticalidade, compreendendo que esta resposta também tem reflexos no processo formativo desenvolvido no âmbito do programa, contribuindo ou não para a formação continuada dos formadores.

Para que um curso de Licenciatura participe do programa, será necessário enviar um Projeto Institucional, de acordo com as orientações fornecidas quando a CAPES lança edital para participação no PIBID. Uma vez aprovado o Projeto, a IES passa a fazer parte do programa para desenvolver as atividades propostas no Projeto aprovado. Se mais de um curso de Licenciatura da IES desejar participar do programa, deverá ser desenvolvido apenas um Projeto Institucional, com as Licenciaturas contempladas em subprojetos voltados às várias dimensões da iniciação à docência.

O Projeto Institucional deve ser desenvolvido a partir da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica. A Portaria nº 96/2013 prevê que as atividades do PIBID aconteçam em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da educação básica, podendo atender também a jovens e adultos, pessoas com deficiências, comunidades quilombolas, indígenas e educação do campo. A Portaria recomenda que sejam escolhidas escolas que tenham um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e também aquelas escolas com experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de que o licenciando possa vivenciar diferentes realidades educacionais. Entretanto, de acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira,

o PIBID não tem função de responder a IDEB. (...) O PIBID não tem esse foco, nunca teve esse foco. Em qualquer documento do PIBID, ele não tem esse foco. (...) Nós não podemos fazer associação do PIBID ao IDEB porque são naturezas diferentes, são funções diferentes cuja responsabilidade não é do PIBID (Ex-Gestor do PIBID).

Segundo o professor, colocar o foco do programa na elevação do IDEB enfraqueceria o

PIBID. Na mesma Portaria, há ainda a recomendação de que as escolas selecionadas sejam as que já participam de programas do Ministério da Educação, como o Programa Mais Educação, por exemplo (BRASIL, 2013).

A atuação do bolsista de iniciação à docência na escola estará de acordo com o que prevê o Projeto Institucional e o planejamento realizado junto ao coordenador de área e ao supervisor. A carga horária mínima de atuação será de 8 horas semanais. Um coordenador de área acompanha a atuação de não menos do que 5 e não mais do que 20 bolsistas de iniciação à docência, enquanto um supervisor é responsável pela atuação de 5 a 10 bolsistas de iniciação à docência junto aos alunos da escola (BRASIL, 2013).

Às IES participantes do programa, a CAPES também concede recursos financeiros, de custeio ou capital, para a execução dos projetos aprovados, sendo destinados apenas às atividades previstas no Projeto Institucional. Os recursos de custeio são destinados à aquisição de material de consumo, serviços de terceiros, diárias e passagens e despesas com locomoção. Já os itens de capital se referem a equipamentos e material permanente, desde que demonstrem relevância para a execução do projeto (BRASIL, 2013). De acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira, os coordenadores institucionais indicavam que a administração dos recursos de custeio constituía uma dificuldade. “Nas reuniões em Brasília, era interessante que o mais precisava ser melhorado no programa era primeiro a orientação para o gasto público, o gasto do dinheiro público”, o que fez com que a equipe trabalhasse na elaboração de manuais de orientação nesse sentido.

A Portaria nº 96/2013 prevê ainda a organização de Seminários Institucionais, compreendidos como seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa, nos quais os bolsistas de iniciação à docência deverão “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição” (BRASIL, 2013, art. 43, inciso IX). Para o Professor Hélder Eterno da Silveira, esses seminários promoviam o diálogo sobre as ações do programa, sendo importante canal para dirimir dúvidas em sua operacionalização:

Houve dificuldades de entendimento do PIBID pelos supervisores, pelos coordenadores, de diferentes naturezas e abordagens. Qual era a orientação que fazíamos? Diálogo. Vamos dialogar só com os coordenadores, só com os supervisores. Em Brasília, nas reuniões que fazíamos dos coordenadores institucionais, nós tínhamos GTs específicos sobre a relação, concepção, entendimento dos coordenadores de área ou dos supervisores com a natureza epistemológica do PIBID. E como enfrentar isto? Na CAPES, nós já fazíamos esse acompanhamento de orientação dos coordenadores institucionais, que por sua vez, faziam nas suas instituições para que pela reunião, pelo diálogo com os supervisores, com os coordenadores, essas

coisas fossem minimizando. No começo do PIBID isso era mais tenso, hoje parece que é algo mais pacificado, pelo menos que eu veja aí, grosso modo do programa. Agora, sempre ainda existem as diferenças de ideias e de composições. Por isso também que na Portaria 96 nós colocamos como obrigatória a realização do Seminário Institucional do programa e com determinadas características das quais o diálogo com os membros do programa e com a comunidade externa é um dos princípios fundamentais (Ex-Gestor do PIBID).

Uma inovação da Portaria nº 96/2013 estabelece que, “a critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa” (BRASIL, 2013, art. 37), que não poderão receber nenhum tipo de auxílio financeiro proveniente do PIBID. Para o Professor Hélder Eterno da Silveira, “[...] essa figura se tornou muito importante, inclusive com papéis definidos na Portaria 96, o professor colaborador. E com papéis definidos em muitos regimentos das instituições, pelo desejo das pessoas se envolverem no programa (...)”.

A representatividade do PIBID no cenário das políticas educacionais brasileiras também pode ser constatada na menção ao programa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, ao se reportar aos profissionais da educação, no art. 62, que trata da formação docente:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, art. 62, § 5º).

Esse parágrafo prevê como responsabilidade dos entes federativos incentivar a formação de professores para a educação básica e destaca como meio desse incentivo o programa institucional de bolsa de iniciação à docência, indicando o reconhecimento do PIBID como política voltada à formação de professores por parte da legislação.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25/06/14⁵¹, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos, que apresenta vinte metas a serem atingidas, desdobradas em estratégias para a ação. Destacamos a meta 15, que se refere à necessidade de assegurar que a formação dos professores da educação básica seja feita em cursos de Licenciatura na área do conhecimento em que atuam, e como uma de suas estratégias “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, a fim de

⁵¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.

aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, meta 15, estratégia 15.3). Dessa forma, o PNE indica a relevância de ações de iniciação à docência junto à formação inicial de professores, como o PIBID.

Até aqui procuramos apresentar a trajetória de ascensão do programa desde seu lançamento em 2007, evidenciada pela expansão no quantitativo de bolsas concedidas por meio dos editais lançados. A Tabela 2 sintetiza essas informações:

TABELA 2- CONCESSÃO DE BOLSAS DO PIBID POR EDITAL

ANO	Bolsas concedidas	Iniciação à Docência	Coordenador	Supervisor	Total
2007	Edital 2007. As concessões iniciaram em 2009	2.326	259	503	3.088
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2008	Não foi lançado edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2009	Edital 2009	8.882	557	1.167	10.606
	Vigentes no ano	11.208	816	1.670	13.694
2010	Edital 2010	2.441	165	414	3.020
	Vigentes no ano	13.649	981	2.084	16.714
2011	Edital 2011	10.526	1.039	1.727	13.292
	Vigentes no ano	24.175	2.020	3.811	30.006
2012	Edital 2012	18.221	1.241	2.941	22.403
	Vigentes no ano (Exceto 3.088, encerradas do Edital 2007)	40.070	3.002	6.249	49.321
2013	Edital 2013. As concessões iniciaram em 2014	72.845	5.692	11.717	90.254
	Vigentes no ano	40.070	3.002	6.249	49.321
2014	Não foi lançado edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano (Exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado)	72.840	5.691	11.716	90.247

Fonte: DEB/CAPES (BRASIL, 2015).

A análise da Tabela 2 revela que a procura por parte das IES interessadas em ingressarem no programa foi crescendo significativamente desde o seu lançamento, em 2007,

ao mesmo tempo em que houve contrapartida por parte da DEB, oferecendo mais bolsas, o que implica também maior participação por parte das escolas de educação básica. A Tabela 3 apresenta justamente o número de escolas envolvidas no programa, a partir do edital lançado em 2013, diferenciando os dados provenientes do PIBID dos do PIBID Diversidade, voltado à formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

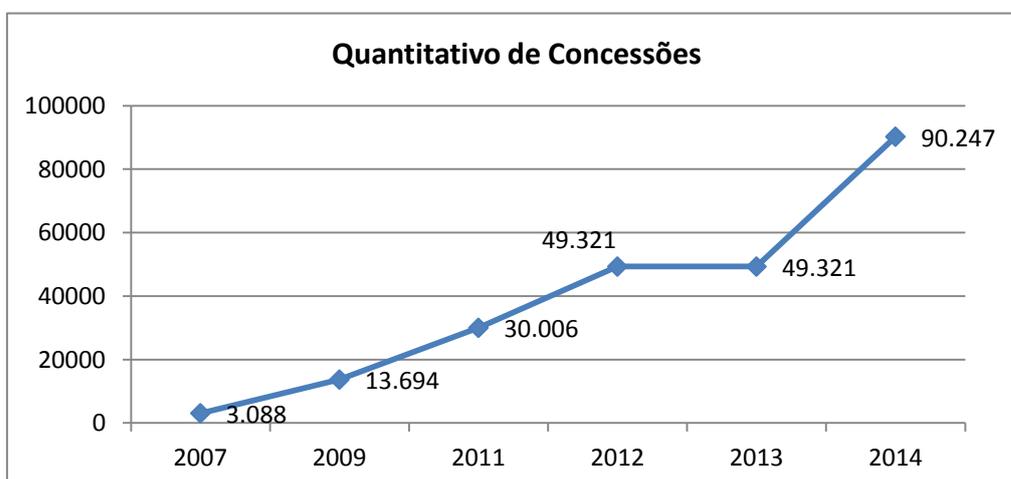
TABELA 3- PROJETOS NO ÂMBITO DO PIBID E PIBID DIVERSIDADE, SEGUNDO EDITAL 2013

Resumo	PIBID	PIBID Diversidade	Total
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2.997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	657	6.055

Fonte: DEB/CAPES (BRASIL, 2015).

O Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 informa ainda que, em relação ao quantitativo de bolsas existente em 2014, houve um decréscimo de 7 concessões devido a um projeto não implementado. Portanto, o número preciso de bolsas vigentes no ano de 2014 é de 90.247 (BRASIL, 2015, p. 82). O Gráfico 1 apresenta a trajetória de crescimento do programa desde seu lançamento. Se o número de concessões permanece insuficiente diante do quantitativo total de licenciandos no País, é significativo constatar o esforço empreendido por parte dos responsáveis pela política pública visando à maior abrangência do programa.

GRÁFICO 1- QUANTITATIVO CUMULATIVO DE CONCESSÕES DE BOLSAS NO INTERVALO DE 2007 A 2014



Fonte: Elaboração da autora.

A análise do Gráfico 1 evidencia o crescimento significativo do programa ao longo de poucos anos de existência, iniciando com o quantitativo de 3.088 bolsas em 2007 e totalizando 90.247 bolsas em 2014, cumulativamente. O quantitativo crescente de participantes permite constatar que há uma avaliação positiva dos que já integram o PIBID, permanecendo nele, bem como o interesse crescente de outras IES de também participarem.

Gatti et al. (2014) realizaram um diagnóstico dos problemas e potencialidades do programa. Ao responderem a um questionário⁵² pelo *Google Drive*, além de fornecerem dados sobre tempo de atuação no PIBID, instituição a que pertenciam e Licenciatura cursada, os 38.000 respondentes dessa pesquisa foram solicitados a avaliar o programa para sua formação profissional, emitir seu depoimento sobre sua importância e apontar críticas e/ou sugestões.

As respostas foram categorizadas e indicaram que o programa foi muito bem avaliado pelos participantes da pesquisa de Gatti et al. (2014):

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. [...] Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al., 2014, p. 103).

Especificamente sobre a formação continuada dos professores das instituições de ensino superior (IES) e das escolas de educação básica participantes do programa, foco do nosso trabalho, os resultados também foram positivos. Gatti *et al.* (2014) constataram que:

[...] o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações. Nesse sentido, há destaque para o favorecimento tanto da formação de verdadeiras equipes entre docentes das IES, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, quanto para o desenvolvimento de ações interdisciplinares (GATTI et al., 2014, p. 38).

Assim, tanto o coordenador de área como o supervisor indicaram que participar do PIBID tem sido meio de formação continuada. Em relação aos coordenadores de área participantes da pesquisa: “Considera-se que o programa contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se veem desafiados pelas

⁵² O questionário utilizado pode ser consultado no endereço eletrônico: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFhqdGdiMndQbzNGTzQyMDINUGFDWIE6MA#gid=1> (GATTI, GIMENES, 2013, p. 13).

realidades das escolas e conseqüentemente das práticas docentes” (GATTI et al., 2014, p. 37). Sobre o supervisor, podemos dizer que o programa “contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos” (GATTI et al., 2014, p. 104-105).

De maneira geral, os resultados da pesquisa de Gatti et al. (2014) indicaram que os participantes da pesquisa avaliam como positivo o programa, indicando pontos de ajustes necessários para sua melhoria. As respostas dos questionários revelaram a efetividade do PIBID como fortalecedor da formação inicial docente, atuando também na formação continuada dos professores envolvidos e na aproximação necessária entre IES e escola de educação básica, levando até mesmo ao repensar dos currículos dos cursos de Licenciatura.

O Professor Hélder Eterno da Silveira destaca sua avaliação sobre o PIBID:

Eu esperava que o programa fosse contribuir fortemente para a formação de professores, mas ele me surpreendeu porque fez muito mais do que a formação inicial dos professores, foi a formação continuada, foi a relação com a escola, foi a integração com as áreas do conhecimento, foi a constituição de rede, foi a criação de um Fórum. Então, são tantos elementos (...). Não daria para eu ter dimensionado o que seria o PIBID quando nós fizemos a gestão do PIBID. E a cada dia o PIBID e a ações me surpreendem. Até porque o PIBID não é um programa desvinculado das pessoas. O PIBID são as próprias pessoas e as pessoas nos surpreendem. E o PIBID me surpreendeu, me surpreendeu positivamente. Existem problemas? Sim. O PIBID tem uma série de problemas como qualquer ação, qualquer política pública. Mas sem dúvida, numa balança, os problemas são muito menores do que o impacto positivo que ele gera. Não previ nessa dimensão e me surpreendo a cada dia mais com o que as pessoas têm feito positivamente com relação ao PIBID (Ex-Gestor do PIBID).

4.4 O PIBID em tempos difíceis

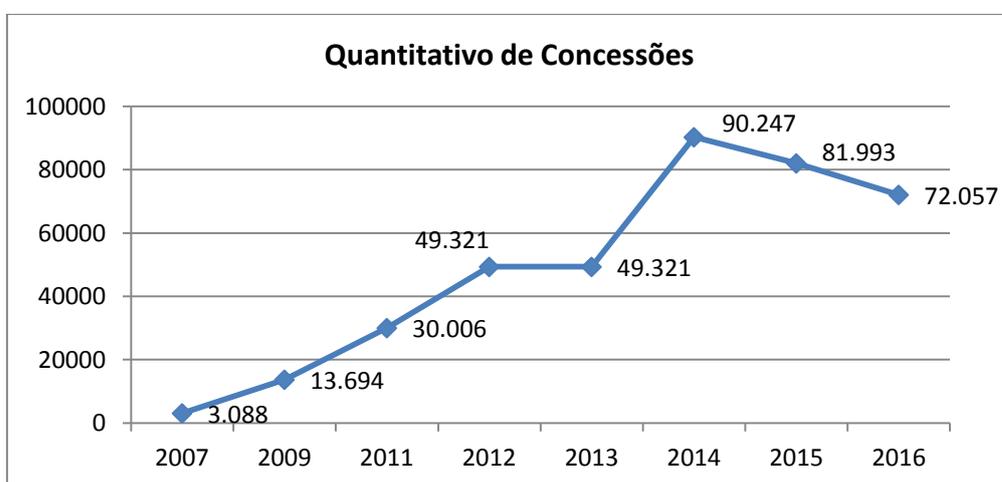
Apesar dos resultados positivos alcançados pelo programa, alguns percalços começaram a se interpor à operacionalização das suas atividades, como esclarece o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014:

A ampla adesão das instituições formadoras ao Pibid fez com que a meta física estabelecida em cada edital fosse ultrapassada. No entanto, a meta de 100.000 bolsistas proposta para 2014 não pôde ser alcançada em função de limites orçamentários impostos (BRASIL, 2015, p. 64).

Assim, em 2014, o quantitativo cumulativo de concessões chegou a 90.247 bolsas. Segundo o Relatório de Gestão da CAPES relativo ao ano de 2015, foram concedidas 81.993 bolsas (BRASIL, 2016), o que representa um decréscimo nas concessões de 8.254 bolsas. Em

relação ao ano de 2016, a CAPES publicou nota em seu site institucional⁵³, divulgando os números de 2016. O total de bolsas concedidas pelo PIBID foi de 72.057, sendo 58.055 para bolsistas de iniciação à docência, 9.019 para supervisores e 4.983 para os professores dos cursos de Licenciatura (coordenadores de área, coordenadores institucionais e coordenadores de gestão de processos educacionais). Em 2016, portanto, o programa perdeu 18.190 bolsas, se comparado com o quantitativo de 2014, o que pode ser considerado uma perda significativa. O Gráfico 2 apresenta a trajetória de crescimento do PIBID, evidenciando as perdas no quantitativo das concessões a partir de 2015.

GRÁFICO 2- QUANTITATIVO CUMULATIVO DE CONCESSÕES DE BOLSAS NO INTERVALO DE 2007 A 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Esse quadro de retração é decorrente de uma difícil situação política e econômica enfrentada pelo País, trazendo um cenário de instabilidade, afetando os programas educacionais – dentre eles, o PIBID, com a ameaça de cortes profundos nas bolsas concedidas, o que comprometeria a continuidade de vários projetos. Um movimento de articulação política, que ficou conhecido como FICA PIBID, foi iniciado pelas IES e escolas de educação básica envolvidas no programa. Esse movimento se propagou nas redes sociais e realizou passeatas em prol da continuidade das ações, conseguindo ampla mobilização nacional. Destacamos, nesse contexto, o protagonismo do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)⁵⁴, que propôs várias ações de mobilização, articulando

⁵³ <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>. Acesso em: 30 jan. 2017.

⁵⁴ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos

inclusive com parlamentares as reivindicações dos integrantes do programa e conseguindo apoio às demandas apresentadas. Como resultado dessa mobilização nacional em prol do PIBID, o anunciado corte profundo não foi realizado. Mas em 11 de abril de 2016 foi publicada a Portaria nº 46/2016⁵⁵, que trouxe modificações consideráveis ao desenho do programa, causando uma reação negativa imediata.

De acordo com a Portaria nº 46/2016, as modificações promulgadas visam ao aperfeiçoamento e atualização do PIBID. Foram adicionados dois objetivos ao programa que não constavam na Portaria nº 96/2013:

VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (CAPES, 2016, art. 4º, incisos VIII; IX).

A menção ao compromisso com a aprendizagem dos alunos da educação básica aponta para a obrigatoriedade de que as escolas participantes do PIBID sejam as prioritárias, ou seja, escolas em que 40% dos seus estudantes do 5º ano alcançaram menos de 175 pontos na Prova Brasil de 2013 ou escolas em que 25% dos seus estudantes do 9º ano atingiram menos de 200 pontos nessa mesma prova. Se a Portaria nº 96/2013 recomendava a escolha de escolas com IDEB abaixo da média nacional para participarem do programa, a Portaria nº 46/2016 vinculava obrigatoriamente a participação no PIBID ao IDEB da escola. A nova portaria previa ainda que, mediante aprovação da CAPES, os bolsistas de iniciação à docência poderiam atuar em escolas consideradas de excelência pelo período de até dois bimestres (BRASIL, 2016).

Uma nova incumbência do coordenador institucional nessa nova Portaria se refere a: “XX. liderar a criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES” (BRASIL, 2016, art. 35, inciso XX). A Portaria nº 46/2016 suprimiu a figura do coordenador de gestão de processos educacionais. A atuação do bolsista de iniciação à docência passa a ter carga

em Uberaba-MG em 2013. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/o-que-e-.html>. Acesso em 30 nov. 2016.

⁵⁵ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

horária semanal de 10 horas, divididas em 6 horas na escola e 4 na IES. Um coordenador de área acompanha a atuação de não menos do que 20 e não mais do que 30 bolsistas de iniciação à docência, enquanto um supervisor é responsável pela atuação de 10 a 15 bolsistas de iniciação à docência junto aos alunos da escola. Na Portaria anterior, o coordenador de área orientava de 5 a 20 bolsistas e o supervisor de 5 a 10, o que evidencia uma sobrecarga na atuação dos formadores.

A IES com projeto aprovado passaria a receber não mais o valor de R\$ 750,00, mas R\$ 250,00 por bolsista de iniciação à docência a título de custeio anual, sendo destinado apenas ao pagamento de despesas essenciais para a realização do Projeto Institucional. Receberiam esse valor as IES públicas e privadas sem fins lucrativos. As IES privadas com fins lucrativos não receberiam esses recursos, devendo investir obrigatoriamente essa soma para execução das atividades do seu Projeto Institucional (BRASIL, 2016).

De acordo com o artigo 18 da Portaria nº 46/2016, poderia participar do programa a IES que possuísse “pelo menos um curso de Licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2016, art. 18, inciso I). Além disso, estabeleceram-se eixos e sub-eixos estruturantes que deveriam ser considerados para elaboração do projeto institucional, apresentados no Quadro 7.

QUADRO 7- EIXOS ESTRUTURANTES PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PIBID

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras
1º ao 3º ano do EF	Alfabetização e numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º ano do EF	Letramento	Letramento em Língua Portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

Fonte: Portaria nº 46/2016- CAPES (BRASIL, 2016, p. 23).

Por meio da análise do Quadro 7, podemos perceber que a educação infantil e o ensino religioso estão excluídos da área de atuação dos bolsistas de iniciação à docência na Portaria nº 46/2016, bem como Licenciaturas como Arte e Educação Física também não estão presentes no quadro. Dessa forma, com a nova portaria, o desenho do programa sofre alterações em sua concepção, “[...] visando o alinhamento do PIBID com os programas educacionais do Ministério da Educação para atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e a melhoria das aprendizagens dos estudantes de educação básica na escola”, o que indica um deslocamento do foco na formação inicial de professores para a melhoria da aprendizagem dos alunos da escola, evidenciado na vinculação obrigatória ao baixo IDEB das escolas participantes. As mudanças implementadas trazem em seu bojo a tentativa de baixar os custos com o programa, diminuindo o valor de repasse às IES, suprimindo as bolsas dos coordenadores de área de gestão e inflando o número de bolsistas a serem acompanhados pelos coordenadores de área e supervisores.

Nesse contexto de mudanças no desenho do PIBID, destacamos como positiva a proposição dos eixos estruturantes como tentativa de articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010)⁵⁶ e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012)⁵⁷, em termos das áreas do conhecimento propostas pela nova Portaria.

Outro ponto interessante diz respeito ao supervisor. Segundo a Portaria nº 46/2016, o projeto institucional deveria conter:

IV. A descrição de um plano de formação, acompanhamento e avaliação dos supervisores, explicitando os objetivos a serem alcançados e a carga horária prevista. Espera-se que o professor supervisor egresso desta formação demonstre conhecimentos e competências para serem co-formadores e orientadores de professores em formação (BRASIL, 2016, p. 4).

A Portaria nº 46/2016 destaca, portanto, a formação do supervisor para ser um formador de professores, o que destacamos como uma proposição importante, se considerarmos o fato de que para o supervisor essa atividade de formação não foi contemplada em sua trajetória formativa. Outro ponto interessante diz respeito à integração e articulação das atividades do PIBID com o estágio supervisionado (BRASIL, 2016, p. 4), que deve constar no projeto institucional. Consideramos essa menção oportuna na medida em que,

⁵⁶ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

⁵⁷ 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: 11 jul. 2017.

na execução do PIBID, a presença dessas duas atividades em uma mesma escola por vezes não foi harmoniosa (JARDILINO, 2014).

Mesmo em face desses poucos aspectos construtivos, as novas regras representaram um profundo retrocesso para o programa. De acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira, “a Portaria 46 deformava o PIBID”. Devido a esse caráter limitador da nova Portaria, nova mobilização nacional foi deflagrada pelo coletivo das IES, reivindicando a revogação da Portaria nº 46/2016. Entidades representativas no cenário educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), posicionaram-se contrárias às mudanças estruturais no programa. Os integrantes das áreas que foram retiradas do programa também expressaram sua contrariedade. Após novo período de articulação com parlamentares, protagonizado pelo FORPIBID, e de ampla mobilização dos integrantes do PIBID, a Portaria nº 46/2016 foi revogada, em 14 de junho de 2016⁵⁸.

De acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira:

[...] o FORPIBID foi e é fundamental para a constituição da política pública. Hoje eles reconhecem que foi uma boa proposta, mas na época não. (...) Ele foi o protagonista, o autor, o mentor de toda a resistência. Eu dei o pontapé inicial, que era a minha função, mas quem promove a resistência é o Fórum (...) como o grande espaço de resistência, de defesa do PIBID. Se não tivesse o Fórum, o PIBID tinha acabado (Ex-Gestor do PIBID).

Apesar da revogação da Portaria nº 46/2016, cortes nas bolsas concedidas vêm sendo feitos ao longo do tempo, o que já resultou na diminuição significativa do número de integrantes do PIBID. Em 2014, como apresentamos anteriormente, o programa contava com o quantitativo de 90.247 bolsas. De acordo com informações do site da CAPES, em agosto de 2016, o programa passou a contar com 72.218 bolsas⁵⁹. Tais ações estão em desacordo com o Decreto nº 8.752/2016⁶⁰, que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação básica, mencionando, no artigo 11, apoio técnico e financeiro por parte do Ministério da Educação a “VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (BRASIL, 2016, art. 11, incisos VII; VIII).

⁵⁸ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

⁵⁹ <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8088-cotas-de-bolsas-do-pibid>. Acesso em: 02 dez. 2016.

⁶⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 02 dez. 2016.

Objetivando retirar o PIBID desse cenário de instabilidade e desconstrução, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 5180/2016, que pretende instituir o programa em lei. O Projeto obteve voto pela aprovação da integralidade de suas propostas, seguindo ainda para ser votado no plenário da comissão, de acordo com informações disponibilizadas pelo FORPIBID, que acompanha a tramitação⁶¹. A aprovação desse Projeto constitui passo importante para tornar o PIBID uma política de Estado, angariando segurança estrutural e apoio estável à operacionalização do programa, ao afastar o clima de incertezas e os retrocessos vivenciados cotidianamente por seus integrantes.

Ainda em 2016, foi realizado o VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) / V Seminário Nacional do PIBID / IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID / X Seminário Institucional PIBID/PUCPR⁶², ocorrido entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2016, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná, sediada em Curitiba (PR). De acordo com os professores Verno Krüger (UFPEL) e Hamilton Wielewicky (UFSC), responsáveis pela elaboração da Carta de Curitiba, houve o significativo quantitativo de 3.726 inscritos no evento, o que pode indicar a força de mobilização em torno do programa, mesmo em face de uma crise financeira vivenciada pelo País.

Diante da relevância do encontro, considerei⁶³ importante ir registrando algumas informações, que mais tarde deram lugar a um breve Diário de Bordo sobre o ENALIC. A palestra inaugural foi proferida pela Profa. Marli André, que apresentou o resultado de pesquisa por ela coordenada, revelando que, dos 1.008 egressos do PIBID que participaram respondendo a um questionário, 64% estão atuando na educação. A maior parte desse quantitativo está atuando na docência, a maioria com contrato temporário, tendo também ex-integrantes do programa na gestão e na coordenação de escolas. Dentre os que não se encontram na educação, alguns estão aguardando concurso, sinalizando que não estão atuando em escolas por falta de oportunidade. Portanto, os dados da pesquisa realizada apontam que os egressos do PIBID estão atuando na educação, o que indica que o programa forma professores para o trabalho na escola pública de educação básica, cumprindo com seu objetivo.

O Auditório da PUCPR estava repleto, tanto na palestra inaugural quanto na final, proferida pelo Prof. António Nóvoa, que desenvolveu sua afirmação de que a formação de

⁶¹ http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E00E5DB09B5A4C878F6582EA05494AE5.proposicoesWebExterno2?codteor=1506563&filename=Parecer-CE-09-11-2016. Acesso em: 02 dez. 2016.

⁶² <http://eventosunioeste.unioeste.br/index.php/apresentacao-enalic>. Acesso em: 25 dez. 2016.

⁶³ Este evento contou com a presença da pesquisadora, razão pela qual o texto foi escrito na 1ª pessoa do singular nesta parte.

professores é uma formação profissional de alto nível e que, por isso, deve ser feita na universidade. Antes do Prof. Nóvoa, o Professor Hélder Eterno da Silveira proferiu palestra abordando o desenvolvimento profissional docente na imbricação teoria e prática, apresentando o PIBID como uma ação de indução ao magistério na trajetória formativa para a docência. Finalmente, o ENALIC 2016 contou com significativa adesão ao evento. Dentre os participantes, havia muitos licenciandos. Várias pessoas vestiam camisa personalizada do PIBID de que participam. Os diferentes sotaques e a presença nas salas de comunicação oral possibilitaram constatar a procedência de pibidianos de várias partes do Brasil.

Finalizando esse percurso histórico, iniciado desde a criação do PIBID até os dias atuais, lançamos nosso olhar para as perspectivas futuras do programa na atualidade. Segundo o Professor Hélder Eterno da Silveira, “(...) o cenário conflituoso não nos permite fazer previsões para o programa ou, não é para o programa, para a educação brasileira, para a conjuntura (...)”. Contudo, acrescenta:

Eu acredito no PIBID? Eu acredito. Mas eu acredito muito fortemente nas redes que se constituíram a partir do PIBID. As redes de pessoas que se constituíram a partir do PIBID [...] são indissolúveis porque a gente destrói as estruturas físicas, as políticas públicas, mas as relações interpessoais e profissionais que se estabeleceram, dificilmente (Ex-Gestor do PIBID).

De maneira geral, o programa continua em funcionamento e, em que pesem as dificuldades enfrentadas pelos seus integrantes, suas ações permanecem como tema de trabalhos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento. A seguir, apresentamos um panorama dessas produções.

4.5 Levantamento da Produção Científica sobre o PIBID

Considerando a importância e a abrangência do programa, optamos por realizar um levantamento de trabalhos, a fim de conhecer a produção científica atual sobre o PIBID, especialmente no que diz respeito à abordagem do professor formador. Esse levantamento foi realizado em 07 fontes de pesquisa: 1) Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando as teses e dissertações sobre o assunto; 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); 3) Scientific Electronic Library Online (SciELO) , identificando os artigos publicados; 4) EDUC@ - banco de artigos acadêmicos organizado pela Fundação Carlos Chagas; 5) Revista Formação Docente; 6) GT

08 da ANPED, destacando os artigos publicados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentro do GT 8 que representa o Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores; e 7) trabalhos publicados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

No levantamento, foram utilizados os descritores “PIBID”; “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Com exceção dos trabalhos inscritos na ANPED e no ENDIPE, não foi estabelecido um recorte temporal. Nesses dois espaços, a entrada por ano se fez necessária, tendo em vista a data/ano da edição do encontro. Quanto à ANPED, a busca não se deu por descritor, mas por análise de cada resumo de trabalho disponível, avaliando sua pertinência ao tema. Procedeu-se à busca dos trabalhos publicados no GT8, por seu enfoque específico “formação de professores”, a fim de identificar todos aqueles que tratam sobre o PIBID. Isso foi feito observando as edições da ANPED dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2015. Quanto ao ENDIPE, foram observadas as edições de 2010, 2012 e 2014.

Foram encontrados ao todo 254 trabalhos sobre o PIBID, entre artigos acadêmicos publicados, teses e dissertações. No caso do ENDIPE, na edição de 2010, não houve disponibilização de sistema de busca de trabalhos no site do evento. Contudo, constam na *web*⁶⁴ os 06 livros em PDF contendo conferências e simpósios apresentados no encontro. A busca foi efetuada em todos os livros, com os descritores, antes indicados, utilizando a ferramenta de localização do PDF. Apenas 1 trabalho que abordava o tema foi encontrado. Já na edição de 2012⁶⁵, o site do evento disponibiliza um sistema de busca de trabalhos e, novamente, os descritores foram aplicados, sendo encontrados 49 trabalhos. Quanto à edição de 2014⁶⁶, foi utilizado o descritor PIBID no acervo disponibilizado no site e foram encontrados 96 trabalhos.

Em relação à ANPED, as buscas se concentraram nas produções do GT 08, publicadas nas páginas da *web* de cada uma dessas reuniões. Nas reuniões de 2009 a 2013 não foram encontrados trabalhos sobre o PIBID. Na reunião da ANPED de 2015⁶⁷, foram encontrados 03 trabalhos publicados entre as produções do GT8. Já na Revista Formação Docente⁶⁸, periódico eletrônico vinculado ao GT 08 da ANPED, foram encontrados 02 trabalhos a partir

⁶⁴ <http://perdigital.wordpress.com/2011/04/02/e-books-do-endipe-2010/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

⁶⁵ <http://www.infoteca.inf.br/endipe/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

⁶⁶ <http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=pibid&limit=5&limitstart=0->. Acesso em: 09 fev. 2016.

⁶⁷ <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 09 fev. 2016.

⁶⁸ <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/busca>. Acesso em: 24 jul. 2015.

dos descritores utilizados. No SciELO ⁶⁹, utilizando os descritores, foram encontrados 17 artigos, sendo um duplicado e, portanto, descartado. No periódico eletrônico da Fundação Carlos Chagas (FCC) Educ@⁷⁰, foram encontrados 19 trabalhos também utilizando os descritores. Entre os 17 artigos encontrados no SciELO e os 19 publicados no Educ@, 7 deles se configuraram nos dois espaços.

No Portal da CAPES⁷¹, foram encontrados 21 trabalhos sobre o “PIBID” (19 dissertações e 02 teses), por meio dos descritores. A última fonte consultada refere-se à BDTD/IBICT⁷². Este portal foi acrescentado posteriormente à pesquisa nas demais fontes. Justificamos sua inserção na medida em que as teses e dissertações provenientes do Banco de Teses da CAPES limitavam-se apenas aos anos de 2011 e 2012, trazendo prejuízo à atualização dos dados, ao passo que na BDTD foram localizados trabalhos publicados de 2011 a 2015. Utilizando os descritores já apresentados, foram encontrados 61 trabalhos. Entre as teses e dissertações publicadas pelo Portal da CAPES e pela BDTD houve também 7 estudos disponibilizados em ambos os sites. A Tabela 4 indica o quantitativo de trabalhos encontrados por fonte consultada.

TABELA 4- TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PIBID (2010-2015)

Fonte	Trabalhos encontrados
ENDIPE	146
GT 8 ANPED	03
Formação Docente	02
SciELO	16
Educ@	19
Teses e Dissertações CAPES	21
BDTD	61
Total	268
TOTAL VÁLIDO ⁷³	254

Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, ao todo foram computados 254 trabalhos sobre PIBID nas sete fontes de pesquisa: 179 artigos, 59 dissertações e 16 teses. Como evidencia o Gráfico 3, a maioria dos

⁶⁹ <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 24 jul. 2015.

⁷⁰ <http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p>. Acesso em: 24 jul. 2015.

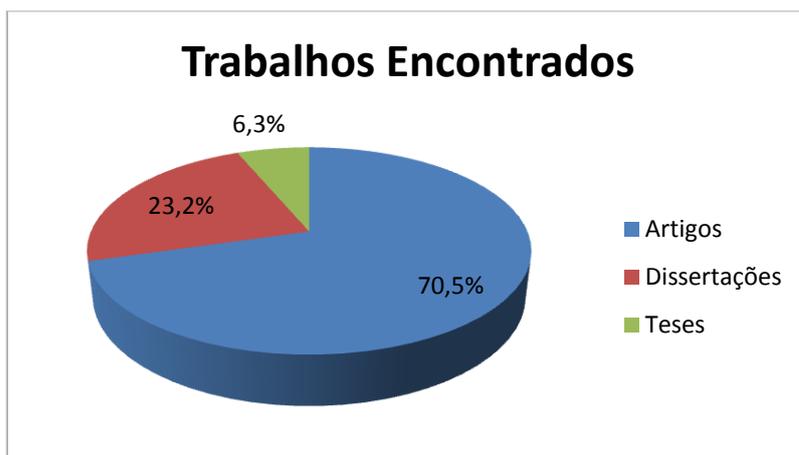
⁷¹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

⁷² <http://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

⁷³ Entre SciELO e Educ@, 7 trabalhos se apresentam simultaneamente nos dois bancos de dados e entre teses e dissertações encontramos 7 publicações que estavam presentes nos dois bancos de dados – da CAPES e da BDTD – motivo pelo qual o total válido é menor que o total encontrado pela soma dos trabalhos em cada site.

trabalhos, 70,5%, refere-se a artigos presentes nas fontes SCIELO, EDUC@, ENDIPE e Revista Formação Docente; 23,2% dos trabalhos são dissertações e 6,3% teses, ambas encontradas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD. Destacamos o reduzido número de teses que investigam o PIBID.

GRÁFICO 3- CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PIBID



Fonte: Elaboração da autora.

Um aspecto de análise refere-se ao período no qual foram encontrados os trabalhos, de 2010 a 2015. Considerando que o PIBID foi criado em 2007, mas só iniciou suas atividades em 2009, os pesquisadores das fontes selecionadas começaram a socializar suas investigações sobre o programa um ano após o início das suas atividades. A Tabela 5 especifica o quantitativo de trabalhos encontrados por ano.

A análise da Tabela 5 revela que o pico de produção de trabalhos referentes ao PIBID se dá no ano de 2014, com 134 trabalhos elaborados. O elevado quantitativo se deve, sobretudo, ao número de trabalhos sobre o programa apresentados no ENDIPE 2014 (96 trabalhos), revelando o interesse crescente dos participantes deste evento, se comparado com a edição de 2012 (49 trabalhos).

Ainda de acordo com a Tabela 5, é notória a reduzida discussão sobre o PIBID entre os pesquisadores participantes do GT 08 da ANPED. Em 06 reuniões somente 03 trabalhos foram encontrados no GT Formação de Professores. Esse quantitativo em um evento tão representativo da área educacional desperta a atenção e pode ser em parte explicado pela tendência de os participantes do PIBID participarem de eventos socializando sua prática

optando pela modalidade conhecida como Relato de Experiência. Entretanto, na ANPED, essa modalidade não é contemplada, ao passo que no ENDIPE o Relato de Experiência é aceito.

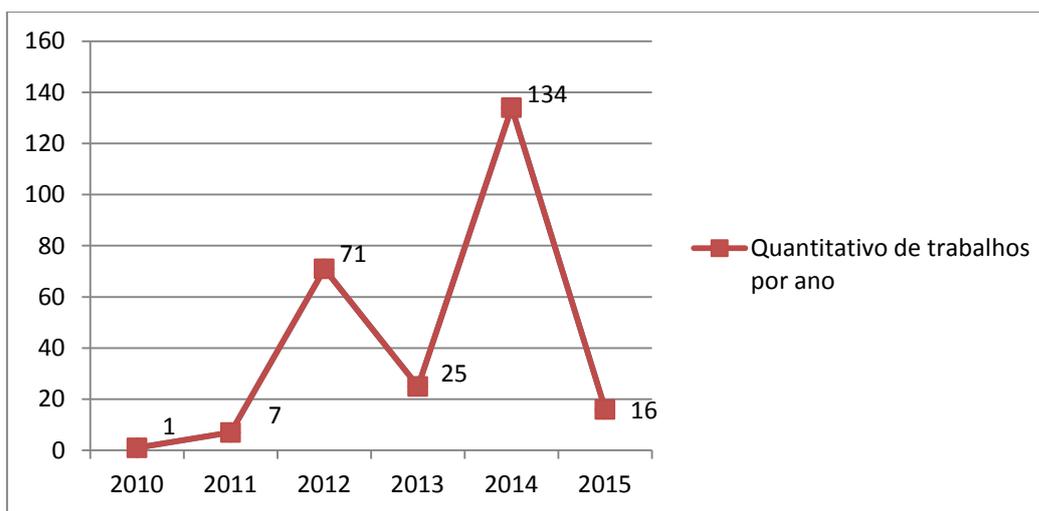
TABELA 5- QUANTITATIVO DE TRABALHOS ENCONTRADOS POR ANO SOBRE O PIBID (2010-2015)

Trabalhos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Artigos							
SCIELO	0	0	02	03	05	06	16
EDUC@	0	02	02	01	07	0	12
Formação Docente	0	01	01	0	0	0	02
ENDIPE	01	--	49	--	96	--	146
ANPED	0	0	0	0	--	03	03
Dissertações							
CAPES	0	04	15	0	0	0	19
BDTD	0	0	0	16	21	03	40
Teses							
CAPES	0	0	02	0	0	0	02
BDTD	0	0	0	05	05	04	14
Total	01	07	71	25	134	16	254

Fonte: Elaboração da autora.

Nos anos de 2013 e 2014 houve um significativo número de dissertações e teses publicadas sobre o PIBID, demonstrado na Tabela 5. O ano de 2010 aparece como o período de menor número de publicações sobre o programa, com apenas uma aparição. Ressaltamos ainda que o número de publicações computadas em 2015 não equivale à totalidade dos trabalhos registrados nos respectivos bancos de dados, uma vez que o acesso se deu em meados do referido ano, não permitindo, portanto, antever o contingente real de trabalhos veiculados sobre o tema. O Gráfico 4 ilustra essa discussão.

GRÁFICO 4- QUANTITATIVO DE TRABALHOS SOBRE O PIBID NO INTERVALO DE 2010 A 2015



Fonte: Elaboração da autora.

4.5.1 Análise dos resumos encontrados

A análise do resumo de cada um dos 254 trabalhos encontrados permitiu-nos tecer algumas considerações. Uma delas diz respeito à área do conhecimento abordada nos trabalhos. A Tabela 6 evidencia o quantitativo de trabalhos por área, de acordo com as fontes selecionadas em nosso levantamento. Classificamos alguns estudos na área Interdisciplinar porque se referiam a mais de uma área do conhecimento. Como Temas Diversos, classificamos os trabalhos que não abordavam uma área do conhecimento específica, mas diferentes temáticas dentro do PIBID.

Descartamos 06 trabalhos – 03 por não apresentarem resumo, 01 por não pesquisar o PIBID em si, 01 por não estar disponível *online* à época da categorização e 01 por ser inconsistente, dificultando a análise –, totalizando, assim, 248 resumos analisados.

A Tabela 6 indica um número expressivo de trabalhos na área da Pedagogia, 45 no total, sendo 35 deles apresentados no ENDIPE⁷⁴. A segunda área mais abordada é a

⁷⁴ Ponderamos que se a busca fosse feita em eventos específicos das áreas de ensino delimitadas em nossa pesquisa – Matemática, Física e Química – o quantitativo de trabalhos encontrados seria diferenciado.

Matemática, com 29 trabalhos, destacando-se o número de 18 trabalhos entre teses e dissertações. A área Interdisciplinar, com 23 estudos, é a terceira no quantitativo de trabalhos por área do conhecimento. Contudo, um número significativo dos trabalhos encontrados não abordava nenhuma área do conhecimento, mas variadas problemáticas pertinentes ao PIBID, totalizando 71 trabalhos, que denominamos como Temas Diversos.

TABELA 6- ÁREA DO CONHECIMENTO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Áreas	SCIELO	EDUC@	Formação Docente	ENDIPE	ANPED	Teses e Dissert.	Total
Arte	0	0	0	01	0	0	01
Artes Visuais	0	0	0	01	0	0	01
Ciências Biológicas	0	01	0	07	0	06	14
Ciências da Natureza ⁷⁵	0	0	0	0	0	01	01
Ciências Sociais	0	0	0	01	0	0	01
Educação Especial	0	0	0	01	0	0	01
Educação Física	0	0	0	04	01	01	06
Filosofia	0	0	0	01	0	02	03
Física	0	01	0	02	0	06	09
Geografia	0	0	0	04	0	02	06
História	0	0	0	01	0	01	02
Interdisciplinar	01	0	01	16	0	05	23
Língua Espanhola	0	0	0	0	0	01	01
Língua Inglesa	02	0	0	01	0	02	05
Língua Portuguesa	02	0	0	01	0	01	04
Matemática	01	0	0	10	0	18	29
Música	0	01	0	01	0	01	03
Pedagogia	02	0	0	35	0	08	45
Química	03	01	0	04	0	14	22
Temas diversos	05	07	01	50	02	06	71
Total	16	11	02	141	03	75	248

Fonte: Elaboração da autora.

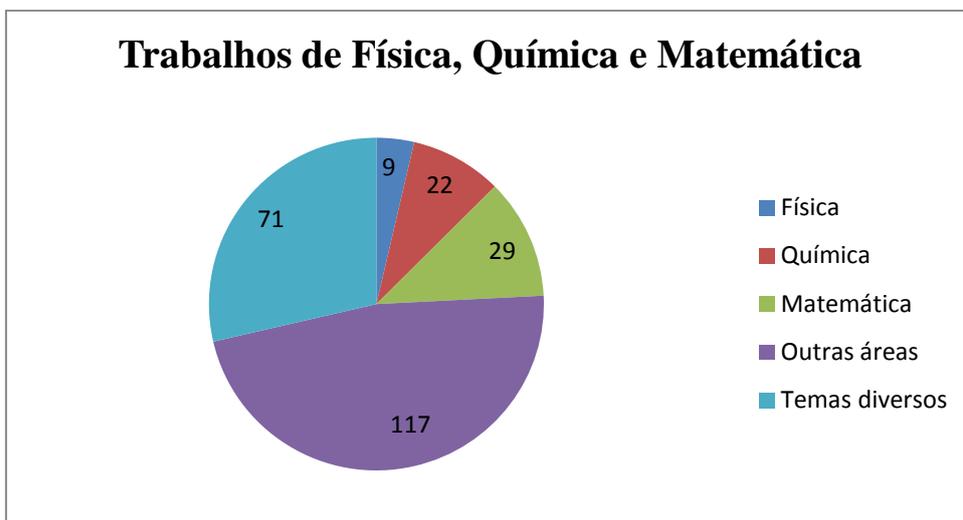
Como nossa pesquisa está delimitada nas áreas de Física, Química e Matemática, o Gráfico 5 destaca o quantitativo de trabalhos encontrados sobre o PIBID nas áreas pesquisadas.

Por meio da análise do Gráfico 5, podemos perceber que o maior quantitativo de trabalhos dessas três áreas pesquisadas é o de Matemática, com 29 trabalhos, seguido por

⁷⁵ Química e Biologia

Química, com 22 trabalhos, e Física, com 9 trabalhos. Dessa forma, as três áreas juntas somam 60 trabalhos, aproximadamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos trabalhos encontrados.

GRÁFICO 5- NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS NAS ÁREAS DE FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA



Fonte: Elaboração da autora.

Outra análise foi efetuada no sentido de identificar se os resumos dos 254 trabalhos traziam uma avaliação do programa. Verificou-se que 57% dos resumos analisados continham um parecer favorável ao programa, ainda que ressaltando aspectos a serem aperfeiçoados. Apenas 5% dos resumos traziam um parecer negativo em relação ao programa, enquanto 11% o qualificaram como regular, na medida em que ressaltavam aspectos positivos e negativos do PIBID. Outros 25% dos resumos não apresentavam uma avaliação sobre o programa e 2% tiveram que ser descartados, pois não apresentavam elementos claros que permitissem a análise dentro desses indicadores. Foi possível constatar que, na maioria dos resumos analisados, o PIBID conta com um parecer positivo dos pesquisadores, enfatizando as potencialidades do programa e indicando sugestões de aperfeiçoamento desta política pública.

Partindo dos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), foi realizada a categorização dos resumos a fim de conhecer o foco dos trabalhos sobre o PIBID. Dos 254 trabalhos analisados, constatamos que 90 deles elegeram como foco do estudo o bolsista de iniciação à docência, 14 trabalhos investigavam o supervisor e apenas 04 se reportavam ao coordenador de área como foco da investigação. Os 140 trabalhos restantes se referiam a aspectos variados do programa. Descartamos 06 trabalhos por não permitirem sua análise. Para os contornos da nossa pesquisa, voltada ao professor formador, esta primeira

categorização evidencia que somente 18 trabalhos estabeleceram como foco de estudo o supervisor e o coordenador de área, responsáveis pela formação do bolsista de iniciação à docência.

Como na categorização anterior a grande parte dos trabalhos não foi plenamente conhecida, sendo categorizada como Outros, procedemos a um novo processo de categorização, reorganizando as categorias anteriores e inserindo outras, a fim de aprofundar o entendimento dos trabalhos encontrados. Nesta nova categorização, ainda de acordo com algumas orientações provenientes da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), emergiram quatro eixos temáticos que indicaram o foco dos trabalhos encontrados: Formação inicial, Formação continuada, Análise de ações pedagógicas e Avaliação do programa. Como apresentado na categorização anterior, foram descartados 06 trabalhos devido à fragilidade dos dados apresentados, dificultando uma análise substantiva por meio do resumo, que se apresentava inconsistente, omissivo ou tratando de modo secundário o PIBID, apenas mencionando-o indiretamente. Assim, os 248 resumos foram analisados e categorizados em um desses quatro eixos, permitindo um delineamento melhor de sua proposta de estudo.

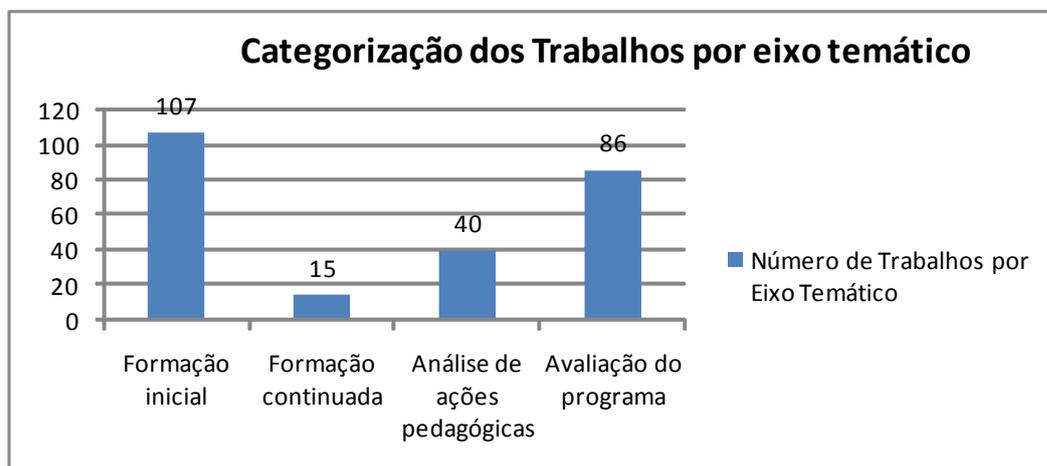
Os trabalhos que se inserem no eixo “Formação Inicial” têm seu foco no licenciando bolsista do PIBID, no seu curso de graduação e/ou na iniciação à docência. Os trabalhos agrupados como “Formação Continuada” focalizam a participação do supervisor e/ou o coordenador de área como possível elemento de desenvolvimento profissional. Os trabalhos que tratam da “Análise de Ações Pedagógicas” pesquisam o desenvolvimento de alguma inovação metodológica ou a abordagem de alguma temática em particular durante as aulas ministradas no PIBID. E, finalmente, os trabalhos que se inserem no eixo “Avaliação do Programa” focalizam a análise dos limites e potencialidades do PIBID.

Essa categorização em quatro eixos temáticos não foi realizada facilmente, uma vez que um mesmo resumo pode tratar da formação inicial do licenciando com o objetivo de avaliá-la por sua vinculação ao PIBID, por exemplo. Contudo, procuramos, neste exercício, estabelecer o foco do estudo para proceder à sua classificação em um dos eixos estabelecidos.

O Gráfico 6 expressa o quantitativo de trabalhos categorizados por eixo temático e evidencia que, no total de 248 trabalhos analisados sobre o PIBID, a maior parte deles refere-se à pesquisa sobre sua influência na formação inicial dos futuros professores da educação básica, com 107 trabalhos agrupados neste eixo. Em segundo lugar, foi identificada a preocupação dos pesquisadores em avaliar as ações do programa, no intuito de investigar suas potencialidades e fragilidades, com 86 trabalhos realizados. Em terceiro lugar, aparece a utilização do PIBID como espaço para análise de ações pedagógicas variadas, com 40

trabalhos e, por fim, a ênfase dada ao PIBID como meio de formação continuada para os professores que dele participam, seja da escola ou da Licenciatura, com apenas 15 trabalhos.

GRÁFICO 6- QUANTITATIVO DE TRABALHOS CATEGORIZADOS SOBRE O PIBID POR EIXO TEMÁTICO



Fonte: Elaboração da autora.

A Tabela 7 apresenta o quantitativo de trabalhos por eixo temático em cada uma das sete fontes pesquisadas.

TABELA 7- FOCO DOS RESUMOS ANALISADOS SOBRE O PIBID

Fonte	Resumos Analisados	Formação Inicial	Formação Continuada	Análise de Ações Pedagógicas	Avaliação do Programa
SCIELO	16	10	0	03	03
ENDIPE	141	50	08	20	63
ANPED	03	02	0	0	01
Formação Docente	02	01	0	0	01
Educ@	12	03	01	02	06
CAPES	20	09	02	05	04
IBICT	54	32	04	10	08
Total	248	107	15	40	86

Fonte: Elaboração da autora.

A análise da Tabela 7 permite-nos tecer algumas considerações sobre o quantitativo de trabalhos encontrados por eixo temático. Se as teses e dissertações concentram-se na investigação da influência do PIBID na formação inicial, os trabalhos apresentados no ENDIPE dividem sua atenção entre a formação inicial e a avaliação do programa, com um quantitativo próximo de trabalhos nos dois eixos temáticos. Isso pode indicar uma preocupação dos pesquisadores em não só pesquisar os efeitos do programa na formação dos licenciandos, mas também em avaliá-lo mais amplamente, investigando outros âmbitos de influência, como o estreitamento das relações universidade-escola, por exemplo. Outro ponto a ser observado diz respeito ao reduzido número de trabalhos voltados à formação continuada. Como o foco da nossa pesquisa está voltado ao formador, ressaltamos a relevância da análise direcionada aos professores que acompanham o bolsista de iniciação à docência, uma vez que a qualidade deste acompanhamento incidirá na formação dos novos professores para a educação básica.

Com o intuito de ilustrar as subtemáticas abordadas nas publicações analisadas, passamos à apresentação de três trabalhos por eixo temático estabelecido. Buscamos selecionar os que mais se aproximassem da temática desenvolvida em nossa pesquisa.

Sobre o eixo temático Formação inicial, destacamos o artigo de Sá e Garriz (2014, p. 3.77), que investigaram o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman, em quatro licenciandos participantes do PIBID Química de uma universidade pública brasileira, por meio de entrevista e da produção e aplicação de uma unidade didática. Seus resultados apontam para um adequado conhecimento pedagógico do conteúdo por parte desses licenciandos. Como possíveis razões para isso, pode-se citar “a inserção dos estudantes na realidade da escola, a participação nos planejamentos e atividades realizadas pela professora regente e nas discussões destas ações à luz da literatura da área”. O artigo de Carvalho e Largo (2015, p. 3.681) apresentou pesquisa sobre a aprendizagem da docência em matemática, por meio de entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas de iniciação à docência, provenientes do curso de Licenciatura em matemática de uma universidade pública do norte do estado do Paraná. Os dados foram analisados valendo-se da Análise Textual Discursiva e revelaram que, nessa configuração, as atividades de iniciação à docência levaram à aprendizagem da docência em matemática pautada na observação da atuação do supervisor, “classificada pela literatura como a prática como imitação de modelos”. Assim, coube ao licenciando “sanar dúvidas dos alunos individualmente, ajudar a elaborar e corrigir provas, observar a prática realizada pelo professor supervisor e ministrar aulas de matemática

desprovidas de orientação” – tarefas que acarretaram uma formação docente em matemática, que, por sua limitação, contribui para desvalorização profissional, devendo ser ampliada.

A tese de Albuquerque (2012, p. 101) aborda rodas de professores de química em formação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), participantes do PIBID. Durante dois anos, 11 licenciandos escreveram mensalmente suas histórias ao participarem do programa e das Rodas de Formação. Estas últimas caracterizam-se por espaços de escuta e acolhimento de questionamentos, de partilha de saberes. A tese de que histórias escritas a partir da partilha em Rodas de Formação contribuem para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos de Química é sustentada. A análise das histórias se deu por meio de Análise Textual Discursiva e constatou que “os licenciandos [...] revelam valorizar e acreditar na sua formação, contando que as experiências que tiveram em Rodas lhes deram mais segurança para enfrentar a profissão”.

Quanto ao eixo temático Formação Continuada, destacamos alguns trabalhos. Em seu artigo, Güllich e Bosko (2015, p. 4.785) pesquisaram as concepções construídas por 5 professores de Ciências ao participarem do subprojeto PIBIDCiências, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Serro Largo- RS. O intuito era investigar “processos formativos na perspectiva de compreender intervenções e transformações na/da prática, construídas a partir do PIBID e impulsionadas pela investigação e reflexão da prática docente”. Os participantes – 1 coordenador de área e 4 supervisoras – utilizaram um diário de bordo para reflexão sobre a ação e sua escrita narrativa foi analisada por meio da análise temática dos conteúdos. Os resultados mostraram que o PIBID foi uma estratégia positiva para o processo de formação/constituição dos professores participantes da pesquisa. “Dentro desse contexto reafirmamos que a transformação/mudança da prática é um resultado e um modo de intervenção nas ações docentes em Ciências e Biologia [...]”. Em seu artigo, Santos e Abdala (2012, p. 4.746) pesquisaram seis supervisores no interior do Estado de São Paulo para discutir a repercussão do PIBID no desenvolvimento profissional destes professores. Por meio da técnica investigativa de grupo de discussão, os encontros com esses supervisores foram gravados e procedeu-se à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1997). Suas conclusões indicam que os professores “desenvolveram um fazer reflexivo que os levou a uma autocrítica e, por conseguinte, a uma renovação de suas práticas no contexto escolar”. Carvalho (2013, p. 7), em sua tese, investiga o papel do supervisor como coformador na orientação dos licenciandos. Participaram 3 supervisores de Física, ligados ao PIBID de uma universidade do norte do estado do Paraná, acompanhados em parte das suas atividades de supervisão. “As análises são realizadas com base nas relações de saber (Charlot) em um

sistema didático (Chevallard), representado por um triângulo constituído por três posições: o professor, o saber e um grupo de alunos, o qual representa uma sala de aula-padrão.” Seus resultados indicam que as características de orientação de cada supervisor são determinadas pela mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes. Quanto mais dosados são esses saberes, menos prescritivas são as orientações do supervisor, o que pode trazer ao licenciando mais chances de desenvolver a autonomia em sua iniciação à docência.

A respeito do eixo temático Análise de ações pedagógicas por meio das atividades do PIBID, a dissertação de Antunes (2012, p. 121) abordou a confecção de brinquedos e materiais lúdico-didáticos com a utilização de sucata da indústria têxtil por alunos de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF), em oficinas de ecodesign no PIBID. Utilizou-se a observação como instrumento de coleta de dados. As considerações finais deste trabalho apontam que “as oficinas de ecodesign enriquecem a formação de professores (...)”, na valorização do espaço lúdico que “representará uma nova metodologia de ensino, uma nova forma de adaptação de mudanças ou comportamentos para o desenvolvimento das aulas, numa representação mais próxima do aprendizado”. A dissertação de Oliveira (2011) investigou a química da estética capilar abordada em uma oficina do PIBID sobre a “a moda da escova progressiva”, unindo três sujeitos: os licenciandos bolsistas, os alunos do ensino médio de quatro escolas públicas de Santa Maria (RS) e cabeleireiros. Os resultados apontam para uma aprendizagem significativa da Química tanto no contexto escolar como em outros momentos do cotidiano. Para os cabeleireiros, houve melhor entendimento da metodologia química utilizada nos procedimentos profissionais. Finalmente, a dissertação de Silva (2014, p. 7) analisa o interesse em resolver problemas matemáticos associados a filmes por parte de alunos da educação básica. Assim, 19 licenciandos e 4 supervisores participaram participantes do PIBID desenvolveram e aplicaram propostas pedagógicas que utilizavam filmes tanto para motivarem os alunos da educação básica como para introduzirem conceitos matemáticos. Foram utilizados um pré-questionário e um pós-questionário, aplicados aos bolsistas e aos estudantes, além do diário de campo do pesquisador, utilizando como base a Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos conseguiu associar o filme com a Matemática e “[...] a análise evidencia que a postura e atuação dos bolsistas foram fatores essenciais para o sucesso das propostas”, além de outros fatores também apontados como importantes: “a escolha do filme correto, a associação do filme ao conteúdo e o método de trabalho adotado pelos bolsistas”.

Sobre o eixo temático Avaliação do programa, destacamos o artigo de Tauchen et al. (2014, p. 376), que investigaram a opinião de 20 diretoras de escolas municipais de Ensino

Fundamental de Rio Grande (RS) sobre a avaliação das atividades universitárias desenvolvidas na escola, dentre elas o PIBID. Os resultados indicam uma avaliação positiva do programa. “Percebemos uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa nesse contexto”. Ambrosetti et al. (2012, p. 4757), em seu artigo, investigaram a opinião sobre o programa de nove professores, pertencentes a quatro cursos de Licenciatura participantes do PIBID, de uma universidade pública do sudeste brasileiro, embora esses professores não fizessem parte do PIBID. O objetivo era conhecer “o impacto do programa nesses cursos, analisando suas implicações nas práticas curriculares, no trabalho dos professores, na postura e desempenho dos alunos.” A técnica de coletas de dados utilizada foi o grupo de discussão, e os resultados apontam algumas questões levantadas pelos formadores: institucionalização do PIBID com maior valorização do programa, revisão do projeto pedagógico da instituição trazida pela participação no PIBID e, até mesmo, revisão da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura para atender às necessidades reais dos futuros professores. A tese de Deimling (2014, p. 12) avalia o PIBID, levantando contribuições e limites do programa para seus participantes: o licenciando, o coordenador institucional, o coordenador de área de gestão de processos educacionais, o coordenador de área, o supervisor e o professor colaborador (aquele que decide auxiliar no programa mesmo sem ganhar uma bolsa), todos vinculados ao PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, documentos e narrativas escritas dos participantes. Conclui-se que o PIBID tem contribuído significativamente para a formação dos licenciandos, uma vez que a mediação estabelecida pelos professores experientes da escola e da universidade possibilita a problematização da docência, em uma perspectiva da práxis educacional. “Todavia, pensar [...] uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente [...].”

Dessa forma, ainda que seja um programa relativamente recente, podemos dizer que o PIBID vem sendo estudado por um número significativo de pesquisadores, especialmente aqueles que o receberam em sua instituição de ensino superior. Os estudos, pesquisas e análises aqui processadas evidenciam a aceitação das atividades do programa, tanto por parte da Licenciatura quanto da escola de educação básica. Percebemos o foco das investigações na formação inicial de professores, no intuito de investigar o impacto do PIBID para o desenvolvimento dos licenciandos participantes. Assim, vários trabalhos nessa direção se assemelham na metodologia e resultados, evidenciando o efeito positivo do programa para a

realidade local ou regional. Ainda assim, em alguns contextos, isso não tem sido suficiente para garantir a permanência dos licenciandos na docência, uma vez que atuar no ensino superior é o alvo (FELÍCIO, 2014). Os licenciandos também enfrentam várias dificuldades no ambiente escolar, tais como a falta de equipamento básico para os laboratórios, a ausência dos professores regentes durante as atividades, dificuldades na relação com a gestão escolar, a falta de comprometimento por parte de alguns bolsistas, dentre outras (FELÍCIO et al., 2014).

O mesmo pode ser dito com relação aos trabalhos que avaliam o programa. Há considerações importantes sobre sua pertinência no bojo atual das políticas públicas, uma vez que, se a Licenciatura fosse um compromisso do Estado, o PIBID não seria necessário (MOURA, 2014). Além disso, uma crítica ao programa alerta sobre a expressão de uma Pedagogia da Redenção no subprojeto pesquisado, na medida em que concebe a ação de um *superbolsista* voltado à batalha de redenção da escola, por meio da ludicidade e inovação, esmaecendo os conteúdos específicos da área de conhecimento (BRODBECK, 2015). Há ainda o reconhecimento de que, antes do PIBID, não houve uma ação política que valorizasse a formação de professores com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim (FELÍCIO, 2014), mas a valorização docente não pode ser alcançada pelos projetos, como o PIBID, pois envolve principalmente uma política salarial digna para a carreira (SANTANA, 2015). É repetida a afirmação de que o programa consegue atrelar teoria e prática, contudo a relação do PIBID com o Estágio Curricular pode ser conflituosa em alguns contextos (JARDILINO, 2014). Além da ausência de um instrumento de acompanhamento de suas ações, que aparece como uma ressalva diante das potencialidades do programa (RIBEIRO, 2013).

Quanto à análise de ações pedagógicas empreendidas por meio do PIBID, podemos dizer que os trabalhos apresentaram resultados positivos (MIGUEL et al., 2014; RAIZER, 2013). Destacamos, nesse contexto, a produção de materiais didáticos, a participação do licenciando em monitorias, jogos didáticos, oficinas, etc. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014) e a possibilidade de o supervisor desenvolver atividades experimentais (DORNELES, 2011). Essas mudanças, contudo, dependem da criação de políticas complementares que atinjam a esfera do trabalho docente para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não seja perdido (SOUZA, 2014a). Há evidências de que, uma vez formados e atuando como professores, muito do que os licenciandos aprenderam referente às metodologias de ensino no PIBID não pode ser desenvolvido em sua prática pedagógica pelas precárias condições do trabalho docente (MARTINS, 2013).

Em relação ao professor supervisor, os ganhos são indicados em termos de formação continuada, com o estímulo para inserção em programas de pós-graduação (CORRÊA, 2014), mudanças metodológicas na sala de aula a partir da interação no PIBID (GALLEGO, 2012; MORYAMA, 2013) e reformulações nas práticas pedagógicas, exigindo reorganização dos pensamentos acerca de conceitos utilizados e de atitudes tomadas, com potencial para perdurar independentemente da permanência do programa na escola (SILVA, 2012). O acompanhamento do trabalho de um professor experiente é fundamental para contribuir na construção da identidade docente por parte do licenciando (AFONSO, 2013), ao partilhar seus saberes experienciais na ação (FEJOLO, 2013; LARGO, 2013), ainda que nem todas as propostas do PIBID valorizem esse saber (PAREDES, 2012).

Finalmente, reiteramos o reduzido número de trabalhos relacionados ao professor formador, seja da escola ou da Licenciatura. Nesse estado da arte, foram encontrados apenas 15 trabalhos dentre os 248 analisados. Ainda que alguns trabalhos reconheçam a importância do supervisor no acompanhamento do licenciando (LARGO, 2013), destacamos a ausência de uma investigação mais aprofundada sobre o papel do coordenador de área na iniciação à docência do bolsista, na perspectiva de professor formador. Os trabalhos abordam o coordenador de área, para investigar sua perspectiva sobre a formação inicial do licenciando (FELÍCIO, 2012), os desafios enfrentados (ARAÚJO; FRANÇA, 2012) e a execução do programa (SOUZA, 2014b).

Partindo da centralidade do acompanhamento na iniciação à docência, tanto por parte do supervisor como do coordenador de área, nossa pesquisa pretende contribuir ao lançar luz nas práticas e concepções de formação desses profissionais.

4.6 Levantamento de Periódicos nas áreas de Matemática, Física e Química

Posteriormente ao levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o PIBID, decidimos realizar ainda uma busca por artigos sobre o PIBID em periódicos das áreas de Matemática, Física e Química, delimitadas em nossa pesquisa. Assim, enquanto o primeiro levantamento objetivou apresentar um panorama do programa em termos de sua produção científica atual, este segundo levantamento buscou aprofundar o conhecimento quanto às pesquisas sobre o PIBID nestas áreas.

Para isso, estabelecemos como filtro metodológico a busca dos periódicos por *Qualis*, conforme classificação encontrada na Plataforma Sucupira. É importante dizer que a metodologia estabelecida não objetivou estabelecer valoração entre os *Qualis* pesquisados,

mas apenas definir um critério objetivo de busca. Nesses termos, foram delimitados os *Qualis* A1, A2 e B1. Não houve recorte temporal na pesquisa realizada.

O procedimento de busca foi iniciado com a análise da listagem de todos os periódicos de *Qualis* A1, disponível na Plataforma Sucupira⁷⁶, na área de Ensino. Os periódicos foram selecionados se abordassem as áreas delimitadas em nossa pesquisa – Matemática, Física ou Química. Uma vez selecionados, o descritor utilizado para a busca de artigos foi “PIBID”. Logo após, uma análise do resumo foi efetuada para identificarmos se o artigo abordava o PIBID envolvendo as áreas pesquisadas. O mesmo procedimento de busca foi realizado para os *Qualis* A2 e B1.

Com o *Qualis* A1 não foram encontrados artigos nos termos da nossa busca. No *Bolema: Boletim de Educação Matemática (Online)*, 04 textos apareceram na busca⁷⁷, no entanto foram descartados, pois 1 já havia sido computado no levantamento anterior, outro não abordava o PIBID no resumo e 2 não se tratavam de artigos, mas de textos introdutórios do periódico, sumário e editorial. Na *Revista Brasileira de Ensino de Física (Online)*⁷⁸ e no periódico *Ciência & Educação*⁷⁹ não foram encontrados registros, além de essas publicações pertencerem ao já pesquisado SCIELO.

Com o *Qualis* A2, com o descritor “PIBID”, no periódico *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso)*⁸⁰ foi encontrado 1 artigo, que foi descartado porque seu resumo não abordava o PIBID. No periódico *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*⁸¹ foram encontrados 2 artigos, sendo 1 descartado por não mencionar o PIBID em seu resumo e 1 considerado dentro do escopo desta pesquisa. Na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*⁸² foram encontrados 4 registros, sendo 2 descartados por não abordarem o programa no resumo e 2 considerados.

Com o *Qualis* B1, com o descritor “PIBID”, o periódico *Acta Scientiae (ULBRA)*⁸³ apresentou 2 artigos, um descartado por não abordar o PIBID em seu resumo e 1 validado. No

⁷⁶ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁷⁷ <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/search/search?simpleQuery=PIBID&searchField=galleyFullText>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁷⁸ <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edrbe&index=KW&format=iso.pft&lang=i&limit=1806-1117>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁷⁹ <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edciedu&index=KW&format=iso.pft&lang=i&limit=1516-7313>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁰ <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/ensaio/search/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸¹ <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸² <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸³ <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

periódico Alexandria (UFSC)⁸⁴, foram encontrados 14 artigos. Destes, 1 foi validado e 13 foram descartados por abordarem o PIBID em outra área não pesquisada, Biologia, por exemplo, ou por não abordarem o programa no resumo. No Caderno Brasileiro de Ensino de Física⁸⁵ foram encontrados 3 artigos, sendo 1 deles descartado por não abordar o PIBID em seu resumo. O periódico Ciência em Tela⁸⁶ não possui sistema de busca em sua página na *internet*. O periódico COMCIÊNCIA⁸⁷ também não apresentou registros, mas, por pertencer ao SCIELO, já havia sido pesquisado em levantamento anterior. No periódico Educação Matemática em Revista (Sociedade Brasileira de Educação Matemática)⁸⁸ foram encontrados 6 trabalhos, mas 1 foi descartado por não apresentar resumo. Já o periódico Educação Matemática em Revista- RS⁸⁹ apresentou 1 artigo sobre a temática pesquisada. O periódico Educação Matemática Pesquisa⁹⁰ apresentou 1 registro, que foi descartado por seu resumo não abordar o PIBID. No periódico Experiências em Ensino de Ciências⁹¹ foram encontrados 8 artigos, sendo 1 considerado válido para nossa temática e 7 descartados, pois 2 se referiam ao PIBID Biologia e 5 não abordavam o programa no resumo. Em Perspectivas da Educação Matemática⁹² foram encontrados 2 artigos. No periódico Química Nova na Escola⁹³ foram encontrados 22 artigos, sendo 15 validados para os fins desta pesquisa e 7 descartados por não abordarem o PIBID no resumo. No periódico Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática⁹⁴ foram encontrados 4 artigos, com 1 aproveitado e 3 descartados por não mencionarem o PIBID no resumo. Na Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia⁹⁵ foram encontrados 7 artigos. Destes, 3 foram considerados e 4 descartados por se referirem ao PIBID em outras áreas, como Ciências e Biologia, ou por não abordarem o programa no resumo. A Revista Brasileira de Ensino de Química⁹⁶ apresentou 1 artigo na busca. A Revista Ciências & Ideias⁹⁷ apresentou 2 artigos, mas 1 foi descartado por abordar o PIBID Biologia. No periódico Zetetiké (UNICAMP)⁹⁸ foram encontrados 4 artigos, sendo 1 considerado e 3

⁸⁴ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁵ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁶ <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/index.html>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁷ <http://comciencia.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁸ <http://www.sbemrasil.org.br/revista/index.php/emr/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁹ <http://sbemrs.org/revista/index.php/index/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁰ <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹¹ <http://if.ufmt.br/eenci/>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹² <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/search/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹³ http://qnesc.sbq.org.br/index_site.php. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁴ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁵ <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁶ <http://rebeq.revistascientificas.com.br/busca.php>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁷ <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/reci/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁸ <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

descartados por não abordarem o PIBID em seus resumos. Nos periódicos GEPEN⁹⁹ e Ciência & Ensino¹⁰⁰, Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática¹⁰¹ e Revista Brasileira de História da Matemática - RBHM¹⁰² não foram encontrados registros.

O levantamento revelou 38 artigos sobre PIBID nos periódicos pesquisados das áreas de Matemática, Física e Química, utilizando o descritor “PIBID” no sistema de busca de cada periódico. Denominamos como Interdisciplinar o artigo que abordava duas ou mais áreas do conhecimento, desde que pelo menos uma delas fosse Matemática, Física ou Química. A Tabela 8 evidencia os resultados da busca realizada.

TABELA 8- QUANTITATIVO DE ARTIGOS SOBRE PIBID NAS ÁREAS DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA

QUALIS	MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	INTERDISCIPLINAR	TOTAL
A1	0	0	0	0	0
A2	0	0	01	02	03
B1	10	04	17	04	35
TOTAL	10	04	18	06	38

Fonte: Elaboração da autora.

O maior quantitativo de artigos encontrados foi na área de Química – 18 artigos, seguido de Matemática, com 10 trabalhos, Interdisciplinar com 6 e Física com 4 artigos. Procedemos de forma análoga ao primeiro levantamento, analisando os resumos dos 38 artigos encontrados segundo os eixos temáticos anteriormente estabelecidos – Formação inicial, Formação Continuada, Análise de Ações Pedagógicas e Avaliação do Programa. A Tabela 9 apresenta o quantitativo de artigos de acordo com o foco dos resumos analisados.

TABELA 9- FOCO DOS RESUMOS DOS ARTIGOS SOBRE PIBID NAS ÁREAS DE MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA

ÁREA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	ANÁLISE DE AÇÕES PEDAGÓGICAS	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA	TOTAL
Matemática	02	0	06	02	10
Física	03	0	01	0	04
Química	04	02	09	03	18
Interdisciplinar	03	0	03	0	06
TOTAL	12	02	19	05	38

Fonte: Elaboração da autora.

⁹⁹ <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=20097>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁰⁰ <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/search/advancedResults>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁰¹ <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/jieem/search>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁰² <http://www.rbhm.org.br/>. Acesso em: 18 out. 2016.

Se no primeiro levantamento realizado o foco dos trabalhos sobre o PIBID estava na Formação inicial, neste segundo levantamento o foco dos artigos está na Análise de ações pedagógicas, com 19 artigos. Em segundo lugar, aparece a Formação inicial, com 12 artigos; em terceiro, a Avaliação do programa, com 6; e, em último lugar, a Formação continuada, com 2 artigos apenas.

A fim de ilustrarmos as temáticas anunciadas nos artigos, passamos a apresentar de forma resumida dois artigos por eixo temático estabelecido, a partir das informações disponíveis nos resumos desses trabalhos. Procuramos mencionar os artigos que mais se aproximam da temática proposta em nossa pesquisa. No eixo Formação inicial, Martin et al. (2016) pesquisaram o interesse pela docência em integrantes dos subprojetos PIBID em Ciências Biológicas, Física e Química, de uma universidade pública do Paraná. Utilizando a análise textual discursiva, organizaram seus dados de acordo com o Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (MDI). Os resultados do estudo apontam que o interesse da docência está baseado no desejo de ser professor e na curiosidade dos licenciandos sobre como é ser um professor. “Além disso, verificou-se que os professores da escola (supervisores) podem influenciar diretamente na manutenção do interesse dos estudantes em seguir uma carreira docente” (MARTIN et al., 2016, p. 46). Paredes e Guimarães (2012) pesquisaram as compreensões e os significados sobre o PIBID para a melhoria da formação inicial de professores de biologia, física e química em uma universidade do estado do Paraná. Foram analisados os objetivos, as ações e entrevistas com um supervisor destes subprojetos. A análise dos dados revelou que o programa atua na melhoria da formação inicial por ser um espaço de integração entre universidade-escola, no qual os licenciandos podem refletir sobre a profissão docente e a realidade escolar.

No eixo Formação continuada, Dorneles e Galiazzi (2012, p. 256) analisam a narrativa de seis supervisoras do PIBID Química por meio de duas categorias que emergiram da pesquisa: a sala de aula de química e a parceria com o licenciando. “Argumenta-se que a escrita narrativa, quando promovida em rodas de formação, possibilita a partilha de experiências e o repensar as práticas educativas na sala de aula de química”. As histórias narradas constituem o processo de formação, indicam as dificuldades da sala de aula de química e as concepções pedagógicas das supervisoras, constituindo, portanto, “[...] dispositivo de formação pela narrativa”. Stanzani et al. (2016, p. 102) pesquisaram o processo de formação docente desenvolvido no curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do norte do Estado do Paraná, tendo por base entrevistas semiestruturadas com

coordenadores de área e supervisor. Os depoimentos dos participantes do estudo foram interpretados por meio dos procedimentos da análise de conteúdo. “Como resultado do processo de interpretação, destacamos a reflexão realizada pelo professor supervisor quanto ao seu papel como coformador dos futuros professores e a busca dos professores coordenadores em construir um ambiente de formação”.

Quanto ao eixo Análise de ações pedagógicas, Ciabotti e Oliveira Júnior (2012) apresentam a metodologia utilizada por uma supervisora do PIBID Matemática para o ensino de Geometria, envolvendo material concreto, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades experimentais desenvolvidas no âmbito do programa podem auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, valorizando a participação na aula e aliando teoria e prática na resolução de situações-problema. Altarugio e Capecchi (2016) apresentam a análise da sessão sociodramática como meio de reflexão sobre a prática docente na formação inicial. A experiência aconteceu em uma das reuniões ordinárias do PIBID entre coordenadoras e bolsistas dos subprojetos de Física e Química, de uma universidade federal paulista, apontando para a potencialidade do Psicodrama em suscitar reflexão a respeito da prática docente.

Finalmente, no eixo Avaliação do programa, Rodrigues et al. (2016) investigam o PIBID, estabelecendo a seguinte questão de pesquisa: Quais são os aspectos que caracterizam o PIBID como terceiro espaço formativo nas Licenciaturas em Matemática no Brasil? O referencial teórico utilizado na pesquisa foi o conceito de “terceiro espaço formativo” de Zeichner e a metodologia contou com a aplicação de questionários e entrevistas com integrantes do PIBID Matemática de uma IES brasileira e com a diretoria da DEB/CAPES. Os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo e indicam o PIBID como um terceiro espaço formativo nas Licenciaturas em Matemática no Brasil. Braibante e Wollmann (2012) relatam as atividades desenvolvidas nos dois anos de execução do PIBID Química da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ressaltando a influência do programa na formação inicial dos licenciandos de Química, além da interação com professores e alunos das escolas e a articulação entre a universidade e as escolas de educação básica.

A leitura dos 38 resumos dos artigos encontrados neste segundo levantamento de produções científicas sobre o PIBID, especificamente nas áreas de Matemática, Física e Química, delimitadas em nossa pesquisa, permitiu-nos tecer algumas considerações. Praticamente a metade dos artigos encontrados no levantamento abordava a área da Química, indicando o interesse dessa área do conhecimento em tratar das questões referentes ao PIBID. Nesse contexto, ressaltamos a presença de artigos envolvendo várias áreas do conhecimento,

denominados por nós como pertencentes à área Interdisciplinar, apontando para a iniciativa das áreas Matemática, Física e Química, dentre outras, de desenvolverem seus subprojetos visando à interdisciplinaridade nas abordagens do PIBID.

A maior parte dos artigos versou sobre alguma ação pedagógica específica desenvolvida no PIBID nas áreas indicadas, ressaltando as contribuições para os envolvidos no processo, especialmente alunos da escola de educação básica e bolsistas de iniciação à docência.

Outra consideração relevante a ser destacada diz respeito ao fato de que nenhum dos resumos analisados trouxe uma crítica ao programa. Os trabalhos sinalizam aceitação expressiva das atividades do PIBID, expressando as contribuições já alcançadas em termos de formação inicial e continuada de professores, das práticas pedagógicas e da articulação entre IES e escola de educação básica.

Sobre a formação continuada, tema de interesse da nossa pesquisa, ainda é reduzido o quantitativo de artigos que abordam a questão. Entretanto, já há menção ao papel de conformador do supervisor ao atuar no PIBID e também ao papel do coordenador de área de estabelecer um ambiente de formação para os participantes do programa, aproximando-se do nosso foco de pesquisa (STANZANI et al., 2016).

4.7 Síntese dos achados sobre o PIBID

Recuperando as informações provenientes da análise dos Editais, Portarias e Decreto sobre o PIBID, da descrição do processo “FICA PIBID”, bem como das contribuições trazidas pelo Professor Hélder Eterno da Silveira e dos levantamentos bibliográficos realizados, podemos dizer que o programa conta com aceitação significativa de suas atividades. O processo de desenvolvimento do PIBID descrito aqui, que teve início em 2007, estendendo-se até os dias atuais, evidencia um crescimento na adesão das IES de todas as regiões do País ao longo dos anos. Atualmente, o panorama é de precarização, com o paulatino desligamento de bolsistas. Além disso, o poder público vem sendo pressionado para que mantenha o PIBID como uma política pública que valoriza a formação inicial de professores e não descaracterize o foco do programa.

Mainardes (2006), apoiado na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, elaborou questões importantes na análise de políticas educacionais. Com base nessas contribuições, passamos agora a tecer algumas considerações sobre o PIBID, evidenciando os contextos anteriormente apresentados no Capítulo 3: contexto de influência,

contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006). Esses contextos são aqui abordados a partir do estudo sobre o programa apresentado no presente capítulo.

No contexto de influência, podemos dizer que a ideia da formulação de um programa voltado à valorização da formação inicial de professores, inclusive com recursos voltados para esse fim, nasceu no contexto da Nova CAPES, evidenciado anteriormente. Nesse sentido, a CAPES recebeu uma nova incumbência – atuar também no aperfeiçoamento da educação básica – o que procurou fazer por meio do lançamento de vários programas que estimulassem o desenvolvimento dessa etapa, especialmente voltados aos professores que nela atuam. As pesquisas evidenciavam que a formação de professores enfrentava sérias dificuldades, panorama que não era tão diferenciado em âmbito internacional (ANDRÉ et al., 1999; GATTI, 2003b; DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006; LESSARD, 2006; MAROY, 2006). Havia, portanto, vontade política de elevar os índices relativos à qualificação da formação do professorado brasileiro e também os resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos da escola básica.

Para Lessard (2006):

[...] essa exigência de uma mão-de-obra docente de melhor qualidade é claramente e cada vez mais um assunto de Estado que, pelo viés de políticas explicitamente voltadas para este objetivo, tenta coordenar o conjunto dos atores do campo do ensino, garantir a coerência e a sinergia de suas ações e inseri-los no âmbito mais global das políticas educativas focadas na economia do saber, na globalização da concorrência e na ética da responsabilização e do desempenho. Essa política de Estado procura não apenas vincular melhor, mas, se possível, alinhar os universos da formação inicial e do desenvolvimento profissional com as orientações de políticas educativas para a educação básica, por um lado, e as do ensino superior, pelo outro (LESSARD, 2006, p. 203-204).

Dessa forma, o discurso da política educacional do PIBID sustentava um conteúdo importante, tanto para os grupos interessados na melhoria da formação de professores no Brasil, quanto para os grupos interessados na elevação dos baixos índices relativos à educação brasileira. Arelado ao contexto da influência está o contexto da produção de texto. De acordo com este, podemos dizer que os primeiros textos do programa – editais e portaria – foram elaborados sem discussão com os profissionais da educação, que não tiveram participação ativa na formulação da política. Isso porque o contexto era de lançamento de políticas que caracterizassem a nova atribuição da CAPES, e o PIBID representou uma destas ações. Inicialmente, o programa contou com um edital restritivo da ação, priorizando sua atuação

apenas nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, justificada pelos sérios problemas com a ausência destes profissionais no Ensino Médio.

Enfatizando o foco da nossa pesquisa, que está no professor formador de professores, podemos salientar o fato de que o texto da política, em seus diversos editais e portarias, sempre se refere ao professor da IES como formador e ao professor da escola como coformador, inclusive remunerando diferentemente esses professores, como apresentado anteriormente. Perguntado se o tipo de atuação do formador da Licenciatura seria o diferencial para o êxito do programa, o Professor Hélder Eterno da Silveira, ex-gestor do programa, esclareceu que não, uma vez que a política está fundamentada no princípio da horizontalidade das relações.

[...] Não é o (olhar do) coordenador de área com todo o seu conhecimento (que é o mais importante) porque senão a gente acreditaria que o olhar do coordenador ou da própria universidade resolveria o problema da escola e é isso que a gente sempre fez. E se a gente sempre fez isso e não deu certo, o PIBID, eu te garanto, não é isso. E se alguém faz isso não está fazendo PIBID. O PIBID trabalha na horizontalidade das relações. (...) Então, não dá para dizer que o conhecimento do coordenador de área determina. Não. Ele colabora naquilo que ele pode colaborar, mas ele não colabora na dinâmica de entender a escola tanto quanto o supervisor. Um não é mais importante que o outro (Ex-Gestor do PIBID).

No contexto da prática, podemos perceber que a aceitação do programa por parte das IES foi requerendo do poder público a ampliação das áreas do conhecimento participantes da política. Essa pressão das demais áreas por poderem concorrer ao edital resultou com a abertura do programa às diversas áreas do conhecimento e etapas da educação básica, indicando que houve aceitação da proposta nos cursos de Licenciatura e escolas que aderiram ao PIBID. Quanto à pressão sofrida pelo programa, destacamos ainda a sua abertura à iniciativa privada, fazendo com que nos Editais 2013, por exemplo, o quantitativo de IES fosse bem aproximado para as duas categorias administrativas: 54% de IES públicas e 46% de IES privadas (BRASIL, 2015). Mesmo com tal abertura, a escola pública continuou a ser o local obrigatório de desenvolvimento das atividades do PIBID, o que consideramos de suma importância como elemento de valorização da escola pública e da formação inicial de professores que contemple a sua realidade.

Ainda que o quantitativo de concessões de bolsas tenha aumentado significativamente por um período de operacionalização do programa, a política em si, no seu desenho, é limitante no sentido de que não terá condições de atender a todos os cursos de Licenciatura do País e a todas as escolas públicas existentes. Tal limitação apresentou como efeito colateral

não desejado na execução do programa: uma possível separação entre quem participa do PIBID e quem não participa. Sobre isso, o Professor Hélder Eterno da Silveira pontuou:

De um lado aquele que é bolsista e o outro que não é o bolsista. O professor de Estágio que não é o bolsista e o professor do PIBID que é o bolsista. Gera uma segregação na escola. Gera ciúmes na escola. Dentro da universidade ocorre a mesma coisa, nos institutos, o professor coordenador de área que é bolsista e o outro que trabalha com os Estágios que não é bolsista. A bolsa acaba sendo um elemento de segregação ali muito complicado. Uma das coisas que a gente sempre tentou estabelecer foi a construção das redes no PIBID. As redes que tentem superar essa segregação do lugar muito definido causado pela bolsa, causado pela ação diferenciada, pela estratégia diferenciada (Ex-Gestor do PIBID).

Constatamos que a prática do programa trouxe modificações na produção do texto. Como a concessão das bolsas implicou disputas, foi inserida a figura do voluntário na Portaria 96/2013 – aqueles colaboradores que poderiam participar do programa e só não ganhariam a bolsa, como uma tentativa de torná-lo mais acessível à IES e à escola como um todo e não somente aos bolsistas. A própria Portaria 96/2013 representou a iniciativa de inclusão das diversas vozes dos envolvidos na política em uma discussão coletiva, que culminou na redação do texto da Portaria, como apresentado anteriormente.

O contexto dos resultados/efeitos da política já foi bastante explorado ao longo no capítulo. Enfatizamos a pesquisa de Gatti et al. (2014), que representa uma escuta aos participantes do PIBID e que revelou uma aceitação significativamente positiva da ação. Os levantamentos bibliográficos por nós realizados também apontam para os efeitos positivos da política em termos de formação inicial e continuada de professores, aproximação entre IES e escola pública, revitalização do espaço escolar, especialmente dos laboratórios, revisão de propostas curriculares de cursos de Licenciatura a partir das contribuições do programa, dentre outros. As críticas mais contundentes referem-se à responsabilidade do poder público em garantir tais experiências a todos os licenciandos e não apenas aos participantes da política, à inserção dos licenciandos nas escolas, vistos em alguns contextos como aqueles que vão trazer um diferencial redentor às práticas ali vivenciadas ou à impossibilidade dos expibidianos colocarem em prática tudo o que aprenderam no PIBID, uma vez que as escolas em que foram atuar não apresentavam condições de trabalho. Apesar desses elementos críticos trazidos pelos pesquisadores, constatamos que a maioria das pesquisas aponta para efeitos positivos para os envolvidos direta e indiretamente na política, contribuindo para a melhoria da formação de professores e da educação básica.

Ainda sobre os efeitos da política, indicamos que, mesmo tendo conquistado seu espaço nas IES, o PIBID ainda não goza das mesmas prerrogativas da Iniciação Científica no Currículo *Lattes*, por exemplo. Para o coordenador de área, não há a opção de orientação da Iniciação à Docência, apenas da Iniciação Científica. Entendemos que conseguir tal inserção no *Lattes* seria um efeito positivo de valorização da política e da docência. Para o Professor Hélder da Silveira, “o *Lattes* não é uma plataforma da CAPES. É uma plataforma do CNPQ. É uma plataforma que foi criada inicialmente com uma forte vertente para sintetizar os produtos das pesquisas dos professores e que com o passar do tempo foi ganhando outra dimensão”. O Professor Hélder lembra ainda que a operacionalização do PIBID está atrelada ao *Lattes*, na medida em que dos coordenadores é exigida a comprovação dos requisitos solicitados no Edital por meio do *Lattes*. Entretanto, o crescimento do programa nos últimos anos ainda não obteve como efeito a inserção de uma opção específica de Iniciação à Docência no *Lattes*, ainda que seja possível se referir ao PIBID em outras partes do currículo, como nas atividades de extensão, por exemplo.

Finalmente, no contexto da estratégia política, seria necessário indicar o “conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Nesse sentido, como o alcance do PIBID é limitado, podemos indicar, por um lado, o trabalho das instituições (IES e escolas) a fim de integrar os não participantes como colaboradores próximos das ações implementadas, e, por outro lado, a luta pela permanência do programa em seu desenho original, com o consequente aumento das vagas oferecidas.

De acordo com o Professor Hélder Eterno da Silveira, será necessário um enfrentamento conjunto, por meio de uma série de políticas, para que a docência seja realmente valorizada.

[...] O Ministério da Educação precisaria constituir um pacto para um sistema nacional de educação, de forma com que fizéssemos um enfrentamento a todas as questões relativas e a todas as políticas relativas à atratividade ou à baixa atratividade da docência. Não adianta a gente dar a melhor formação, se as condições escolares não são boas. Não adianta a gente dar o melhor salário, se é insalubre o trabalho do professor. Não adianta a gente provocar a valorização social, se esse professor não tem valorização salarial. Ou nós atacamos o conjunto de elementos que influenciam a pessoa querer ser professora ou professor, ou a gente sempre vai ficar fazendo uma parte e uma parte. E na medida em que nós fazemos partes, isso afeta o interesse, a inclinação, a vontade das pessoas se tornarem professoras e professores. Não é uma questão simples porque depende de vontade política (Ex-Gestor do PIBID).

Dessa forma, lembramos que a política educacional conhecida como PIBID está no bojo de tantas outras destinadas à valorização da docência. Entretanto, ações isoladas não possuem o alcance de resolver problemas conjunturais. Os contextos indicados nesta síntese apontam para alguns aspectos de análise diante da complexidade do processo de formulação, implantação e avaliação de uma política pública. A entrevista do Professor Hélder Eterno da Silveira apresenta muitas contribuições nesse sentido, na medida em que destaca o contexto da prática, recuperando suas memórias acerca desta política.

O percurso trilhado ao longo deste capítulo evidencia lacunas no PIBID, ao mesmo tempo em que revela tantos efeitos positivos, lançando luz na potencialidade de suas ações, sinalizadas em diversos trabalhos aqui levantados. A pesquisa de campo por nós realizada objetiva contribuir para o debate, fornecendo novos elementos de análise acerca da temática. Nesse sentido, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Tendo em vista todas as contribuições de autores e estudos até aqui apresentados dentro da área temática, e tendo como referencial teórico-filosófico a perspectiva do Realismo Crítico de Bhaskar, segue uma breve retomada dos estudos e escolhas feitas, a fim de apresentar seus desdobramentos metodológicos.

Fundamentada na abordagem filosófica do realismo crítico, esta pesquisa partiu do nível empírico e foi desenvolvida para atingir os níveis *actual* e *real*, evitando reducionismos que se fixam na pura descrição de seus achados. Ao contrário, importa-nos buscar a compreensão do *real*, reconhecendo a importância do empírico, porém indo além dele, decifrando-o a partir da análise meticulosa de outros níveis de análise, cujos dados nem sempre são diretamente visíveis.

Como apresentado na Introdução do trabalho, o **objetivo geral** da pesquisa refere-se a identificar e analisar a relação entre trajetória formativa e concepções de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do PIBID em um município do Estado do Rio de Janeiro.

Partimos do pressuposto de que a análise da trajetória formativa dos professores formadores poderá nos remeter à compreensão das concepções de formação assumidas por eles. Isso nos levou à formulação da **questão de pesquisa**: quais os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos formadores, de acordo com a visão desses profissionais?

Nesse contexto, foram estabelecidos **três objetivos específicos**:

1. Mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do Estado do Rio de Janeiro;
2. Identificar como se desenvolve esse processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas nesse contexto;
3. Analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa em um município do Estado do Rio de Janeiro.

O primeiro objetivo diz respeito à investigação acerca da trajetória formativa dos formadores, indicando os percursos formativos percorridos para sua atuação na docência. O segundo objetivo trata da descrição das ações e atividades formativas desenvolvidas no campo

da pesquisa. O terceiro analisa o programa como espaço de formação continuada, investigando suas potencialidades e seus limites nesse contexto. A fim de atingir esses objetivos, passamos a abordar os procedimentos metodológicos adotados.

5.1 O Contexto da Pesquisa e seus Participantes - Colaboradores

O contexto de realização da pesquisa de campo revelou extrema instabilidade em relação à permanência do PIBID como uma política pública implementada pelo governo federal. Como abordamos no Capítulo 4, o programa vem enfrentando tempos difíceis e, no 1º semestre de 2016, havia uma forte sinalização, por parte até mesmo de integrantes da CAPES à época, de que um corte significativo de bolsas ocorreria, prejudicando demasiadamente a operacionalização das atividades do PIBID. Tal perspectiva indicava o risco iminente do desmonte do programa da forma como foi concebido, e isso poderia resultar no fim de muitos Projetos. Em virtude desse quadro, optamos pela aplicação do instrumento da pesquisa – um questionário – o quanto antes, pois a impressão que tínhamos era de que o PIBID estava por ser extinto ou desconfigurado.

Um clima de incerteza em relação aos rumos do programa também permeou a participação dos sujeitos do estudo: coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência participantes do PIBID em instituições de ensino de um município do estado do Rio de Janeiro, nas áreas de Matemática, Física e Química. Mesmo sendo o formador o foco da pesquisa, consideramos essencial atentar também ao licenciando, uma vez que este pode fornecer indícios da prática do seu formador.

O público-alvo da pesquisa foram os professores e graduandos dos cursos de Licenciatura de Matemática, Física e Química de duas IES públicas, vinculados ao PIBID em um município do estado do Rio de Janeiro, e os professores das escolas de educação básica conveniadas a essas IES. As IES participantes desta pesquisa são as duas únicas a oferecerem o PIBID nas áreas delimitadas, no município definido para a pesquisa. A escolha desse município se deveu à facilidade encontrada pela pesquisadora para a realização do levantamento empírico.

Doravante, as IES participantes da pesquisa serão denominadas de PIBID 1 e PIBID 2. Tal ação se justifica uma vez que não é objetivo deste estudo avaliar o desenvolvimento das ações do PIBID nessas instituições, muito menos compará-las em seus modos de atuação. Nossa busca é por atingir os objetivos antes citados. Além disso, aos participantes da pesquisa foi assegurado o anonimato, o que inclui a não identificação das instituições a que pertencem.

O PIBID 1 concorreu ao PIBID por meio do Edital de 2013, tendo seu Projeto Institucional aprovado. O programa iniciou suas atividades em 2014, abrangendo os seguintes subprojetos: Física, Química, Matemática, Letras e Biologia. O PIBID 2 participa do programa desde 2010, tendo concorrido ao Edital de 2009 e iniciado suas atividades em 2010, com cinco subprojetos: Física, Química, Matemática, Pedagogia e Biologia. Em cada uma das instituições foram contatados coordenadores de área, supervisores e licenciandos que nelas desenvolvem as atividades relacionadas ao programa. A Tabela 10 apresenta os participantes da pesquisa:

TABELA 10- NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

SUBPROJETOS DO PIBID PARTICIPANTES DA PESQUISA	NÚMERO DE COORDENADORES DE ÁREA		NÚMERO DE SUPERVISORES		NÚMERO DE LICENCIANDOS		TOTAL
	IES 1	IES 2	IES 1	IES 2	IES 1	IES 2	
Subprojeto Área do Conhecimento 1	01	01	01	02	05	15	25
Subprojeto Área do Conhecimento 2	01	01	-- ¹⁰³	03	04	12	21
Subprojeto Área do Conhecimento 3	01	01	01	03	07	13	26
TOTAL	06		10		56		72

Fonte: Elaboração da autora.

O PIBID 1 conta com 05 escolas conveniadas para a realização das atividades pedagógicas com alunos da educação básica previstas no PIBID, enquanto o PIBID 2 conta com 07 escolas participantes. As escolas conveniadas ao PIBID 1 não são as mesmas do PIBID 2.

5.2 A Elaboração do Instrumento

A pesquisa foi desenvolvida percorrendo diversas etapas, todas de modo entrelaçado: estudo teórico-metodológico, levantamento bibliográfico, construção e aplicação dos

¹⁰³ Este subprojeto estava sem supervisor à época da aplicação do questionário. O coordenador de área justificou a ausência devido aos cortes orçamentários sofridos pelo programa.

instrumentos de pesquisa, análise dos dados e sistematização final do trabalho. O questionário¹⁰⁴ dirigido aos bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores no PIBID das instituições antes mencionadas, assim como o roteiro de entrevista destinado ao Professor Hélder Eterno da Silveira foram construídos buscando focalizar o objetivo geral e os específicos, visando também responder à questão de pesquisa formulada. Para Gil (2008, p. 121), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Assim, as questões/perguntas do questionário foram elaboradas buscando realizar um diagnóstico do PIBID nessas áreas e abarcar os objetivos estabelecidos na pesquisa. O Desenho da Pesquisa, com os objetivos do estudo e suas relações com as questões/perguntas dos questionários aplicados, está apresentado no Apêndice D.

O questionário foi escolhido como procedimento metodológico devido à intenção inicial de que todos os bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores do PIBID nas áreas delimitadas participassem da pesquisa, totalizando 72 participantes. Se comparado à entrevista, o questionário atinge um número maior de pessoas (GIL, 2008).

Um período de pré-teste antecedeu a aplicação dos questionários, a fim de avaliar e aprimorar sua formulação. De acordo com Gil (2008, p. 134), “o pré-teste é realizado mediante a aplicação de alguns questionários (de 10 a 20) a elementos que pertencem à população pesquisada”. Colaboraram com essa aplicação 13 participantes do PIBID vinculados ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma IES no mesmo município da realização da pesquisa. Foram participantes do pré-teste 10 bolsistas de iniciação à docência 02 coordenadoras de área e 01 supervisora. O período de pré-teste foi fundamental à pesquisa, na medida em que várias questões dos instrumentos foram sendo reformuladas e aprimoradas a partir das dúvidas e/ou sugestões apresentadas pelos participantes.

Um questionário foi elaborado para os coordenadores de área, com 22 questões/perguntas, outro para os supervisores das escolas, contendo 27 questões/perguntas, intencionando conhecer um pouco da trajetória de formação destes formadores e sua prática de orientação dos licenciandos no âmbito do PIBID. Por fim, outro questionário foi formulado para os bolsistas de iniciação à docência, com 22 questões/perguntas, no intuito de compreender como tem sido a orientação fornecida para a iniciação à docência.

¹⁰⁴ Os questionários elaborados para bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores encontram-se no Apêndice C.

5.3 A aplicação dos questionários

Esta etapa da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2016. A fim de proceder a aplicação dos questionários, primeiramente os coordenadores institucionais do PIBID nas duas instituições foram contatados, e um horário foi agendado para apresentação da pesquisa¹⁰⁵. Após esse encontro, os coordenadores de área foram convidados por e-mail a participarem da pesquisa e, à medida que iam aceitando o convite, marcavam o melhor horário para o preenchimento do questionário na presença da pesquisadora. Os coordenadores de área disponibilizaram o contato dos supervisores de sua área, que foram sendo convidados a participar da pesquisa por ligação telefônica e, do mesmo modo, um horário foi agendado para preenchimento do questionário ao lado da pesquisadora. Os bolsistas de iniciação à docência foram abordados após o contato com o seu coordenador de área e o seu supervisor.

A aplicação do questionário para os bolsistas de iniciação à docência do PIBID 1 ocorreu nas dependências da própria instituição. Alguns bolsistas preencheram o instrumento assim que foram abordados; outros agendaram um horário com a pesquisadora, uma vez que estavam envolvidos com provas, aulas práticas, dentre outras atividades do seu curso de Licenciatura. Já no PIBID 2, a abordagem dos bolsistas de iniciação à docência foi afetada pelo contexto de greve. Contudo, os coordenadores de área solicitaram atividades dos bolsistas e supervisores, o que possibilitou a realização da pesquisa, além de convocarem os bolsistas para que conhecessem a proposta do nosso estudo. Por isso, o preenchimento do questionário dos bolsistas do PIBID 2, na maioria das vezes, foi realizado na presença do coordenador de área, professores colaboradores ou supervisor. A presença do coordenador e/ou supervisor durante o preenchimento dos bolsistas buscou ser evitada, na medida em que poderia trazer algum tipo de desconforto aos respondentes por haver uma relação de hierarquia entre as partes. Entretanto, as circunstâncias à época da realização da pesquisa nem sempre foram favoráveis. Apenas um coordenador de área solicitou o questionário para conhecê-lo, o que não ocorreu na presença dos bolsistas. Os coordenadores e/ou supervisores que estavam presentes durante o preenchimento dos questionários pelos bolsistas de iniciação à docência não tiveram acesso às respostas fornecidas pelos bolsistas.

Os questionários foram disponibilizados por meio de visita da pesquisadora às instituições (IES e escolas de educação básica) ou à casa dos participantes, a fim de garantir que se respondesse ao maior número possível de questionários, enriquecendo a análise posterior. Nesse processo de idas e vindas às instituições e à casa de alguns participantes, de

¹⁰⁵ Carta de Apresentação da Pesquisa para os Coordenadores Institucionais do PIBID no Apêndice E.

muitos contatos telefônicos, por email ou pessoalmente, do valioso auxílio de vários colaboradores que mediaram a abordagem com alguns integrantes do programa, foi garantida a participação de todos os 72 integrantes do PIBID, que efetivamente participavam das suas atividades no primeiro semestre de 2016. Nenhum dos integrantes do PIBID recusou-se a contribuir com o estudo. Todos os questionários foram entregues diretamente pela pesquisadora e em sua presença foram preenchidos.

Antes do preenchimento do questionário, todos os participantes da pesquisa foram convidados pela pesquisadora à leitura da Carta de Apresentação da Pesquisa e à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰⁶. Esse momento foi considerado propício para que qualquer dúvida fosse sanada.

A presença da pesquisadora ao longo do preenchimento dos questionários se justifica pela busca de igualdade no procedimento de entrega dos instrumentos e na metodologia de coleta das informações, evitando que uns participantes respondessem imediatamente ao questionário, enquanto outros levassem dias para fazê-lo. Dessa forma, o intuito foi garantir o mesmo tempo em média de preenchimento aos participantes. Um dos respondentes expressou seu contentamento pela presença da pesquisadora, alegando que preencher questionários online é muito cansativo. Outros participantes comentavam suas respostas às questões ou buscavam sanar alguma dúvida operacional. Entre essas dúvidas sanadas demandadas pelos bolsistas, avaliamos que uma se configurou como “intervenção” por parte da pesquisadora, por isso a referida questão foi anulada, evitando a perda de validade dos dados. A questão anulada abordava o futuro do programa na perspectiva dos bolsistas e recebeu orientação devido à significativa dúvida de boa parte dos participantes no preenchimento. Entendemos que a anulação não representou danos à análise, uma vez que essa questão era circunstancial e não central à investigação.

Anulamos ainda a alternativa que se referia ao tempo de dedicação ao PIBID entre as dificuldades encontradas por bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, porque consideramos que houve possibilidade de uma dupla interpretação por parte dos respondentes. Além disso, na mesma questão, no caso dos bolsistas de iniciação à docência, a alternativa que perguntava sobre dificuldades de relação com o(a) coordenador(a) de área não foi anulada, mas consideramos seus dados não muito confiáveis, pois uma das bolsistas fez um comentário indicativo de seu temor de marcar algo desfavorável ao(à) seu(ua) coordenador(a), em uma clara alusão à relação de hierarquia posta. Identificamos aqui

¹⁰⁶ Carta de Apresentação da Pesquisa/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice F.

as dificuldades constatadas a partir da aplicação do questionário porque nos lembramos do princípio realista da falibilidade (COLLIER, 1994), apontando que o processo de pesquisa deve considerar os problemas do percurso, a fim de evitar qualquer influência na metodologia de coleta de dados.

Como a Carta de Apresentação da Pesquisa/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lida e assinada por cada participante, garantia o anonimato dos respondentes, seus nomes não serão apresentados em nenhum momento da pesquisa, de forma alguma. Um respondente comentou que o anonimato seria condição importante para que houvesse tranquilidade ao emitir suas opiniões no preenchimento do questionário.

No processo já mencionado de idas e vindas, buscando a participação dos sujeitos da pesquisa, foi possível estar diversas vezes nas IES pesquisadas e em praticamente todas as escolas de educação básica participantes do PIBID. Mesmo as escolas que estavam em greve foram visitadas para preenchimento do questionário por uma supervisora do PIBID 1 e por cinco supervisoras do PIBID 2. A única escola da rede municipal participante deste estudo também foi visitada para preenchimento do questionário por uma supervisora do PIBID 1, e suas atividades estavam normalizadas.

Ainda que a observação dos bastidores do PIBID não tenha sido prevista como procedimento de pesquisa nesse momento, muito se pôde observar sobre o cotidiano desses sujeitos, especialmente dos bolsistas de iniciação à docência, com os quais houve maior possibilidade de contato, constituindo parte dos Registros da Pesquisa – instrumento elaborado pela pesquisadora – que auxiliaram na análise dos dados do questionário.

Inicialmente, estava previsto ainda o acompanhamento da prática cotidiana do PIBID na rotina do programa: na escola, nos encontros de formação, nos seminários, enfim nos diversos momentos de realização do PIBID, objetivando conhecer, por meio da observação direta, o trabalho desenvolvido pelos professores formadores com os licenciandos que orientam, coletando mais dados acerca desta orientação, uma vez que os questionários aplicados também investigavam esta questão. Contudo, definimos que o planejamento dessa futura etapa da pesquisa estaria condicionado aos rumos do programa.

Sendo assim, após o término da análise dos dados provenientes dos questionários, consideramos que não havia viabilidade para realizar o procedimento de observação direta. O clima de instabilidade instaurado pelas mudanças políticas poderia influenciar as ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID e as disposições para o trabalho poderiam sofrer alterações, tornando difícil sua análise, uma vez que seria necessário controlar essa variável, evitando efeito espúrio sobre os resultados alcançados. Conforme anunciado ou previsto, o

cenário do PIBID 1 e PIBID 2, atualmente, não é mais o mesmo de quando foi realizada a aplicação do questionário, incluindo a alteração dos participantes que aceitaram responder ao nosso instrumento. Além disso, consideramos que os dados provenientes dos questionários aplicados fornecem as informações necessárias para o alcance dos objetivos estabelecidos nessa investigação, cujos esclarecimentos pontuais a serem feitos foram atendidos pela entrevista com o Professor Hélder Eterno da Silveira.

5.4 O Tratamento dos dados

Após a aplicação dos questionários, o primeiro procedimento realizado para tratamento dos dados coletados foi numerar cada um dos questionários para proceder à catalogação e análise. A seguir, passamos a categorizar as respostas às questões abertas apresentadas pelos participantes do estudo. Esse processo se deu por meio de algumas contribuições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que pode ser entendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). O objetivo é agrupar as opiniões dos participantes de acordo com a proximidade do seu significado latente. Isso porque o procedimento de categorização preconiza uma “atração pelo escondido, pelo latente, o não-aparente, o potencial de inédito (o não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1977, p. 9).

A Análise de Conteúdo demanda paciência do pesquisador na tarefa de desocultação das mensagens investigadas, oscilando, assim, “entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 9). Assim, o pesquisador precisa assumir uma atitude de “vigilância crítica”, para não extrapolar o conteúdo das mensagens analisadas e também empreender uma ação criteriosa a fim de não deixar um aspecto importante da análise se perder.

Para Bardin (1997, p. 31), a Análise de Conteúdo tem seu uso simples e generalizado no tratamento das respostas abertas de questionários “cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas”. Chamada de Análise de Conteúdo do tipo classificatório (BARDIN, 1997, p. 59-63), a análise de respostas a perguntas abertas de questionários prevê uma primeira leitura flutuante, ou seja, uma leitura de reconhecimento do material, sem a responsabilidade de extrair dele todo o seu significado em uma única leitura. Essa primeira leitura flutuante, segundo Bardin (1977), pode indicar algumas hipóteses ao pesquisador, que, em seguida, realizará a classificação do material, de acordo com os temas que surgirem na análise. A

classificação redundará em categorias de análise. Uma categoria surge da “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento [...]” (BARDIN, 1977, p. 117).

Seguindo essas orientações, em nosso caso, procedemos ao preenchimento de um quadro, chamado por nós de grelha de análise, do qual constavam a questão aberta, a quem se destinava (bolsista de iniciação à docência, supervisor ou coordenador de área), o número do questionário, a instituição do respondente, a transcrição da resposta dada, a ideia central dessa resposta, a categoria extraída e a sua numeração, para que, posteriormente, houvesse o tratamento dessas categorias no SPSS. Recorremos à leitura flutuante (BARDIN, 1977) de todas as respostas dadas a cada questão. Em seguida, empreendemos uma leitura atenta das respostas, da qual foram emergindo certas categorias, na tentativa de organizar o conteúdo das respostas dadas a uma determinada questão. Assim, as respostas a cada questão aberta dos questionários aplicados foram analisadas e as categorias se constituíram no intercâmbio entre a base teórica e o campo empírico.

As respostas categorizadas e as objetivas foram inseridas na matriz de dados do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Isso favoreceu a visualização das frequências simples das respostas, possibilitando tecer relações entre os dados coletados. Ainda que, na maioria das vezes, o SPSS seja utilizado para o tratamento de um grande volume de dados, justificamos a utilização desse programa devido à proximidade da pesquisadora com o SPSS, a partir do Grupo de Pesquisa FORPE/UFJF.

As relações tecidas entre os dados apresentados fizeram emergir duas grandes categorias de análise (BARDIN, 1977) em torno das quais o Capítulo 7 foi organizado: **1) Trajetórias formativas e concepções de formação docente** e **2) Condições de Trabalho do Formador**. Na primeira delas, encontram-se as análises pertinentes à relação entre a trajetória formativa do formador e a conseqüente construção de certa concepção de formação, apresentadas em quatro subcategorias: Problematizando a formação inicial dos formadores, A natureza da relação entre os formadores, O processo formativo desenvolvido pelos formadores e A formação continuada dos formadores no PIBID. Essas questões são levantadas com o intuito de abordar os objetivos do trabalho e a questão de pesquisa proposta. No entanto, os dados trouxeram muito fortemente a discussão sobre as condições de trabalho dos formadores, razão pela qual essa temática foi estabelecida como uma segunda categoria de análise no capítulo.

Quanto à organização da apresentação dos dados da pesquisa, optamos por apresentá-los no próximo capítulo, dando continuidade às análises no capítulo subsequente. Isso se deve

ao fato de buscarmos oferecer, no primeiro momento, o máximo contato do leitor com os dados do estudo, para só então fornecermos nossas interpretações e explicações advindas das análises sobre eles. Esse movimento se aproxima da abordagem filosófica do realismo crítico, na medida em que, em uma primeira aproximação do fenômeno estudado, temos contato com o nível empírico. No segundo nível, o *actual*, vemos as relações entre esses dados, de modo entrecruzado e diversificado, indo além da linearidade empírica. E buscamos alcançar o nível *real*, no sentido de tecer análises mais profundas acerca das estruturas fundantes de um fenômeno. Sabemos que a realidade pesquisada não se apresenta compartimentada, mas exige cuidados metodológicos para explicitá-la com clareza. Por isso, esperamos que essa organização didática em um capítulo de apresentação inicial dos dados, outro de cruzamento dos dados e suas análises, e, finalmente, as considerações acerca das complexas relações estabelecidas – indicadas ao final do trabalho – auxilie na explicitação dos procedimentos utilizados, que potencializaram a condução das conclusões do estudo.

6 CONHECENDO OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados a partir da aplicação do instrumento de pesquisa, o questionário¹⁰⁷. Como participaram do estudo três grupos de sujeitos (bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área), os dados são provenientes das informações obtidas junto aos sujeitos e foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e também com o auxílio do programa estatístico SPSS. Buscando garantir o anonimato dos participantes, tendo em vista o quantitativo reduzido de formadores que contribuíram com o estudo (16 professores), as informações sobre o perfil desses sujeitos será bem limitada.

Mesmo tendo um número de professores respondentes pequeno, a estatística aqui apresentada se refere a eles em forma de percentual para melhor visualização da proporcionalidade interna das respostas encontradas no conjunto observado. Também apresentamos a frequência simples das respostas, como forma de deixar claro o contingente de participantes, evitando, inadvertidamente, inflar os dados apresentados.

Organizamos a apresentação dos dados a partir dos objetivos definidos nessa investigação. Primeiramente, **1)** apresentamos os dados relativos à **trajetória formativa dos coordenadores e supervisores**, envolvendo informações sobre sua formação inicial e continuada. Em seguida, **2)** reunimos os dados provenientes das questões que sondavam sobre o **processo formativo dos bolsistas orientado pelos formadores no âmbito do PIBID**, segundo coordenadores, supervisores e bolsistas. Por fim, **3)** apresentamos os dados referentes às **concepções de formação dos formadores**.

6.1 A Trajetória Formativa dos Coordenadores e Supervisores

Em relação aos coordenadores de área participantes do estudo, dois são homens e quatro são mulheres. Cada subprojeto – Matemática, Física e Química – conta com dois coordenadores participantes do PIBID, sendo um do PIBID 1 e o outro do PIBID 2. Um dos coordenadores cursou o Normal/Formação de Professores em seu Ensino Médio, portanto teve contato com as questões da docência antes de cursar a Graduação. Três coordenadores cursaram a Licenciatura, 2 cursaram a Licenciatura e o Bacharelado e 1 coordenador cursou somente o Bacharelado. Dos cinco coordenadores que cursaram a Licenciatura, dois

¹⁰⁷ Algumas questões do instrumento de pesquisa encontram-se ausentes desta apresentação, porque sua análise não evidenciou dados que pudessem contribuir com o alcance dos objetivos centrais à investigação.

avaliaram sua experiência no Estágio Supervisionado como satisfatória, dois como regular e um como insatisfatória. Quanto à Pós-Graduação, um coordenador possui Especialização e Mestrado. Os outros cinco possuem Doutorado, sendo que um destes possui ainda Especialização. Como alguns coordenadores não preencheram completamente as questões do questionário que se referiam aos dados de graduação e pós-graduação, recorreremos também ao Currículo *Lattes* de cada um deles para que tivéssemos acesso aos dados completos de sua formação acadêmica, a fim de identificar possíveis correspondências entre a trajetória formativa e sua área de atuação.

A partir dos dados informados pelos respondentes – por meio do questionário e/ou do Currículo *Lattes* – os coordenadores de área apresentam uma trajetória formativa na área de exatas, conforme delimitação da nossa pesquisa. Contudo, um deles apresenta uma trajetória formativa que não é exatamente na área de conhecimento do subprojeto que coordena no PIBID. Outro coordenador apresenta um dos cursos de pós-graduação voltado a questões educacionais e não à sua área de conhecimento específico. Outro possui um dos cursos de pós-graduação voltado ao ensino de sua área específica do conhecimento. O único coordenador que não cursou o doutorado apresenta sua trajetória na especialização e no mestrado voltada às questões educacionais no âmbito de sua área de conhecimento. Esses dados indicam que 3 coordenadores possuem pelo menos um dos seus cursos de pós-graduação voltado às questões educacionais, o que pode trazer suporte à sua atividade de preparação de novos professores, tanto no PIBID quanto na Licenciatura.

Sobre a experiência profissional dos coordenadores, o Quadro 8 apresenta o nível de ensino no qual os coordenadores de área já atuaram na educação básica. Cinco coordenadores já trabalharam na educação básica e um não possui essa experiência profissional, por ter cursado o Bacharelado. Consideramos importante que o formador possua experiência na educação básica. Isso porque o contato com o cotidiano escolar na condição de profissional e não mais de estudante pode trazer ao formador uma série de conhecimentos relevantes à sua própria formação e à formação dos licenciandos com os quais atua. Como apresentamos no Capítulo 3, o estudo de Gatti (2014) evidenciou que muitos professores que atuam nas Licenciaturas não possuem formação didática. Por terem vindo dos cursos de Bacharelado, muitas vezes, esses profissionais podem apresentar lacunas em relação à reflexão sobre questões educacionais. Contudo, ponderamos que ainda que o professor da IES não tenha cursado a Licenciatura nem experienciado a docência na educação básica, seu percurso precisa ser considerado, pois pode proporcionar uma série de experiências formativas com

potencial de aproximá-lo da complexidade da docência e do fenômeno educativo, o que aprofundaremos no próximo capítulo.

QUADRO 8- ATUAÇÃO DOS COORDENADORES DE ÁREA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENADORES	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA						
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA		
		Anos Iniciais	Anos Finais		Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
C1			X	X			
C2							
C3	X	X	X	X			X
C4			X	X			
C5				X			X
C6			X	X			

Fonte: Elaboração da autora.

A Tabela 11 expressa o tempo de docência no curso de Licenciatura dos coordenadores participantes do nosso estudo. Podemos dizer que todos os coordenadores possuem um tempo razoável de docência na Licenciatura, uma vez que o menor tempo de atuação é de 8 anos.

TABELA 11- TEMPO DE TRABALHO DOS COORDENADORES DE ÁREA COMO DOCENTE NA LICENCIATURA

C1	15 anos
C2	13 anos
C3	13 anos
C4	08 anos
C5	09 anos
C6	11 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Para a metade dos coordenadores, o início da docência no ensino superior não trouxe dificuldades. A outra metade enfrentou dificuldades nas questões didáticas (2 coordenadores) e na questão do conteúdo a lecionar, que era diferente da sua formação (1 coordenador). As dificuldades apontadas pelos formadores lançam luz à necessária preparação que o formador deve ter para, então, atuar na formação de professores, conferindo-lhe segurança para lidar com as questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem. Tal preparação não pode

prescindir da mobilização de diversos saberes, que constituem uma espécie de reservatório de saberes (GAUTHIER et al., 1998), o que será abordado no próximo capítulo.

Em relação aos supervisores participantes do estudo, as 10 respondentes são mulheres. Um dos subprojetos participantes do estudo estava sem supervisor à época da aplicação do questionário. O coordenador de área desse subprojeto justificou a ausência referindo-se aos cortes orçamentários sofridos pelo programa. Então, participaram do estudo 3 supervisoras do subprojeto de Matemática, 3 de Física e 4 de Química. Duas supervisoras cursaram o Normal/Formação de Professores em seu Ensino Médio. Nove delas cursaram a Licenciatura e uma cursou o Bacharelado, realizando a complementação pedagógica na sua área por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (FORDOC) - Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação¹⁰⁸. A partir das informações obtidas com os participantes do estudo, notamos que os cursos de graduação indicados, respectivamente, por duas supervisoras não apresentaram correspondência com a disciplina que supervisionam no PIBID. Outra supervisora não cursou a Licenciatura na área de conhecimento específico que supervisiona no PIBID, mas seu curso possui extensão nessa área. Nesse ponto é necessário ressaltar que a área de exatas apresenta essa característica de bastante trânsito dos professores entre as disciplinas, seja por conta da formação – por exemplo, Matemática com extensão em Física e Química – ou por falta de professor, o que gera improvisação de professores de outras áreas próximas, que assumem a disciplina com carência de profissional especializado.

As dez participantes avaliaram a Licenciatura cursada em termos de suas expectativas alcançadas. Apresentamos a resposta fornecida por algumas supervisoras para ilustrar as diferentes posições encontradas. Para uma delas, suas expectativas foram superadas: “Excelente. O curso superou as minhas expectativas, pois foi muito amplo” (Supervisora 7). Três supervisoras indicaram que suas expectativas foram atendidas: “Sim, pois proporcionou uma melhor formação para o meu trabalho docente” (Supervisora 4). Outras três supervisoras avaliaram que suas expectativas foram atendidas em parte: “Em parte, pois a **formação técnica** foi boa, porém a **parte de humanas**, conviver na escola (realidade), não teve” (Supervisora 9, grifo nosso). Por fim, as duas supervisoras restantes consideraram que suas expectativas não foram atendidas. “Eu terminei minhas Licenciaturas em 1993 e, apesar de ter estudado numa Universidade Federal, não achei que atendeu às minhas expectativas. **Tive que aprender mesmo na prática, com meu trabalho**” (Supervisora 5, grifo nosso).

¹⁰⁸ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

Para metade das supervisoras participantes do estudo, há satisfação com a Licenciatura cursada, enquanto a outra metade admite alguma insatisfação com o curso, não havendo uma posição única sobre a formação inicial cursada em torno da qual poderiam ser agrupadas todas as supervisoras participantes do estudo. Constatamos que algumas supervisoras parecem realizar uma espécie de separação entre teoria e prática em suas respostas, que pode ser considerada a causa da insatisfação da metade das supervisoras a respeito da sua formação inicial. Aprofundaremos essa questão no próximo capítulo. Sobre o Estágio Supervisionado realizado durante a Licenciatura cursada, 7 supervisoras avaliaram sua experiência como satisfatória e 3, como regular. Nenhuma supervisora considerou insatisfatória a experiência no Estágio, o que chama atenção diante do resultado anterior, no qual 5 supervisoras relataram ter tido suas expectativas não atendidas/atendidas em parte a respeito da Licenciatura cursada.

Todas as supervisoras possuem pós-graduação em nível de Especialização. Apenas duas são Mestres, sendo que uma dessas é também Doutora. De modo geral, a trajetória acadêmica das supervisoras está relacionada à área de exatas e à sua atuação na supervisão do PIBID. Apenas uma das supervisoras possui uma trajetória acadêmica que não está vinculada à área de exatas nem à área de conhecimento do subprojeto que supervisiona. Três supervisoras apresentam um curso de pós-graduação que aborda questões educacionais e não sua área de atuação no PIBID. A nosso ver, essa trajetória ligada à discussão sobre questões educacionais pode contribuir para a atividade profissional das supervisoras, promovendo a reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos na docência.

O tempo de docência das supervisoras está indicado na Tabela 12, com o mínimo de 4 anos. A maioria das participantes possui mais de 10 anos de experiência profissional.

TABELA 12- TEMPO DE DOCÊNCIA DAS SUPERVISORAS

S1	04 anos
S2	32 anos
S3	26 anos
S4	35 anos
S5	27 anos
S6	16 anos
S7	09 anos
S8	11 anos
S9	14 anos
S10	07 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre as disciplinas que ministram na educação básica, três supervisoras atuam apenas na área de conhecimento de sua Licenciatura, enquanto as demais têm experiência de lecionar em outras áreas além da disciplina que supervisionam no PIBID. Uma supervisora atua também nos anos iniciais do ensino fundamental.

Três supervisoras assinalaram que enfrentaram dificuldades no início da docência, 2 responderam que as tiveram em parte e 5 indicaram que não as tiveram. Das 3 supervisoras que enfrentaram dificuldades no início da docência, uma justificou referindo-se ao estranhamento da sua turma por ela ser ainda muito jovem. Outra supervisora mencionou ter sido trabalhoso adaptar o que aprendeu na Licenciatura à realidade da sala de aula, e a última indicou problemas no domínio de turma e na conexão entre teoria e prática. Das 2 supervisoras que enfrentaram dificuldades parcialmente, uma ressaltou o relacionamento com os alunos como fator complicador do seu início na docência e outra supervisora apontou o nível dos conteúdos a serem abordados como um problema. Das 5 supervisoras que não enfrentaram dificuldades ao ingressarem na carreira docente, uma indicou a experiência anterior com o Programa Mais Educação como tendo auxiliado e outra mencionou o fato de ter estagiado na mesma escola na qual começou a trabalhar como um fator facilitador, pois já conhecia o cotidiano. As outras 3 supervisoras não justificaram sua resposta.

As dificuldades apontadas pelos formadores - coordenadores de área e supervisoras - ao iniciarem a docência, também levantam questões importantes sobre a formação docente no Brasil. Ficamos considerando o quanto os cursos de Licenciatura do País ainda precisam avançar, a fim de oferecer aos cursistas oportunidades de se formarem em uma perspectiva de protagonismo, tecendo relações entre teoria e prática e reunindo as condições necessárias para a interação saudável e necessária entre docentes e discentes em sala de aula (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010; GATTI, 2010; ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Até que ponto as dificuldades indicadas pelas supervisoras estão ligadas também ao despreparo e às lacunas na trajetória formativa de seus formadores?

Nesse contexto, perguntamos aos coordenadores de área e supervisoras sua opinião acerca da possibilidade de o PIBID constituir uma oportunidade de formação continuada em sua trajetória formativa. Essa questão era aberta, e suas respostas foram categorizadas (BARDIN, 1977), como indicamos no Capítulo 5. O Quadro 9 apresenta as categorias que emergiram da análise e a frequência de sua menção, refletindo a opinião dos participantes. Ressaltamos que uma mesma resposta pode enquadrar-se em mais de uma categoria. Por isso, ao indicarmos a categoria e a frequência de menções obtidas, identificamos que tal frequência ultrapassa o número dos participantes do estudo, já que, em cada resposta, encontramos, por

vezes, mais de uma categoria. Essas considerações sobre a categorização realizada aplicam-se às demais respostas abertas deste capítulo.

QUADRO 9- A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PIBID, SEGUNDO OS FORMADORES

SUJEITOS	PRINCIPAIS CATEGORIAS
Coordenadores de área (Total: 6)	Auxílio à atuação como professor (3 menções) Atualização na área do ensino (eventos e leituras) (2 menções) Contato com a prática e realidade do ensino (1 menção) Melhor entendimento do processo de ensino (1 menção) Contribuição para formação profissional (pesquisas, debates, oficinas) (1 menção)
Supervisoras (Total: 10)	Atualização (8 menções) Troca de experiências (3 menções) Planejamento de atividades atrativas (3 menções) Ressignificação da prática (2 menções)

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação aos 6 coordenadores de área participantes da pesquisa, quase todos responderam que participar do programa é um meio de formação continuada. Apenas um coordenador não se referiu à sua formação continuada, mas respondeu que o PIBID seria a forma de a Licenciatura cumprir seu papel na sociedade. A categoria mais mencionada pelos coordenadores foi *auxílio à atuação como professor*, representando o ganho à docência proporcionado com a participação no PIBID. O depoimento de um dos coordenadores à pergunta “Participar do PIBID como coordenador de área é um meio de formação continuada para você?” ilustra a criação dessa categoria, apresentando a vinculação entre PIBID e sua formação continuada:

Sem dúvida. Tenho contato com a prática e realidade do ensino. Auxilia minha atuação profissional como professor da Licenciatura e orientador. Permite melhor entendimento do processo de ensino (Coordenador 1).

Todas as supervisoras consideraram que sua participação no PIBID é um meio de formação continuada. A categoria *atualização* foi a mais citada entre as supervisoras ao responderem à mesma pergunta (Participar do PIBID como supervisor é um meio de formação continuada para você?), como ilustra a opinião a seguir:

Sim. Porque ao colocar o projeto em prática, em certos momentos, abordamos temas que preciso aprofundar meu conhecimento e também porque para o desenvolvimento do meu mestrado tive o apoio dos bolsistas e do Pibid (Supervisora 8).

Portanto, com exceção de um coordenador, todos os formadores avaliaram que sua participação no PIBID constitui meio de formação continuada, trazendo benefícios à atuação profissional. No programa, a proposta de formação continuada acontece no *lócus* preferencial para a formação, que é a escola. A reflexão conjunta entre os formadores, os licenciandos e os demais colaboradores do programa parece ter um potencial significativo para atuar na formação inicial e contínua de professores (GATTI et al., 2014), o que desenvolveremos no próximo capítulo. A seguir, apresentamos os dados relativos ao processo formativo que acontece no PIBID, a partir da atuação de coordenadores, supervisores e bolsistas.

6.2 Processo Formativo dos Bolsistas orientado pelos Formadores no âmbito do PIBID

Os bolsistas de iniciação à docência foram convidados a participar do estudo, uma vez que sua opinião sobre o seu próprio processo formativo pode nos fornecer pistas acerca do tipo de acompanhamento dispensado a eles pelos formadores. Foram 56 bolsistas ao todo, sendo 20 de Matemática, 20 de Química e 16 de Física. A maior parte dos bolsistas já ultrapassou a metade do seu curso. A Tabela 13 indica o tempo de participação dos licenciandos no programa.

TABELA 13- TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

TEMPO DE ATUAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
A menos de 5 meses	3	5,4%
De 6 a 11 meses	15	26,8%
De 1 a 2 anos	24	42,9%
A mais de 2 anos	14	25,0%
TOTAL	56	100%

Fonte: Elaboração da autora.

A maioria dos bolsistas integra o PIBID há mais de um ano, o que indica certa experiência na operacionalização do programa, atuando junto aos alunos da escola, acompanhados pelos formadores.

Já a Tabela 14 apresenta o tempo de atuação dos formadores no PIBID, que varia entre o tempo mínimo de 8 meses e o máximo de 6 anos de participação. Com exceção de um coordenador e uma supervisora, todos os demais formadores possuem 2 anos ou mais de experiência atuando no programa, indicando um tempo razoável de participação.

TABELA 14- TEMPO DE ATUAÇÃO DOS FORMADORES NO PIBID

SUBPROJETOS	COORDENADORES DE ÁREA	SUPERVISORAS
Subprojeto 1	1 ano e 5 meses	03 anos
		03 anos
Subprojeto 2	05 anos	2 anos e 06 meses
		06 anos
		06 anos
Subprojeto 3	06 anos	08 meses
		02 anos
		03 anos
Subprojeto 4	02 anos	02 anos
Subprojeto 5	02 anos e 04 meses	--*
Subprojeto 6	02 anos	02 anos

Fonte: Elaboração da autora.

* Não havia supervisor à época da pesquisa

Pedimos aos 3 grupos de participantes do estudo (coordenadores, supervisoras e bolsistas) que imaginassem que estavam descrevendo o PIBID para alguém que nunca tinha ouvido falar dele. A Tabela 15 apresenta o resultado da categorização realizada nesta questão.

TABELA 15- DESCRIÇÃO SOBRE O PIBID

DESCRIÇÃO SOBRE O PIBID	BOLSISTAS		COORDENADORES		SUPERVISORAS	
	N. de bolsistas que citaram	% sobre total de bolsistas	N. de coordenadores que citaram	% sobre total de coordenadores	N. de supervisoras que citaram	% sobre total de supervisoras
Proporciona experiência na docência	30	54%	4	67%	4	40%
Inserir na realidade escolar	20	36%	2	33%	3	30%
Articula teoria-prática	11	20%	0	0%	1	10%
Mostra se é a profissão a seguir	2	4%	0	0%	0	0%
Aproxima IES-Escola	1	2%	2	33%	3	30%
Auxilia na formação de professores	20	36%	4	67%	5	50%
Reforça o ensino nas escolas	8	14%	0	0%	2	20%
Bolsa de auxílio financeiro	1	2%	1	17%	0	0%
Espécie de Estágio	1	2%	0	0%	0	0%

Enriquecimento profissional para o supervisor	0	0%	0	0%	1	10%
TOTAL DE PARTICIPANTES	56	100%	6	100%	10	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Destacamos duas categorias por terem sido as mais citadas pelos participantes: *proporciona experiência na docência e auxilia na formação de professores*. Enquanto a primeira diz respeito à oportunidade de vivenciar a docência oferecida aos licenciandos que participam do programa e foi a mais mencionada por coordenadores e bolsistas, a segunda categoria refere-se às contribuições que o PIBID fornece ao processo de formação docente e foi a mais citada por coordenadores e supervisoras.

A opinião a seguir ilustra a categoria *proporciona experiência na docência* e foi emitida por um dos bolsistas de iniciação à docência:

É um programa do governo federal, mais importante na área de educação, este programa tem a chance de realmente mudar a história do ensino no Brasil, melhorando-o, pois enquanto estou fazendo a faculdade para professor, tenho a oportunidade de conhecer de perto as dificuldades encontradas pelo professor, e que vou ter também quando me formar (Bolsista 54).

É interessante notar que, em sua resposta, o bolsista destaca a possibilidade de se aproximar do professor da escola (supervisor) e do contexto de dificuldades vivenciado na profissão, ressaltando a importância do formador da escola. No que se refere às respostas dos coordenadores, houve empate entre as categorias *proporciona experiência na docência* e *auxilia na formação de professores*, ambas mencionadas por 4 dos 6 coordenadores participantes do estudo. Esses dados podem indicar a preocupação dos coordenadores de área com a prática profissional dos bolsistas, reconhecendo no PIBID uma fonte de auxílio para o processo formativo na Licenciatura, mas aprofundaremos essa questão mais adiante.

Em relação à descrição do programa fornecida pelas supervisoras, para a metade delas, 5 supervisoras, a categoria mais citada diz respeito ao fato de que o PIBID auxilia na formação de professores. Esses dados indicam a importância do programa como uma política pública destinada à elevação da qualidade da formação docente no País

Recuperamos ainda as contribuições de Zabalza (2007), ao abordar a “formação formativa” (Capítulo 3). Para ele, a formação deve possibilitar a ampliação do repertório de experiência dos licenciandos. Percebemos que as categorias mais citadas pelos participantes do estudo encontram-se imbricadas, na medida em que, ao aumentar o repertório de

experiências dos bolsistas envolvidos nas atividades do programa, o PIBID auxilia na formação de professores.

Sobre os supostos motivos/razões que levaram os respondentes a participarem do programa, a Tabela 16 indica os fatores que influenciaram ou influenciaram fortemente o seu ingresso no PIBID.

TABELA 16- MOTIVOS/RAZÕES QUE LEVARAM AO INGRESSO NO PIBID

<u>MOTIVOS/RAZÕES QUE INFLUENCIARAM OU INFLUENCIARAM FORTEMENTE</u>	BOLSISTAS		COORDENADOR		SUPERVISOR		TOTAL	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Falta de interessados dispostos a atuarem no PIBID	6	11%	2	33%	2	20%	10	14%
Aprimoramento	55	98%	6	100%	9	90%	70	97%
Interesse pelo PIBID por já ter conhecimento dele	40	71%	2	33%	6	60%	48	67%
Curiosidade para conhecer o PIBID e saber como ele funciona	47	84%	5	83%	9	90%	61	85%
Enriquecimento do currículo	55	98%	5	83%	9	90%	69	96%
Possibilidade de bolsa	51	91%	4	67%	9	90%	64	89%
Participação em um programa que valoriza o trabalho docente	56	100%	6	100%	10	100%	72	100%
Interesse na aproximação IES-Escola	49	88%	5	83%	9	90%	63	88%
Total	56	100%	6	100%	10	100%	72	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os bolsistas assinalaram que a oportunidade de *participação em um programa que valoriza o trabalho docente* teve influência em seu ingresso, sendo seguido pelo *aprimoramento* e o *enriquecimento do currículo*, ambos com 98%. Destacamos o terceiro motivo mais assinalado pelos bolsistas, a *possibilidade de bolsa*, que influenciou na participação no programa de 91% dos respondentes, o que nos faz refletir sobre a importância desse recurso para os bolsistas, até mesmo para o deslocamento até a escola onde desenvolvem as atividades do PIBID, por exemplo. Esse aspecto foi sinalizado pelo Professor Hélder Eterno da Silveira, ao indicar o papel da bolsa para os licenciandos e o imperativo da permanência na concessão do benefício aos participantes para a continuidade do programa.

O motivo mais destacado pelos coordenadores para o ingresso no PIBID também foi a *participação em um programa que valoriza o trabalho docente* (100%), enquanto o *aprimoramento* também correspondeu a 100% das respostas. Dois coordenadores indicaram outras razões para atuarem no PIBID, além das enunciadas no instrumento de pesquisa. Um deles mencionou o *conhecimento para orientar TCC* (Trabalho de Conclusão de Curso) e o

outro indicou a *pesquisa/ implementação de estratégias de ensino* e a *capacitação de novos docentes*.

Em relação aos motivos que favoreceram a entrada das supervisoras no PIBID, destacamos o quantitativo que foi influenciado pela oportunidade de *participação em um programa que valoriza o trabalho docente* (100%). Esse dado de 100% para os 3 grupos de sujeitos nos faz refletir sobre o baixo *status* social conferido à docência e vivenciado cotidianamente nos diferentes momentos da vida do professor. Para Gatti (2012, p. 88), “a questão do reconhecimento social desse profissional ainda sofre com os problemas evidenciados, o que explica o crescente senso de injustiça que percorre a categoria”.

Nesse contexto, destacamos ainda que a bolsa influenciou a adesão ao programa de 90% das supervisoras, o que pode estar relacionado às precárias condições salariais dos professores da educação básica, levando-os a uma extensa jornada de trabalho. Reverter esse quadro, efetivando uma política salarial digna (SANTANA, 2015), é condição relevante na valorização do trabalho do professor e na elevação da atratividade docente (GATTI et al., 2009), principalmente nas áreas de Matemática, Física e Química (BARRETO, 2015), focalizadas em nossa pesquisa. Duas supervisoras ainda registraram outras razões para sua entrada no programa, além das enunciadas no instrumento de pesquisa. Uma delas creditou sua participação ao fato de o PIBID ser uma experiência inovadora; a outra mencionou a aproximação entre a IES e os alunos da escola de educação básica.

Outra questão apresentada aos participantes se referia a possíveis dificuldades enfrentadas na atuação no programa. A Tabela 17 apresenta a posição dos respondentes.

TABELA 17- DIFICULDADES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID

PARTICIPANTE	<i>Dificuldade de relação com a equipe da escola</i>						TOTAL
	Nunca	(%)	Às vezes	(%)	Sempre	(%)	
Bolsista	31	55%	23	41%	2	4%	56
Coordenador	1	17%	5	83%	0	0%	6
Supervisor	5	50%	4	40%	1	10%	10
Total	37	51%	32	44%	3	4%	72
PARTICIPANTE	<i>Dificuldade com a estrutura da escola oferecida ao PIBID</i>						TOTAL
	Nunca	(%)	Às vezes	(%)	Sempre	(%)	
Bolsista	11	20%	31	55%	14	25%	56
Coordenador	0	0%	5	83%	1	17%	6
Supervisor	2	20%	6	60%	2	20%	10
Total	13	18%	42	58%	17	24%	72

Fonte: Elaboração da autora.

A dificuldade de relação com a equipe da escola onde o PIBID acontece não parece ser um problema para bolsistas e supervisoras. Contudo, os coordenadores indicam que às vezes enfrentam essa dificuldade.

Em se tratando da estrutura escolar destinada ao PIBID, 55% dos bolsistas às vezes enfrentam dificuldade, enquanto outros 25% sempre têm essa dificuldade. Juntando a porcentagem de bolsistas que respondeu que às vezes enfrentam dificuldade com a estrutura escolar com a que respondeu que sempre tem essa dificuldade (80%) e levando em consideração que são os bolsistas que atuam semanalmente na escola, parece que temos aqui uma questão a ser problematizada quanto à operacionalização do programa. Esse argumento é reforçado pela resposta dos coordenadores, ao apontarem que às vezes/sempr enfrentam esse problema estrutural (100%), e dos supervisores, que também indicam que às vezes/sempr possuem dificuldade com a estrutura da escola onde trabalham na oferta do PIBID (80%).

Essa questão traz luz à precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação, mencionada por André et al. (2010) no Capítulo 3. As escolas públicas vêm enfrentando um processo de sucateamento e superlotação de alunos, em que falta estrutura para receber seu contingente de alunos. Espaços importantes para o desenvolvimento dos estudantes, como bibliotecas e laboratórios, muitas vezes são desativados para serem transformados em sala de aula ou, ainda que permaneçam, não são usados por falta de pessoal ou insumos básicos para sua operacionalização. O problema da estrutura escolar também foi apontado – no estudo avaliativo do PIBID (Capítulo 4) – por Gatti et al. (2014, p. 106), que, dentre várias sugestões apresentadas para melhoria do programa, elencaram: “ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid”.

A fim de aprofundar a questão da estrutura disponível ao programa, a Tabela 18 apresenta a frequência dos espaços utilizados na escola.

TABELA 18- FREQUÊNCIA DOS ESPAÇOS UTILIZADOS PELOS BOLSISTAS NO PIBID

ESPAÇOS ESCOLARES	NUNCA		ÀS VEZES		SEMPRE		TOTAL	
Sala de aula	1	2%	25	45%	30	54%	56	100%
Laboratório	13	23%	22	39%	21	38%	56	100%
Reforço escolar	9	16%	17	30%	30	54%	56	100%
Biblioteca/Sala de Leitura	45	80%	9	16%	2	4%	56	100%
Museus	55	98%	1	2%	0	0%	56	100%
Aulas de campo/Excursões	34	61%	21	38%	1	2%	56	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Podemos perceber que os bolsistas sempre atuam com os alunos na sala de aula e no reforço escolar, o que pode estar ligado à precariedade de outros espaços importantes para a atuação dos bolsistas – a aula de campo, por exemplo. Para Rocha (2012), a ênfase no reforço escolar pode representar um ponto fraco do programa, uma vez que não oferece ao bolsista o contato com a realidade da docência, que prevê turmas numerosas e uma dinâmica de ensino muito diferenciada daquela exclusiva para pequenos grupos, como no reforço escolar. Além disso, a atuação dos bolsistas na atividade de reforço contraria as atribuições do bolsista de iniciação à docência presentes na Portaria nº 96/2013: “É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional” (BRASIL, 2013, art. 43. Parágrafo único.).

Ainda sobre possíveis dificuldades enfrentadas na atuação no programa, a Tabela 19 aborda especificamente a opinião dos formadores.

TABELA 19- DIFICULDADES DOS FORMADORES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID

PARTICIPANTE	NUNCA	(%)	À VEZES	(%)	SEMPRE	(%)	TOTAL
<i>Dificuldade de relação com o(a) bolsista de iniciação à docência</i>							
Coordenador	1	17%	5	83%	-	-	6
Supervisor	4	40%	6	60%	-	-	10
<i>Dificuldade de acompanhar o trabalho dos(as) bolsistas de iniciação à docência</i>							
Coordenador	3	50%	3	50%	-	-	6
Supervisor	6	60%	4	40%	-	-	10
<i>Problemas ligados à formação do(a) bolsista de iniciação à docência</i>							
Coordenador	2	33%	3	50%	1	17%	6
Supervisor	5	50%	5	50%	0	0%	10
<i>Problemas ligados à minha própria formação</i>							
Coordenador	4	67%	2	33%	-	-	6
Supervisor	7	70%	3	30%	-	-	10

Fonte: Elaboração da autora.

Em termos de relacionamento com os bolsistas, 5 dos 6 coordenadores e 6 das 10 supervisoras indicam que às vezes enfrentam problemas. Já 6 supervisoras alegam não ter dificuldade de acompanhar o trabalho dos bolsistas e metade dos coordenadores nunca teve essa dificuldade, enquanto a metade restante a teve às vezes. Dificuldade no relacionamento

com o bolsista representa uma questão importante, se considerarmos que o programa está baseado na reflexão conjunta entre bolsistas, coordenadores de área e supervisores, segundo o Professor Hélder Eterno da Silveira. O estudo realizado por Gatti et al. (2014) e apresentado no Capítulo 4 não apontou dificuldade na relação com o bolsista. Voltaremos a essa questão no próximo capítulo.

Sobre a formação do bolsista, metade dos coordenadores indica que às vezes encontra dificuldade e as supervisoras dividem-se entre as que nunca encontram dificuldade nessa área, 5 delas, e as outras 5 que às vezes a encontram. Retomamos o trabalho de Gatti (2014), apresentado no Capítulo 3, que apresenta as características socioeducacionais e culturais dos licenciandos, apontando que a formação deve estar preparada para lidar com dois tipos de público: os da faixa etária ideal (18 a 24 anos) e os que são mais velhos do que essa faixa etária (maioria no trabalho citado). No nosso caso, 73% dos bolsistas estão na faixa etária considerada ideal para sua formação. Mas isso não significa supor que a trajetória formativa desses licenciandos tenha sido marcada pela qualidade, especialmente os que estudaram em escolas públicas (GATTI, 2014; PIMENTA, ANASTASIOU, 2011; ANDRÉ et al., 2010).

Em relação à formação dos formadores, 4 dos 6 coordenadores e 7 das 10 supervisoras indicaram nunca terem dificuldades em relação à sua própria formação. Esse resultado nos intrigou na medida em que, como apresentamos no Capítulo 3, as pesquisas evidenciam problemas na formação dos formadores, especialmente os que atuam nas áreas por nós pesquisadas (ANDRÉ et al., 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; LEITE; RAMOS, 2012). No estudo realizado por Calderano (2014), já abordado nos Capítulos 2 e 3, os professores participantes também relataram que não tinham problema com sua própria formação, o que a autora associa à tendência de os professores brasileiros responderem “politicamente correto”, de acordo com o que foi apontado no estudo realizado pela UNESCO (2004).

Ponderamos ainda até que ponto a avaliação positiva da formação seria proveniente da trajetória formativa dos formadores. O acesso ao Currículo *Lattes* dos coordenadores de área para complemento das informações sobre a pós-graduação cursada possibilitou-nos também conhecer o período da formação inicial desses profissionais. O mesmo não se deu com as supervisoras, pois a busca revelou que nem todas possuem Currículo *Lattes*. Em relação aos coordenadores, 2 deles cursaram sua Licenciatura no final da década de 1980, 1 na década de 1990 e 2 no início da década de 2000. Essa informação nos leva a refletir sobre o modelo de formação a que tiveram acesso e sua implicação na avaliação positiva que teceram sobre sua própria formação, uma vez que, segundo Silvestre e Placco (2001), os cursos de formação inicial no País estão historicamente marcados por três racionalidades distintas: a racionalidade

técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica, com diferentes consequências para os formados nelas, o que discutiremos no próximo capítulo. Os coordenadores de área ainda apontaram outras dificuldades ao atuarem no PIBID, como verificamos na Tabela 20.

TABELA 20- DIFICULDADES DOS COORDENADORES DE ÁREA RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID

DIFICULDADES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	NUNCA		ÀS VEZES		SEMPRE		TOTAL	
	Dificuldade de relação com o(a) supervisor(a) da escola	4	67%	1	17%	1	17%	6
Problemas ligados à formação do(a) supervisor(a)	3	50%	2	33%	1	17%	6	100%
Dificuldade em orientar os bolsistas para lidar com os desafios da sala de aula na escola	1	17%	5	83%	0	0%	6	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Destacamos que 4 dos 6 coordenadores parecem nunca ter problemas no relacionamento com as supervisoras nem com sua formação (3 coordenadores), mas revelam às vezes enfrentarem dificuldades em lidar com a realidade das salas de aula (5 coordenadores), o que é consistente com o estudo de Gatti (2014) – Capítulo 3 – que indica que os licenciandos percebem que seus formadores parecem estar distantes da realidade escolar. Quanto às supervisoras, a Tabela 21 anuncia outras dificuldades por elas enfrentadas ao atuarem no PIBID.

TABELA 21- DIFICULDADES DAS SUPERVISORAS RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID

DIFICULDADES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	NUNCA		ÀS VEZES		SEMPRE		TOTAL	
	Dificuldade de relação com o(a) coordenador(a) de área	9	90%	1	10%	0	-	10
Problemas ligados à formação do(a) coordenador(a) de área	10	100%	0	0%	0	-	10	100%
Dificuldade em supervisionar os bolsistas para lidar com os desafios da sala de aula na escola	7	70%	3	30%	0	-	10	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Todas as supervisoras assinalaram nunca terem problemas ligados à formação do coordenador de área. Nove delas responderam não enfrentar dificuldade no relacionamento com o coordenador e 7 supervisoras não enfrentam dificuldades em lidar com os desafios da sala de aula. Além das dificuldades enunciadas no instrumento de pesquisa, uma das

supervisoras registrou o desafio de despertar o interesse dos alunos da escola básica com a proposta do PIBID.

Ponderamos se a indicação de ausência de problemas ligados à formação do coordenador e de dificuldade na relação com ele estaria ligada a uma possível relação de hierarquia estabelecida entre eles. Essa relação vertical entre os formadores poderia conferir um lugar diferenciado a ambos (BOURDIEU, 2008), expresso na avaliação muito positiva das supervisoras em relação aos coordenadores. Já em relação aos coordenadores, a Tabela 20, apresentada anteriormente, evidencia que, somando o percentual que indica sempre/às vezes haver dificuldades no relacionamento com o supervisor (34%), percebe-se alguma insatisfação por parte dos coordenadores, o que desenvolveremos no próximo capítulo.

Os bolsistas também apontaram dificuldades específicas, presentes na Tabela 22.

TABELA 22- DIFICULDADES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID

DIFICULDADES RELACIONADAS À ATUAÇÃO NO PIBID	NUNCA		ÀS VEZES		SEMPRE		TOTAL	
Dificuldade de relação com o aluno da escola	29	52%	26	46%	1	2%	56	100%
Dificuldade de relação com o(a) supervisor(a) da escola	49	88%	7	13%	-	0%	56	100%
Dificuldade de relação com o(a) coordenador(a) de área	50	89%	6	11%	-	0%	56	100%
Dificuldade de saber ensinar aos alunos	29	52%	27	48%	-	0%	56	100%
Dificuldade de saber planejar as aulas	25	45%	31	55%	-	0%	56	100%

Fonte: Elaboração da autora.

A maioria revela não apresentar dificuldade ao lidar com os alunos da escola (52%) nem de saber ensinar (52%), mas admite às vezes ter problemas com o planejamento (55%), o que desperta nossa atenção, uma vez que a prática de um planejamento conjunto com seus formadores talvez auxiliasse nessa questão. Outro ponto a considerar diz respeito ao índice de aprovação de coordenadores (89%) e supervisores (88%). Novamente, indagamo-nos se essa ausência de dificuldades na relação com os professores formadores indica uma questão de hierarquia posta, mas velada.

O questionário apresentado aos bolsistas e supervisores ainda sondava sobre possíveis dificuldades enfrentadas por ocasião do ingresso no programa. Para os que responderam que houve dificuldades no início de sua atuação, foi solicitado que indicassem de onde veio a ajuda necessária. A Tabela 23 apresenta essa questão.

TABELA 23- AUXÍLIO RECEBIDO PARA ATUAR NO PIBID

AJUDA PROVENIENTE DE	BOLSISTA		SUPERVISOR	
	SIM	(%)*	SIM	(%)*
Supervisor	26	52%	2	20%
Coordenador de área	23	46%	8	80%
Bolsistas	25	50%	2	20%
Outros	3	6%	5	50%

Fonte: Elaboração da autora.

*Sobre o total dos que indicaram que precisaram de ajuda (bolsistas: 50; supervisores: 10).

Os bolsistas foram ajudados pela supervisora (52%), sendo que o coordenador de área também foi apontado (46%). Já as supervisoras indicaram que receberam ajuda do coordenador de área (80%) ao ingressarem no PIBID. A opção *Outros* nessa questão refere-se a variados sujeitos que auxiliaram os participantes ao ingressarem no programa. Destacamos que, no caso das supervisoras, a metade delas indicou esta opção, referindo-se ao coordenador institucional, ao diretor da escola, aos professores, ao coordenador pedagógico e até mesmo à própria escola como um todo.

De acordo com esses dados, podemos pensar que talvez a proximidade maior do supervisor seja com o coordenador de área, enquanto a do bolsista seja com o supervisor. Isso não quer dizer que o bolsista não tenha contato com o coordenador de área, mas sugere que, ao iniciar as atividades no programa, o supervisor se fizesse mais presente por estar com o bolsista no cotidiano escolar, apresentando a escola, as dificuldades, a sua forma de trabalhar, dentre outros aspectos. No caso do supervisor, ao iniciar no PIBID, possivelmente, coube ao coordenador a explicação da operacionalização das atividades, das regras de funcionamento do programa, das expectativas a serem alcançadas, das experiências bem-sucedidas, etc.

Pedimos que os participantes descrevessem sua rotina semanal no PIBID. A Tabela 24 apresenta o resultado da categorização realizada nesta questão aberta. Os bolsistas diferenciam bastante as suas respostas ao descreverem a rotina semanal. A categoria mais citada foi *intervenções na sala de aula*, indicando a participação dos bolsistas nas aulas, seguida da categoria *atendimento em monitoria*, referindo-se ao suporte dado pelos bolsistas aos alunos da escola de educação básica.

TABELA 24- ROTINA SEMANAL DOS PARTICIPANTES NO PIBID

ROTINA SEMANAL DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID	N. DE BOLSISTAS QUE CITARAM	(%)	N. DE COORDENADORES QUE CITARAM	(%)	N. DE SUPERVISORES QUE CITARAM	(%)
Planejamento realizado entre coordenador e bolsistas	9	16%	2	33%	0	0%
Planejamento realizado entre supervisor e bolsistas	4	7%	1	17%	6	60%
Planejamento realizado entre coordenador e supervisor	1	2%	0	0%	2	20%
Planejamento realizado entre coordenador, supervisor e bolsistas	4	7%	3	50%	0	0%
Planejamento realizado por bolsistas	5	9%	1	17%	0	0%
Intervenções na sala de aula	18	32%	0	0%	1	10%
Atendimento em monitoria	11	20%	0	0%	3	30%
TOTAL DE PARTICIPANTES	56	100%	6	100%	10	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Especificamente sobre o planejamento realizado, 16% dos bolsistas atribuem sua realização a uma ação conjunta entre coordenador de área e bolsistas, não mencionando, portanto, a figura do supervisor na ação de planejar as atividades do programa. Já a metade dos coordenadores menciona a existência de um planejamento conjunto entre eles, supervisoras e bolsistas. E 6 das 10 supervisoras indicam que o planejamento é realizado entre eles e os bolsistas. Um planejamento conjunto é um indicativo importante que aponta para a adoção de uma docência compartilhada (CALDERANO, 2014) entre todos os envolvidos no processo. Conforme apresentado anteriormente (Capítulo 3), na docência compartilhada desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado,

tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que ao estagiário cabe participar ativamente desse processo, entendendo que sua formação se dá nos dois campos, os quais, por sua vez, estão ligados dialeticamente – um realimentando o outro (CALDERANO, 2014, p. 27).

Entendemos que a docência compartilhada reúne as melhores condições para atuar favoravelmente na formação inicial e continuada dos participantes do PIBID – bolsistas, supervisores e coordenadores de área. Nesse sentido, entender a rotina semanal do programa é importante, na medida em que nos dá indícios de como é realizado o trabalho dos formadores junto aos bolsistas, o que será aprofundado no próximo capítulo.

Solicitamos a opinião dos participantes sobre sua participação no PIBID. O Quadro 10 apresenta as principais categorias criadas a partir das respostas a esta questão aberta.

QUADRO 10- EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID, SEGUNDO OS PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CATEGORIAS
Supervisoras (Total: 10)	Trabalho baseado na parceria (4 menções) Contribuições do supervisor (3 menções) Contribuições dos licenciandos (2 menções) Crescimento dos bolsistas (2 menções)
Coordenadores de Área (Total: 6)	Desenvolvimento dos bolsistas (3 menções) Trabalho baseado na parceria (2 menções) Decréscimo na evasão dos bolsistas (2 menções)
Bolsistas (Total: 56)	Aprendizagem da Docência (20 menções) Interesse dos alunos (14 menções) Gratificação pessoal (11 menções)

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação às 10 supervisoras, 8 registraram que essa experiência de ensinar os licenciandos a ensinar tem sido gratificante. As demais enfatizaram a ação desenvolvida por elas para ensinar os licenciandos a ensinar, não entrando no mérito de como tem sido essa experiência para elas. A categoria mais citada pelas supervisoras – *trabalho baseado na parceria* – aponta para as trocas realizadas entre os participantes do PIBID na realização das atividades, sendo ilustrada a seguir:

A parceria com a IES nos proporcionou uma nova perspectiva em relação à docência, nos mostrando que é possível desenvolver um trabalho diferenciado, contudo com a participação de docentes, licenciandos e a direção da escola parceira. Assim, realizamos feiras e aulas mais concretas (Supervisora 2).

A IES, pela ação dos coordenadores, é uma grande parceira a contribuir para o sucesso das ações (Supervisora 3).

É gratificante, pois, muitas vezes, aprendemos mais em outros aspectos. A interação dos bolsistas, supervisor e a Instituição de Ensino é constante e todos os desafios são para nos aprimorar diante das dificuldades que nos são apresentadas dia a dia (Supervisora 6).

A segunda categoria mais citada pelas supervisoras – *contribuições do supervisor* – coloca em relevo suas próprias contribuições à formação dos bolsistas, sendo exemplificada nas opiniões que seguem:

O projeto ajudou os bolsistas na identificação da vocação ou não pela docência. Acho que nesse ponto eu ajudei bastante, pois mostrei o que é a realidade da sala de aula e a responsabilidade do professor com a formação de seus alunos (Supervisora 4).

[...] Já recebi bolsistas inteligentíssimos, mas quando chegavam em sala, por nervosismo, inexperiência, esqueciam tudo. Então, tive que fazer um trabalho diferenciado com eles [...] (Supervisora 5).

Na verdade, acredito que todo saber é uma construção, então, na verdade, eu forneço a eles os blocos para que eles mesmos construam a sua forma de ensinar. No caso, os blocos seriam conteúdos que eles tenham dificuldade, posturas diante da turma, ética, que tento passar a minha (Supervisora 10).

As supervisoras avaliaram positivamente sua experiência como formadoras no contexto do PIBID. Para os 6 coordenadores de área, a categoria mais mencionada foi *desenvolvimento dos bolsistas*, referindo-se à aprendizagem da docência por parte dos licenciandos participantes do programa. Os excertos a seguir ilustram essa categoria:

[...] percebi a evolução de alunos (BIDs) que tinham medo de falar em público e que hoje planejam e implementam atividades criativas nas escolas, alunos que tinham receio de se tornarem professores, e que hoje estão certos de que serão bons profissionais (Coordenador 5).

O que pude observar [...] foi o grande avanço na formação de alunos que apresentavam lacunas na aprendizagem ou que tinham dúvida na sua capacidade de atuar em sala de aula (Coordenador 6).

Os depoimentos dos coordenadores indicam que, em sua visão, o PIBID tem fortalecido a formação inicial, trazendo significativos benefícios aos licenciandos participantes. Esse resultado corrobora com os trabalhos apresentados no Capítulo 4, que também indicam importantes contribuições do programa para a formação inicial de professores (SÁ; GARRITZ, 2014; ALBUQUERQUE, 2012; PAREDES; GUIMARÃES, 2012).

Quanto aos bolsistas, a categoria mais citada foi *aprendizagem da docência*, que envolve muitas questões além do planejamento das aulas. O relato que segue exemplifica essa categoria:

Melhorou muito minha **interação com alunos** na escola e obtive um grande aprendizado em relação aos **planejamentos** a serem feitos (Bolsista 27, grifo nosso).

Os dados apresentados nos permitem indicar que o programa parece trazer muitas contribuições ao processo formativo dos licenciandos focalizados neste estudo, pensado a partir do acompanhamento dos seus formadores. Nesse sentido, especificamente para os bolsistas, foram abordados os contextos nos quais mais aprendem dentro do PIBID. A questão pedia que os bolsistas ordenassem, do mais importante (1º lugar) ao menos importante (5º lugar), os contextos relativos à sua aprendizagem dentro do programa. A Tabela 25 informa sobre essa questão. Em primeiro lugar, na opinião dos bolsistas, surgiu o planejamento realizado com o coordenador de área. O relacionamento interpessoal com os alunos da escola foi indicado como o segundo contexto de aprendizagem; o desenvolvimento das atividades de ensino na escola, como terceiro; o planejamento solitário, como o quarto; e, por último, o planejamento realizado com o supervisor, como o que desperta bastante a nossa atenção.

TABELA 25- CONTEXTOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DOS BOLSISTAS DE INICAÇÃO À DOCÊNCIA

CONTEXTOS/ATIVIDADES NOS QUAIS VOCÊ PODE APRENDER, DENTRO DO PIBID	1º		2º		3º		4º		5º		TOTAL		ORDEM
a) no planejamento das atividades que você faz sozinho(a)	10	17,9%	5	8,9%	17	30,4%	10	17,9%	14	25,0%	56	100,0%	4º
b) no planejamento das atividades que você faz com o(a) professor(a) da escola, ou seja, o(a) supervisor(a)	7	12,5%	11	19,6%	11	19,6%	14	25,0%	13	23,2%	56	100,0%	5º
c) no planejamento das atividades que você faz com o(a) professor(a) da Licenciatura, ou seja, o(a) coordenador(a) de área	15	26,8%	13	23,2%	9	16,1%	9	16,1%	10	17,9%	56	100,0%	1º
d) no relacionamento interpessoal com os alunos da escola	14	25,0%	13	23,2%	8	14,3%	12	21,4%	9	16,1%	56	100,0%	2º
e) no desenvolvimento das atividades de ensino na escola	10	17,9%	14	25,0%	11	19,6%	11	19,6%	10	17,9%	56	100,0%	3º

Fonte: Elaboração da autora.

Consideramos que essa questão trouxe um resultado instigante. Se cabe ao supervisor acompanhar o bolsista nas atividades do PIBID, ganha relevo a última posição (5º lugar)

atribuída ao supervisor na avaliação feita pelos bolsistas sobre os contextos de sua aprendizagem no programa. Esse resultado talvez seja proveniente da maior proximidade entre o bolsista e o coordenador de área, ambos pertencentes ao mesmo curso de licenciatura. A relação com o supervisor é algo novo para os bolsistas e vai sendo construída com o tempo. Voltaremos a essa questão no próximo capítulo. Por ora, o próximo item apresenta os dados referentes aos indícios de concepções de docência, e, portanto, de formação, dos formadores participantes do estudo.

6.3 Concepções de Formação dos Formadores

Neste item, reunimos os dados provenientes de questões que podem auxiliar na identificação das concepções de formação adotadas pelos formadores participantes do estudo. Perguntamos aos coordenadores e supervisoras o que um professor tem que saber para exercer a sua profissão. Por se tratar de uma questão aberta, o Quadro 11 apresenta as categorias resultantes e a frequência de sua menção. A categoria mais mencionada por supervisoras e coordenadores foi *conhecimento do conteúdo*, indicando a ênfase no conteúdo a ser ensinado. Entretanto, dentre os supervisores, a categoria *conhecimento do conteúdo* obteve o mesmo número de menções do que a categoria *foco no aluno*, que se refere ao saber ligado às peculiaridades dos alunos, ao contato com os discentes.

QUADRO 11- CONHECIMENTO NECESSÁRIO AO DOCENTE, SEGUNDO COORDENADORES DE ÁREA E SUPERVISORAS

PARTICIPANTES	PRINCIPAIS CATEGORIAS
Supervisoras (Total: 10)	Conhecimento do conteúdo (6 menções) Foco no aluno (6 menções) Conhecimento do processo ensino-aprendizagem (4 menções) Formação continuada (3 menções) Manter a disciplina (3 menções)
Coordenadores de Área (Total: 6)	Conhecimento do conteúdo (5 menções) Foco no aluno (4 menções) Conhecimento do processo ensino-aprendizagem (3 menções)

Fonte: Elaboração da autora.

Os registros a seguir exemplificam a categoria mais citada pelos formadores – *conhecimento do conteúdo*:

Acredito que sim, o **conhecimento do conteúdo**, é primordial para que os conceitos básicos da área possam ser ensinados para os alunos (Coordenador de área 2, grifo nosso).

Saber a matéria, o **conteúdo**, mas também tudo que o implica no seu trabalho (Supervisora 6, grifo nosso).

A resposta abaixo ilustra a segunda categoria mais citada – *foco no aluno*:

Muita sabedoria, paciência e **saber lidar com a realidade dos adolescentes** (Supervisora 7, grifo nosso).

Em relação aos coordenadores, a ênfase no *conhecimento do conteúdo* a ser ensinado pode ser atribuída a uma postura de distanciamento das dificuldades do cotidiano escolar por parte das IES ou ainda ao tipo de formação inicial que os formadores vivenciaram, o que será desenvolvido no próximo capítulo. No caso das supervisoras, o *conhecimento do conteúdo* também é enfatizado, talvez como consequência da formação que tiveram, mas vale ressaltar que, em ambos os casos, a menção ao necessário *foco no aluno* sinaliza a preocupação dos formadores com outros aspectos envolvidos na docência. As categorias mencionadas pelos formadores nessa questão nos remetem à discussão sobre os diversos saberes envolvidos na prática docente. Esses saberes conferem ao professor o conhecimento necessário para atuar no sentido de alcançar a aprendizagem dos alunos, o que também será discutido no próximo capítulo.

Perguntamos aos coordenadores de área se já haviam trabalhado com o Estágio Supervisionado na Licenciatura. Três indicaram que sim, e os outros três, não. Às supervisoras, perguntamos se já haviam recebido estagiários em sua sala de aula. Todas as supervisoras participantes do estudo responderam que sim. Unindo os dois grupos de sujeitos, perguntamos aos coordenadores de área e supervisoras se há relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado, pedindo que indicassem o que os distingue e/ou os diferencia. A Tabela 26 anuncia os resultados da categorização realizada nesta questão aberta.

TABELA 26- RELAÇÃO ENTRE PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RELAÇÃO ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	PARTICIPANTE			
	COORDENADOR		SUPERVISOR	
	Nº CITAÇÕES	(%)	Nº CITAÇÕES	(%)
PIBID e Estágio aproximam da realidade escolar	2	34%	3	30%

PIBID vai além do Estágio	3	50%	8	80%
Estágio vai além do PIBID	1	17%	0	-
NS/NR*	1	17%	0	0%
Total	6	100%	10	100%

Fonte: Elaboração da autora.

*Não sabe/ não respondeu.

Analisando a possível relação entre esses dois momentos de contato dos licenciandos com a prática, a categoria mais citada por coordenadores e supervisoras foi *PIBID vai além do Estágio*, indicando que o programa ultrapassa a abrangência do Estágio Supervisionado. Os excertos abaixo ilustram esta categoria:

Sem termos de comparação, pois o **estágio supervisionado é um tempo muito diminuto se comparado com o PIBID**. Não se pode comparar a prática que o PIBID oferece com a do estágio supervisionado, devido à carência do tempo do mesmo, não podendo assim ser desenvolvido um trabalho a contento (Supervisora 2, grifo nosso).

O PIBID vai além do estágio supervisionado, pois as ações desenvolvidas são propostas pelo coordenador e supervisor, contando com o apoio e orientação do supervisor na sua elaboração, na avaliação da execução e na programação de novas ações. **O PIBID, no meu entendimento, é mais real e de maior eficácia para formação** (Supervisora 3, grifo nosso).

Talvez em alguns aspectos. O PIBID proporciona **maior interação com o contexto escolar**. O estágio, apesar do licenciando também frequentar períodos na escola, ele não interage diretamente, realizando atividades, pensando novas estratégias, i.e, vivendo o dia a dia escolar (Coordenador 5, grifo nosso).

De acordo com a maioria dos formadores, o PIBID é uma proposta diferenciada do Estágio Supervisionado, que possibilita mais contato com o cotidiano escolar, tanto em termos de tempo de execução como de alcance das ações nele desenvolvidas. Neste momento, consideramos importante retomar as considerações do Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, apresentado no Capítulo 4, que esclarece que o PIBID e o Estágio Supervisionado possuem propostas diferenciadas. Nosso interesse aqui não é equipará-los, mas procurar sondar a opinião dos formadores quanto a esses dois momentos na formação dos bolsistas por eles acompanhados, como um possível indicativo das concepções de formação que adotaram ao longo de sua trajetória formativa, o que será aprofundado no próximo capítulo.

Pedimos aos participantes do estudo que ordenassem, a partir do grau de importância, as possíveis contribuições da atuação no PIBID para a formação dos licenciandos. Os participantes deveriam organizar as sete sentenças dadas da mais importante (1º lugar) para a

menos importante (7º lugar), de acordo com sua opinião. A Tabela 27 apresenta o resultado desta questão.

TABELA 27- O PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE ACORDO COM OS PARTICIPANTES

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS QUE ATUAM NO PIBID	BOLSISTA (Total: 56)	COORDENADOR (Total: 6)	SUPERVISOR (Total: 10)
a) Proporciona experiências que acrescentam à formação	1º	1º	2º
b) Chance de estar mais perto do(a) coordenador(a) de área e aprender com ele(a)	5º	7º	5º
c) Articulação da teoria com a prática com mais facilidade	2º	2º	1º
d) Bolsa que auxilia nos gastos pessoais	7º	6º	7º
e) Acompanhamento do trabalho do(a) supervisor(a) na sala de aula, aprendendo com ele(a)	6º	4º	3º
f) Interação com os alunos da escola	4º	3º	4º
g) Oportunidade de melhorar sua produção acadêmica por meio de relatórios, relatos de experiência, apresentação de pôster, dentre outros	3º	5º	6º

Fonte: Elaboração da autora.

Para os bolsistas, o PIBID proporciona experiências que acrescentam à formação, considerado o 1º lugar em importância. Destacamos o lugar conferido à proximidade dos formadores (coordenadores de área - 5º lugar e supervisores - 6º lugar), na avaliação dos bolsistas. Em relação à resposta dos coordenadores, o 1º lugar em termos das contribuições para a formação dos bolsistas também foi atribuído às experiências que o programa proporciona. Desperta a nossa atenção o 7º lugar atribuído pelos coordenadores à sua atuação na aprendizagem da docência dos bolsistas. Para as supervisoras, a articulação da teoria com a prática com mais facilidade é a contribuição mais provável para a formação dos bolsistas, alcançando o 1º lugar. Ressaltamos que as supervisoras atribuem à sua participação na formação do bolsista uma posição mais relevante (3º lugar) da que os coordenadores atribuíram às suas próprias contribuições (7º lugar). As supervisoras atribuem ainda uma importância secundária à participação dos coordenadores na formação dos bolsistas (5º lugar).

A experiência proporcionada pelo PIBID, priorizada por bolsistas e coordenadores nesta questão, já havia sido apontada pelos mesmos sujeitos na questão que fornece uma descrição sobre o PIBID, apresentada anteriormente. Talvez esse resultado seja proveniente

da ausência de proximidade com o cotidiano escolar por parte dos bolsistas e coordenadores de área, ao passo que essa experiência já é comum aos supervisores que atuam todos os dias em sala de aula. Os bolsistas ainda estão iniciando o processo de entrada na escola, agora não mais como alunos dela, mas com a responsabilidade de aprender a ensinar e, nesse contexto, a experiência adquirida no PIBID vai se somando à sua formação. Os coordenadores de área, que em sua maioria apresentam experiência profissional na educação básica, nem sempre possuem interação sistemática com o cotidiano escolar e talvez, por isso, também tenham considerado a experiência um ponto forte na formação do bolsista que atua no PIBID.

Quanto ao destaque dado pelas supervisoras à articulação da teoria com a prática proporcionada pelo PIBID, esse dado nos faz retomar a avaliação que fizeram a respeito da sua própria Licenciatura. Ao juntarmos o quantitativo das supervisoras que avaliaram que suas expectativas foram atendidas em parte (3 menções) somado ao das que consideraram que suas expectativas não foram atendidas (2 menções), temos 5 supervisoras com algum tipo de dificuldade em sua formação inicial. Reproduzimos ainda relatos das supervisoras que indicavam deficiências em sua Licenciatura em relação à prática, à realidade do cotidiano escolar. Ao objetivarem a contribuição dada à formação dos bolsistas pelo PIBID, as supervisoras podem ter conferido ao programa o papel de auxiliar nesse processo tão importante de articular teoria e prática, que não precisa (nem deve) acontecer somente no exercício da profissão, mas, antes disso, ao longo da formação inicial.

Consideramos que o processo formativo dos bolsistas, orientado pelos formadores e desencadeado no PIBID, pode nos fornecer pistas sobre as concepções de docência e, portanto, de formação, assumidas pelos formadores. Tais pistas apontam para a trajetória formativa dos coordenadores e supervisoras, indicando os caminhos percorridos até sua atuação no curso de Licenciatura e na escola de educação básica, reunindo elementos sobre sua formação inicial e continuada. Sendo assim, diversos aspectos introduzidos neste capítulo necessitam de aprofundamento. Esse é o propósito do próximo capítulo, que apresenta as análises realizadas a partir dos dados angariados nos instrumentos, buscando estabelecer conexões entre esses dados e as contribuições das leituras anteriormente sistematizadas.

7 ANALISANDO OS ACHADOS À LUZ DO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Como este trabalho está fundamentado na abordagem do realismo crítico, a ida ao campo de pesquisa constitui um meio de ver além do que as aparências dizem. A partir delas, buscamos as estruturas e mecanismos que informam e sustentam as concepções e ações dos formadores. Por isso, há necessidade de confrontar os dados advindos dos questionários dos coordenadores de área com os dos supervisores e também com os dados dos bolsistas de iniciação à docência, refletindo sobre eles à luz do nosso referencial teórico, para que a visão da realidade estudada possa tornar-se mais nítida.

Assim, neste capítulo, apresentamos nossas análises acerca do *corpus* de dados a partir do objetivo proposto nesta investigação, buscando refletir sobre: **1) Trajetória Formativa e Concepções de Formação Docente** dos formadores participantes do estudo, problematizando sua formação inicial, abordando a natureza da relação entre coordenadores e supervisoras, tecendo observações sobre o processo formativo desenvolvido por eles e sobre sua avaliação quanto à formação continuada no âmbito do PIBID. É nosso propósito ainda analisar as **2) Condições de Trabalho do Formador**, destacando possíveis contribuições desta política pública, o PIBID, em termos de valorização docente.

7.1 Trajetória Formativa e Concepções de Formação Docente

Neste item, vamos concentrar nossa análise na trajetória formativa dos coordenadores de área e supervisoras, no que diz respeito à sua formação inicial e continuada, buscando tecer algumas relações com as concepções de formação docente sinalizadas por eles.

Vimos, no Capítulo 3, que Baptista et al. (2013) investigaram a trajetória formativa de formadores de um curso de Licenciatura, constatando que a maioria deles não possuía experiência na educação básica. Como resultado, os professores indicaram que a ausência de experiência e de proximidade com as disciplinas pedagógicas constituíam fatores limitantes de sua prática como formadores.

Dentre os formadores participantes do nosso estudo, identificamos que um dos coordenadores é proveniente do bacharelado e que, por isso, não possui experiência na docência na educação básica. Consideramos relevante a experiência na docência desse nível de escolaridade, na medida em que pode possibilitar ao formador ter outro olhar para a educação básica, conhecendo-a de perto, como professor. Mas não podemos desconsiderar que a própria trajetória formativa do coordenador pode ter conferido a ele muitas

oportunidades de aproximação da realidade das escolas públicas de educação básica, da complexidade da docência e do fenômeno educativo.

O estudo de Silva (2015), apresentado no Capítulo 3, evidenciou que a visão de docência do formador não pode ser atribuída apenas à sua formação inicial, pois os formadores provenientes do Bacharelado participantes do estudo apresentaram uma atitude de desvalorização da docência e uma simplificação da relação professor-aluno, mas os que cursaram a Licenciatura também o fizeram (SILVA, 2015).

Esse dado indica que necessitamos aprofundar a análise e refletir não apenas sobre se a Licenciatura foi cursada ou não, mas sobre o tipo de Licenciatura que os formadores participantes do nosso estudo vivenciaram. Se o formador tende a reproduzir sua formação inicial na preparação de novos professores, como vimos no Capítulo 3, então, importa investigar como foi desenvolvida a formação dos formadores.

Empreendemos tal investigação a partir da busca realizada no Currículo *Lattes* dos coordenadores de área, descrita no capítulo anterior. Quanto às supervisoras, como nem todas possuíam o Currículo *Lattes*, estimamos o período de formação inicial de cada uma delas por meio do tempo de docência indicado no questionário. Conhecer o período de formação inicial dos formadores é importante, de acordo com Silvestre e Placco (2011), as quais nos informam que a história da formação de professores no País revela diferentes racionalidades pautando a formação: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Segue uma sucinta contextualização sobre cada uma das racionalidades¹⁰⁹.

A racionalidade técnica, segundo Silvestre e Placco (2011), esteve presente ao longo da história da formação docente no País, tendo seu ápice na LDB nº 5.692/71¹¹⁰. Para Almeida e Biajone (2007, p. 129), na racionalidade técnica, “[...] a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas”. A partir desse modelo, a formação foi pensada em dois momentos distintos. Primeiro a teoria (teorias e técnicas apresentadas como saberes científicos) e depois a aplicação do que foi aprendido na prática (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Retomando as contribuições de Marcelo (1999) quanto às orientações conceituais para a formação de professores, apresentadas no Capítulo 3, podemos associar o modelo de

¹⁰⁹ Embora a questão das racionalidades não tenha sido evocada antes, dentro do escopo teórico do estudo, no momento da análise esse tema surge com vigor, o que nos exigiu e permitiu uma breve incursão e referência ao tema para compreender melhor os dados que o campo de pesquisa nos apresentou.

¹¹⁰ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jul. 2017.

formação preconizado pela racionalidade técnica à orientação tecnológica, que concebe o professor como um técnico que domina o conhecimento científico que não foi produzido por ele e é fixado em regras de ação. Sobre isso, Diniz-Pereira (2014, p. 36) acrescenta que,

[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.

Formados nesse modelo, os professores podem encontrar dificuldades para o exercício da docência, uma vez que não há uma realidade ideal quando se trata do cotidiano escolar. Cada escola é única e deve ser pensada a partir de suas próprias especificidades. Não há como estabelecer um modelo *a priori* para depois aplicá-lo tal qual.

A crítica ao modelo da racionalidade técnica e a imperiosa necessidade de superá-lo estiveram presentes no texto das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, 18/02/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda Licenciatura, e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2, 01/07/2015). Para Junqueira e Manrique (2015), o Parecer CNE/CP 009/2001¹¹¹, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, atribui ao “formato 3+1” (3 anos para o Bacharelado mais 1 ano de curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado – já apresentado no Capítulo 3) um dos grandes empecilhos para mudanças na educação brasileira, uma vez que esse formato foi inspirado no modelo da racionalidade técnica.

É possível observar, como uma finalidade das Diretrizes, que a Licenciatura passe a ter terminalidade e integralidade próprias, constituindo-se num projeto específico. Para isso, são necessárias as definições de currículos próprios para as Licenciaturas, que não preservem a antiga formação 3+1. No entanto, historicamente, as Licenciaturas constituíram-se nesse formato, em que as disciplinas da ciência de referência eram ministradas nos três primeiros anos do curso, ficando as disciplinas de cunho pedagógico justapostas ao final desse período, no último ano do curso (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015, p. 630).

Silvestre e Placco (2011) sustentam que o Parecer CNE/CP n. 9/2001 está fundamentado em um pressuposto de formação diferenciado da racionalidade técnica: a

¹¹¹ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

racionalidade prática. Segundo as autoras, essa vertente ficou muito conhecida por meio das contribuições de Donald Schön (professor reflexivo) e Lawrence Stenhouse (professor pesquisador)¹¹². Como uma reação ao modelo da racionalidade técnica, a racionalidade prática vai evidenciar um maior envolvimento do professor com situações da prática, possibilitando a escolha de estratégias de ação pautadas na criatividade. Para isso, o professor recorrerá ao seu arcabouço teórico, construído antes e ao longo da sua própria formação (SILVESTRE, 2008).

Para Silvestre (2008, p. 74-75), a racionalidade prática pode ser entendida como “uma concepção que ainda traz em seu bojo a dicotomização entre teoria e prática”. Dessa forma, o problema da separação entre teoria e prática também permanece nesse viés de formação.

O que notamos, ao olharmos a história, é que, quando não se compreende a formação pela via da sobreposição da teoria sobre a prática, faz-se o contrário, sobrepondo-se a prática em detrimento da teoria, o que, de qualquer forma, fragmenta a visão que se pode ter do fenômeno educativo (SILVESTRE, 2008, p. 74-75).

Diante dos problemas detectados na racionalidade técnica e na racionalidade prática, enquanto vieses de formação de professores, Silvestre e Placco (2011) indicam a potencialidade da racionalidade crítica na ampliação da qualidade da formação. Diniz-Pereira (2014) apresenta a educação na racionalidade crítica como uma atividade social, historicamente localizada e, portanto, intrinsecamente política e envolvida na visão do tipo de futuro que queremos construir. Assim:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

O profissional formado no modelo da racionalidade crítica necessita analisar o fenômeno educativo em toda a sua complexidade, do ponto de vista sociológico, social, psicológico, técnico e político (SILVESTRE, 2008), sem reducionismos, o que fornece as melhores condições para o trabalho no cotidiano escolar.

Os três paradigmas de formação permeiam a história da formação docente em nosso país e, portanto, dos formadores participantes do nosso estudo. Embora as racionalidades

¹¹² Para um aprofundamento nos conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, ver Fagundes (2016).

prática e crítica objetivem superar a influência da racionalidade técnica nos cursos de Licenciatura, até hoje o que se percebe é uma clara dissociação entre teoria e prática em muitas propostas pedagógicas das diferentes Licenciaturas (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015; GATTI, 2010, 2014).

Retomando o período da formação inicial dos coordenadores de área participantes do nosso estudo, apresentado no capítulo anterior, três coordenadores cursaram a Licenciatura no final da década de 1980 / década de 1990, o que indica que o modelo da racionalidade técnica fundamentou sua formação.

Os outros dois coordenadores cursaram a Licenciatura no início da década de 2000 e, portanto, justamente no período da transição legitimada pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, 18/02/2002), que requeria um perfil diferenciado para os cursos, superando o modelo da racionalidade técnica e valorizando a racionalidade prática. Como as transformações no campo da educação tendem a ser lentas e de acordo com a literatura já citada, que indica o alcance da racionalidade técnica nos cursos de formação, indagamos se esses dois coordenadores que se formaram ainda no início da década de 2000 tiveram acesso a uma proposta formativa que ultrapassasse os ditames da racionalidade técnica, enraizada nos cursos de Licenciatura, principalmente nas áreas do conhecimento que investigamos neste estudo. Dessa forma, os dados indicam que parece não haver probabilidade de os coordenadores terem se formado no modelo da racionalidade crítica, considerado por nós o modelo que atende às necessidades formativas dos professores por ser um modelo contra hegemônico.

Quanto às supervisoras participantes do estudo, recorreremos ao tempo de docência apresentado no capítulo anterior. Metade delas começou a atuar antes do ano 2000, o que indica que foram formadas em um curso de Licenciatura influenciado pela racionalidade técnica. Uma supervisora iniciou seu trabalho no ano de 2002, sendo formada justamente no ano da instituição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, 18/02/2002) e, provavelmente, seu curso deveria estar pautado no paradigma de formação vigente até então. As outras 4 supervisoras iniciaram sua docência até o ano de 2012 e seus cursos podem ter sido influenciados por outro paradigma de formação, o da racionalidade prática ou crítica.

Cumpre-nos destacar que não se trata aqui de culpabilizar a formação, os formadores ou os professores formados na perspectiva da racionalidade técnica ou prática. Nossa intenção consiste em refletir sobre a relação da trajetória formativa do formador e a adoção de uma determinada concepção de formação docente. E, nesse contexto, a formação inicial se

apresenta como um momento representativo no percurso formativo do professor, mas que não é o único. Existem outros momentos da sua trajetória que também contribuem para sua concepção de formação e que podem até mesmo ajudá-lo a ressignificar sua própria concepção. Acreditamos que o PIBID tem potencial para ser um desses momentos que podem auxiliar na ressignificação das concepções de formação do formador. Por isso, a análise sobre a formação inicial dos formadores necessita ser cruzada com outras análises realizadas a partir dos dados do instrumento do nosso estudo, apresentadas ao longo deste capítulo.

Ponderamos também que a indicação, ao longo do texto, de um dos modelos de racionalidade abordados – técnica, prática ou crítica – não constitui um enquadramento do formador, expressando que todas as suas ações serão pautadas de acordo com o modelo indicado. Sabemos que a trajetória formativa de qualquer professor abre um leque de oportunidades, de contribuições de tantas fontes, de experiências em vários campos, que têm potencial para influenciá-lo em sua concepção de docência, e, portanto, de formação. Assim, consideramos que a concepção de formação de um formador pode sofrer influência de mais de um modelo de racionalidade, constituindo um amálgama de aspectos de diferentes modelos. O que queremos dizer quando indicamos um dos modelos de racionalidade ao longo do texto é que, em relação ao dado por nós analisado naquele momento, há indícios que apontam para o predomínio de um dos modelos, sinalizando a adoção de uma concepção de formação pautada na racionalidade em questão.

A partir dessas considerações acerca do tipo de formação inicial dos formadores, passamos a apresentar alguns pontos de análise suscitados pelos dados levantados no instrumento do estudo.

7.1.1 Problematizando a Formação Inicial dos Formadores

Em relação à sua formação inicial, cinco coordenadores de área cursaram a Licenciatura e, para três deles, o Estágio Supervisionado não foi avaliado como satisfatório. Dos 6 coordenadores, a metade enfrentou problemas no início da docência. Um dos coordenadores que avaliou seu Estágio como satisfatório cursou sua Licenciatura na década de 1980, período reconhecido na literatura por nós sistematizada como tendo a predominância do modelo da racionalidade técnica na formação de professores. Isso pode representar um indicativo de que esse formador, ao longo de sua trajetória, adotou tal modelo como o ideal em sua concepção de formação, o que poderia explicar a avaliação positiva do seu Estágio, mesmo no provável contexto da racionalidade técnica. O outro coordenador que avaliou seu

Estágio como satisfatório cursou sua Licenciatura no período da instituição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, 18/02/2002). É possível que a Licenciatura por ele cursada ainda tenha sido muito influenciada pelo modelo da racionalidade técnica.

Quanto às supervisoras, metade delas apresenta alguma insatisfação com sua formação inicial. Sete supervisoras apontam o Estágio Supervisionado como satisfatório, mas metade delas enfrentou alguma dificuldade no início da docência. Dentre as quatro supervisoras que tiveram suas expectativas atendidas ao cursarem a Licenciatura, uma delas pontuou: “Um curso que nos proporcionou um conhecimento bem aprofundado dos **conteúdos básicos** e que nos deu bastante segurança para desenvolver o trabalho de docente” (Supervisora 2, grifo nosso). Percebemos que a ênfase aqui para uma boa formação parece estar no âmbito do conhecimento dos conteúdos, ou seja, da teoria.

Outras duas supervisoras não detalharam sua avaliação positiva da Licenciatura, e a última ponderou: “[...] diante da realidade de uma sala de aula, posso comprovar que os **conhecimentos** adquiridos foram muito satisfatórios” (Supervisora 1, grifo nosso). Para aprofundar nossa compreensão do que seriam esses conhecimentos adquiridos, cruzamos essa resposta com a opinião da mesma supervisora sobre o que um professor tem que saber para exercer sua profissão: “Acredito que, além dos conteúdos de sua disciplina, o professor precisa ter didática, ou seja, maneiras de viabilizar os conteúdos, objetivando uma aprendizagem dos alunos de forma significativa” (Supervisora 1). Consideramos que a concepção de docência veiculada pela supervisora parece ultrapassar a ênfase no domínio dos conteúdos, para incluir a imperiosa necessidade de saber trabalhá-los junto aos alunos. Contudo, sentimos a ausência da dimensão crítica, característica do modelo crítico de formação de professores, que propõe uma visão política da docência e do fenômeno educativo.

No Capítulo 3, apresentamos o estudo de Cruz e André (2014), que apontou a limitação dos formadores que ministram a disciplina Didática, presos a uma concepção de Didática teórico-prática, distanciada da problematização do cotidiano escolar. Para as autoras, os temas abordados na formação não alcançam uma Didática Fundamental, que articula as dimensões humana, política e técnica intrinsecamente envolvidas na docência. Com uma concepção de docência limitada, os formadores tendem a reproduzir tal concepção na formação dos novos professores. Talvez a dificuldade da supervisora em conceber uma dimensão mais crítica da didática seja proveniente da sua trajetória formativa.

Retomamos a questão feita aos formadores sobre os saberes necessários à docência, apresentada no capítulo anterior. Obtivemos, como resultado, a ênfase no *conhecimento do conteúdo* a ser ensinado e também a menção ao necessário *foco no aluno* como as categorias mais citadas pelos participantes. Essa questão necessita de um aprofundamento por meio da temática dos saberes docentes. Muitos trabalhos podem nos auxiliar nessa tarefa¹¹³, dentre eles, o realizado por Gauthier et al. (1998). Segundo esses autores, para ensinar, os professores mobilizam os vários tipos de saberes que possuem e que constituem seu “reservatório de saberes”, como apresenta o Quadro 12.

QUADRO 12- O RESERVATÓRIO DE SABERES, SEGUNDO GAUTHIER et al. (1998)

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
disciplinares (A matéria)	curriculares (O programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (O uso)	experenciais (A jurisprudência particular)	da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER et al. (1998)

De modo geral, podemos dizer que o saber disciplinar diz respeito ao conhecimento das diversas disciplinas científicas, envolvendo o conhecimento produzido sobre o mundo. O saber curricular está voltado ao programa de ensino, que apresenta uma seleção e organização de alguns conhecimentos científicos, transformando-os num *corpus* a ser ensinado. O professor necessita conhecer o programa, que servirá como uma espécie de guia para o planejamento das atividades. O saber das ciências da educação está ligado à formação inicial do professor ou ao seu ambiente de trabalho e pode ser definido como “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões (GAUTHIER et al., 1998, p. 31).

O saber da tradição pedagógica diz respeito à concepção prévia sobre o magistério que povoa o imaginário dos ingressantes na formação de professores. Tal representação possui uma força significativa para guiar as ações dos professores. Já o saber experiencial é produzido quando o professor aprende por meio de suas próprias experiências. “Essa

¹¹³ ANDRE; HOBOLD; PASSOS (2012); GAUTHIER (1998); MIZUKAMI (2004); MONTEIRO (2000, 2001); NUNES (2001); RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2003); SHULMAN (1986; 2005); TARDIF (2000; 2008; 2005).

experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33).

Por fim, o saber da ação pedagógica refere-se ao “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33). Este seria o saber mais necessário à profissionalização do ensino, pois na ausência de um saber da ação pedagógica considerado válido, o professor recorre ao bom senso ou à experiência, por exemplo, o que limita sua ação, não a distinguindo de um cidadão comum.

Considerando as respostas dos formadores do nosso estudo, notamos que alguns dos saberes apresentados por Gauthier et al. (1998) são por eles destacados como necessários à profissão. O *conhecimento do conteúdo*, de acordo com os formadores, é chamado por Gauthier et al. (1998) de saberes disciplinares, enquanto o que foi denominado por nós como *foco no aluno* pode ser associado ao saber da ação pedagógica, que reúne as experiências docentes validadas pelas pesquisas.

De maneira geral, podemos dizer que coordenadores e supervisoras concordam que o *conhecimento do conteúdo* e o *foco do aluno* sejam importantes, mas para as supervisoras o saber da ação pedagógica as leva a atribuir um grau de importância igual entre os dois aspectos, enquanto os coordenadores mencionaram mais o saber disciplinar. A experiência cotidiana com os adolescentes/jovens em sala de aula pode ter auxiliado as supervisoras nessa sutil diferenciação entre os saberes.

Essa reflexão nos leva à questão da avaliação feita pelos formadores participantes do estudo quanto à sua própria formação. A maioria dos formadores indicou nunca enfrentar dificuldades relacionadas à sua própria formação (4 coordenadores e 7 supervisoras)¹¹⁴. Com base na literatura aqui apresentada, indagamos se esse dado seria proveniente de uma limitação na avaliação das lacunas formativas da própria formação. Como vimos, há um indicativo de que boa parte dos formadores tenha sido formada em um modelo de formação pautado na racionalidade técnica. Até que ponto os efeitos desse modelo poderiam dificultar a análise da própria formação, a ponto de fazer com que os formadores alegassem nunca enfrentar dificuldades em relação à sua própria formação? Parece que a resposta dada está mais voltada ao conteúdo específico da sua área com o qual tiveram acesso na Licenciatura.

¹¹⁴ Ponderamos que esta questão do instrumento não especificava que a dificuldade enfrentada seria ligada à formação do formador para a docência, o que pode ter interferido na compreensão da pergunta por parte dos respondentes.

Temos apoio para esse argumento em diversas respostas dos formadores participantes, algumas já apresentadas, que priorizam o conhecimento do conteúdo, até mesmo elegendo-o como o primeiro fator a ser registrado na resposta. Dos 16 formadores participantes do estudo, 10 indicaram o conteúdo como o primeiro fator a ser elencado ao responderem o que um professor tem que saber para exercer a profissão. Temos ciência da relevância do conhecimento do conteúdo no exercício da docência, mas ponderamos que outros saberes possuem igual importância no repertório de saberes (GAUTHIER et al., 1998) de um professor. Consideramos que a ênfase no conhecimento do conteúdo é proveniente da influência do modelo da racionalidade técnica na concepção de formação desses sujeitos.

Indícios da racionalidade prática também podem ser constatados, na medida em que uma ênfase na prática foi encontrada nas respostas. Um formador indicou o que um professor precisa saber para lecionar:

Os cursos de Licenciatura, de modo geral, ensinam a teoria, a prática de ensino é iniciada com os estágios e com a observação dos licenciandos enquanto alunos, mas a prática da docência só é aprendida na prática, após a sua formação. É necessário que o professor tenha conhecimento, paciência, métodos de ensino diferenciados e procure entender como o aluno pensa e não como é comum pensar (Coordenador 4).

Reconhecemos a importância dos saberes experienciais, aqueles adquiridos no exercício profissional, como um dos saberes que compõem o reservatório de saberes dos professores (GAUTHIER et al., 1998), mas não concordamos que a docência seja aprendida apenas na prática, por meio das experiências profissionais. Consideramos que a formação docente, na perspectiva do modelo crítico, pode reunir as condições necessárias para que o licenciando tenha clareza das múltiplas dimensões do fenômeno educativo, sendo capaz de atuar com consciência política diante da realidade que o cerca.

A análise das respostas dos formadores, na maioria das vezes, não revelou sinais dessa problematização da atividade docente em sentido mais amplo, ultrapassando os limites do conteúdo ou da prática, e indicando a adoção do modelo crítico de formação. Entretanto, uma das supervisoras, ao apontar o que o docente precisa saber para exercer sua profissão, ponderou: “Um professor precisa analisar a realidade da escola, da turma e, principalmente, do aluno para depois pensar em um plano de ação efetivo” (Supervisora 5). A nosso ver, esse registro contém indícios de uma concepção de docência pautada na racionalidade crítica, tão necessária ao exercício do trabalho docente. A formadora analisa o contexto vivenciado, para, a partir dessa problematização, propor um processo ensino-aprendizagem coerente com as

demandas locais e individuais dos alunos. Outro formador, ao responder a mesma questão, registrou que o professor precisa saber: “conteúdo, didática, instrumentalização, consciência do seu papel formador” (Coordenador 6). Neste depoimento, ressaltamos a indicação da consciência do papel formador que o professor necessita ter, implicando a dimensão política da sua prática, e constituindo um indício de uma concepção de docência pautada no modelo crítico por parte do formador. Dessa forma, procuramos evidenciar que a formação inicial do formador pode repercutir na concepção de docência e, portanto, de formação, que veicula ao atuar formando outros professores, mas sua trajetória formativa oferece um leque de contribuições que oportunizam o revisitar de suas convicções, como veremos a seguir.

7.1.2 A Natureza da Relação entre os Formadores

Outra questão importante diz respeito à natureza da relação entre os coordenadores e as supervisoras participantes do estudo. Retomando as contribuições do Professor Hélder Eterno da Silveira, vimos que o pilar de sustentação do PIBID é justamente uma relação dialógica, baseada na reflexão conjunta, entre supervisores, bolsistas e coordenadores. Pensar a ação docente a partir dessas três realidades constitui a riqueza do programa. Entretanto, alguns dados apresentados no capítulo anterior nos chamaram atenção. Perguntadas sobre possíveis dificuldades ligadas à sua atuação no PIBID, 9 supervisoras indicaram não ter uma relação dificultosa com o coordenador e todas elas – 10 supervisoras – indicaram nunca enfrentarem problema que possa ser relacionado com a formação do coordenador. Essa avaliação muito positiva das supervisoras em relação aos coordenadores pode ser proveniente de uma relação vertical entre eles, na qual os coordenadores estariam em uma posição hierárquica diferenciada das supervisoras. Lembramos que cabe ao coordenador de área, selecionar, acompanhar e avaliar supervisores e bolsistas de iniciação à docência, podendo inclusive substituí-los, se for o caso.

Para refletir sobre a existência de uma possível relação de hierarquia entre esses sujeitos, recorreremos a alguns conceitos de Pierre Bourdieu (Capítulo 2). A problemática da hierarquia está relacionada ao conceito de lugar, que está ligado à localização ou posição para os agentes sociais no espaço social, entendido como campos¹¹⁵. Esses campos são espaços de disputa, de conflitos, de busca pelo controle.

¹¹⁵ “[...] conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos” (CATANI, 2011, p. 192).

Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta (BOURDIEU, 2008, p. 160).

O movimento das estruturas sociais ligadas a certas estruturas espaciais está naturalizado para a maioria das pessoas, que internalizam estruturas mentais condizentes com as distâncias sociais preconizadas pelas hierarquizações de diversas formas. Ocupar fisicamente certo habitat, para Bourdieu (2008, p. 165), não é o mesmo que habitá-lo de fato, a menos que o indivíduo possua os hábitos exigidos pelo habitat. Em outras palavras, o indivíduo é aquele que tem um *habitus*¹¹⁶ característico de um determinado campo, entendido como costumes sociais ali compartilhados. Uma vez não estando de posse dos hábitos característicos e exigidos por um determinado habitat, o indivíduo experimentará um desgastante e incômodo sentimento de inadequação. “Sob pena de se sentirem deslocados, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes” (BOURDIEU, 2008, p. 165).

Relacionando esses conceitos de Bourdieu (2008) à dimensão docente, Penna (2008) afirma:

Ser professor implica ocupar determinada posição no espaço social e essa posição se expressa e, ao mesmo tempo, constitui determinado habitus relacionado a esse exercício, constituindo disposições para a ação expressas em tomadas de posição e julgamentos, além de favorecer o estabelecimento de práticas que, ao serem analisados, permitem capturar o habitus em alguns de seus aspectos (PENNA, 2008, p. 559).

Considerando o nosso estudo, podemos pensar que, mesmo em se tratando da mesma dimensão docente, o lugar da IES é um, e o lugar da escola é outro. Existe uma valorização da primeira, se comparada com a segunda, valorização esta entendida em vários âmbitos como *status* social, salarial, condições de trabalho, oportunidades formativas, reconhecimento quanto ao saber veiculado, dentre outros. É certo que as instituições formadoras estão desprestigiadas, mas é inegável que, mesmo em contexto educacional desfavorável como o atual, a escola ainda se encontra mais em desvantagem do que a IES.

Nesse sentido, consideramos que o estudo de Ustra e Gelamo (2014, p. 9) oferece um exemplo do lugar diferenciado da IES e da escola no âmbito do PIBID. Não discordando do potencial formativo do programa, os autores chamam atenção para a centralização das decisões no âmbito da universidade, em detrimento das contribuições do professor da escola.

¹¹⁶ Ver Capítulo 2.

Ao analisarem os trabalhos sobre PIBID em dois eventos representativos da área de Física, concluem que “o PIBID é um programa de formação docente desenvolvido pelas universidades como algo produzido apenas neste espaço, dogmático, constituindo, portanto, um trânsito de conhecimentos de mão única”, uma vez que não há valorização do trabalho do supervisor nos trabalhos por eles analisados. A relação entre coordenadores de área e supervisores seria vertical, prevalecendo os conhecimentos veiculados pela IES.

Tardif (2008, p. 35) problematiza que a universidade tem sido reconhecida socialmente como o lugar da pesquisa, do ensino, da produção de conhecimentos e de formação a partir desses conhecimentos. Nas escolas, o professor seria aquele com competência técnica e pedagógica para apenas transmitir os saberes elaborados por outrem. Assim, “[...] o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. Essas considerações podem nos ajudar a entender que historicamente o lugar da universidade tem sido um, e da escola, outro.

O modelo da racionalidade técnica, ao dissociar teoria e prática, também pode ser mencionado para entendermos a problemática do lugar na relação entre os formadores. Associada à teoria, a IES é valorizada como o lugar do conhecimento, enquanto a escola é reconhecida como o lugar da aplicação desse conhecimento na prática e, por isso, tende a ser menos valorizada.

Diante dessa problemática, recorreremos também às contribuições do realismo crítico, buscando o que não está dito, o que pode estar velado na relação estabelecida entre coordenadores e supervisores no PIBID. Nesse movimento, cruzamos os dados relativos à avaliação das supervisoras sobre os coordenadores com a indicação das próprias supervisoras sobre a rotina semanal no PIBID. Conforme apresentado no capítulo anterior, segundo as supervisoras, a rotina de trabalho semanal não conta com a participação dos coordenadores, mas o planejamento é realizado entre elas e os bolsistas (60%), no contexto da nossa pesquisa. Esse dado se mostra intrigante, pois, ao compartilharem suas experiências sobre o programa, mencionaram que o trabalho é realizado na parceria com a IES (4 menções). A ausência do coordenador na prática do planejamento semanal das ações do programa pode indicar indícios de que a concepção de formação dos formadores não esteja pautada na docência compartilhada, ou seja, na valorização da presença dos participantes na construção conjunta dos rumos das atividades do programa.

A partir dessas considerações, a indicação das supervisoras de ausência de problemas com a formação do coordenador pode ser compreendida por meio de uma relação de

hierarquia entre eles ou de uma concepção de formação que não está pautada no modelo da racionalidade crítica, ou ainda, de ambos os fatores conjugados. Tendo conhecido alguns aspectos da relação entre os formadores, a seguir, abordamos o processo formativo que eles desenvolvem junto aos bolsistas.

7.1.3 O Processo Formativo desenvolvido pelos Formadores

No âmbito do PIBID, cabe aos coordenadores de área e aos supervisores acompanhar o processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência. Os formadores participantes do nosso estudo consideraram que o programa auxilia na formação de professores (4 coordenadores e 5 supervisoras) e fornece experiência na docência (4 coordenadores). Consideraram também que o PIBID reúne condições formativas diferenciadas do Estágio Supervisionado, possibilitando ao bolsista vivenciar a realidade do cotidiano escolar de forma mais intensa e proveitosa para a sua formação (3 coordenadores e 8 supervisoras). Os coordenadores ressaltam o desenvolvimento dos bolsistas (3 menções) e, as supervisoras, o trabalho baseado em parceria com a IES (4 menções) como aspectos que se destacam em sua experiência de participação no programa. Esses dados indicam que, no âmbito do nosso estudo, o PIBID é avaliado positivamente pelos formadores como um momento significativo no processo formativo dos bolsistas.

Nesse sentido, buscamos analisar como ocorre a relação dos formadores com os bolsistas ao desenvolverem o processo formativo no programa. O estudo de Silva (2015), apresentado anteriormente, apontou uma lacuna formativa importante apresentada pelos formadores da Licenciatura no tocante à simplificação da relação professor-aluno. Essa simplificação pode ser resultante da trajetória formativa dos formadores. O modelo da racionalidade técnica não pressupõe uma relação dialógica entre professor e aluno, na medida em que o docente é concebido como um técnico. Não há um olhar voltado à formação do sujeito em um sentido amplo. Já no modelo crítico, a intenção é de promoção humana, baseada em escolhas políticas.

No contexto da nossa pesquisa, os formadores indicam que às vezes enfrentam problemas na relação com os bolsistas (5 coordenadores e 6 supervisoras), além de metade dos formadores apontarem que às vezes ainda enfrentam dificuldades com a formação dos bolsistas. Refletimos sobre esse resultado porque pode interferir no estabelecimento de uma mediação pedagógica na formação dos licenciandos que atuam nos contornos do PIBID. A mediação pedagógica pode ser entendida como uma atitude do professor, que se coloca como

uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem (MASETTO, 2003). É necessário então desenvolver um processo de parceria e co-responsabilidade entre ambos, no qual professores e licenciandos assumem uma relação entre adultos (MASETTO, 2003, p. 48).

Sobre a formação dos bolsistas, Pimenta e Anastasiou (2011) alertam que os professores que atuam no ensino superior constataam o baixo nível de conhecimentos trazido pelos alunos, o que se traduz na ausência dos pré-requisitos necessários para o entendimento dos conteúdos trabalhados. Além disso, há dificuldades na língua portuguesa, em interpretação, redação e leitura de textos. O estudo de André et al. (2010), mencionado no Capítulo 3, corrobora essas dificuldades apresentadas, acrescentando uma tendência dos licenciandos ao pragmatismo e utilitarismo. Os alunos chegam à Licenciatura querendo uma formação muito rápida, que logo proporcione algum retorno. E, para os formadores do estudo, não tem sido fácil esclarecer que será necessária uma fundamentação para a prática (ANDRÉ et al., 2010). Isso pode trazer dificuldades à relação entre professores e licenciandos, afetando a formação. O enfrentamento dessa conjuntura adversa torna-se um desafio para as IES, uma vez que “um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes” (GATTI, 2014, p. 48).

Pimenta e Anastasiou (2011, p. 236) ainda indicam ser necessário superar a alienação na formação do licenciando. “Uma das formas que vêm sendo utilizadas diz respeito a ações mediante as quais o aluno tenha necessidade de refletir sobre seu papel na construção do conhecimento e do seu próprio eu, como cidadão e futuro profissional.” A participação no PIBID parece-nos um meio importante de fomentar a reflexão sobre a maturidade necessária à docência, uma vez que os bolsistas estão, também, mediando a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Buscando aprofundar nossa compreensão sobre o relacionamento entre formadores e bolsistas, como um indicativo da concepção de formação sustentada pelos formadores, cruzamos a indicação dos formadores de às vezes enfrentarem problemas na relação com os bolsistas com outros dados apresentados no capítulo anterior. Na opinião dos bolsistas, os formadores não ocuparam as primeiras posições no ranking das contribuições mais significativas à sua formação inicial (coordenadores de área em 5º lugar e supervisores em 6º lugar). Os próprios coordenadores atribuíram o último lugar (7º) à sua contribuição na formação dos bolsistas. Já os supervisores parecem estar mais cômnicos de suas contribuições, atribuindo o 3º lugar à sua atuação. Avaliando os contextos facilitadores da sua aprendizagem,

os bolsistas atribuíram aos coordenadores o 1º lugar em importância, enquanto as supervisoras ficaram em último lugar. Aqui, o item assinalado pelos bolsistas se referia especificamente ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. Talvez os bolsistas considerem que, nesse quesito, os coordenadores teriam mais conhecimento sobre sua área específica do que as supervisoras, o que indicaria indícios do modelo da racionalidade técnica na concepção de docência dos bolsistas. Ou ainda, talvez a maior proximidade do bolsista com o coordenador explique a importância dada ao professor da IES no planejamento das ações do PIBID na avaliação dos licenciandos.

Indagamos se a relação de hierarquia estabelecida entre coordenadores em relação às supervisoras, discutida no item anterior, poderia ter seus efeitos também sobre as respostas dos bolsistas. Perguntados se enfrentam dificuldades na relação com os formadores, os bolsistas responderam que nunca têm problemas nesse sentido. Os resultados são expressivos, pois 89% dos bolsistas declararam nunca ter dificuldade em relação ao coordenador e 88% nunca tiveram problema na relação com o supervisor. Da mesma forma que no item anterior, consideramos que o conceito de lugar explica a relação de hierarquia entre formadores e bolsistas, levando estes a avaliarem positivamente seu relacionamento com o coordenador e a supervisora.

Recorremos ainda à descrição da rotina semanal de atividades, segundo cada grupo de participantes. Nesse resultado, vimos que enquanto os coordenadores indicaram a existência de um planejamento conjunto das atividades, envolvendo coordenador, supervisoras e bolsistas, as supervisoras indicaram que o mesmo é realizado somente entre elas e os bolsistas, e estes, por sua vez, enfatizaram as intervenções que realizam em sala de aula ao descreverem sua rotina no PIBID (34%). Quanto ao planejamento, os bolsistas mencionaram mais a figura do coordenador ao realizarem com eles um planejamento conjunto (16%), o que estaria consistente com o 1º lugar conferido ao planejamento com o coordenador em relação aos contextos nos quais mais aprendem no programa. A divergência nos dados aponta para a realização do planejamento das atividades fora da concepção de docência compartilhada (CALDERANO, 2014). Essa concepção favoreceria o trabalho conjunto entre coordenadores, supervisoras e bolsistas, contribuindo com a formação inicial e continuada dos participantes do estudo. Especificamente sobre a formação continuada dos formadores, aprofundamos a discussão no próximo item.

7.1.4 A Formação Continuada dos Formadores no PIBID

Para os formadores participantes deste estudo, o aprimoramento profissional foi apontado como motivo de ingresso no PIBID (100% para os coordenadores e 90% para as supervisoras), indicando que os formadores estão conscientes de que seu processo de desenvolvimento profissional está em curso. Retomamos ainda a posição dos formadores quanto ao PIBID como oportunidade de formação continuada, apresentada no capítulo anterior. Com a exceção de um coordenador que não respondeu diretamente à questão, os formadores avaliaram que participar do programa constitui um meio de formação continuada. Para os coordenadores, a categoria mais mencionada foi o *auxílio na atuação como professor* (3 menções). Já os supervisores foram quase unânimes em atribuir à *atualização* (8 menções) o destaque em sua formação continuada no PIBID.

Podemos indicar que talvez a dimensão mais forte para os coordenadores esteja ligada ao contato com a prática que o PIBID proporciona. Lembramos que, quando perguntados sobre possíveis dificuldades relativas à atuação no programa, 5 dos 6 coordenadores indicaram que às vezes enfrentam dificuldade para orientar os bolsistas em relação aos desafios da sala de aula, ao passo que 7 das 10 supervisoras responderam nunca enfrentar essa dificuldade. Para os coordenadores, refletir sobre a docência para orientar os bolsistas, dar suporte aos supervisores, lidar com o cotidiano escolar em eventos programados pode trazer uma proximidade maior com aspectos da docência antes não dimensionados ou não vivenciados. Esse dado pode indicar que a aprendizagem da docência é coletiva e vai se consolidando em múltiplas experiências com suas variadas dimensões. As supervisoras já estão bastante familiarizadas com o cotidiano escolar e com a prática de ensino e, por isso, atribuem ao PIBID o contato com a IES, que parece representar para elas o lugar do conhecimento, de onde podem voltar a ter proximidade e, com isso, estudar, conhecer novas teorias, aprofundando seu conhecimento.

Imbernón (2016) fornece alguns elementos de análise sobre essas questões. A crença na formação permanente do professorado como atualização dos seus conhecimentos, fornecendo um momento de “culturalização” (pedagógica, didática, disciplinar...) não se sustentou. “Surgem professores e professoras cultas no sentido de que sem dúvida sabem mais, porém não são necessariamente inovadores” (IMBERNÓN, 2016, p. 145). Assim, a concepção de formação é transformada para estar centrada no professor por intermédio dos projetos ou da pesquisa reflexiva, de modo que parta das suas situações problemáticas contextuais. “A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma

professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam” (p. 145).

Isso não significa apenas aproximar a formação permanente das escolas em que os professores trabalham. Segundo Imbernón (2016, p. 146), torna-se necessário “gerar, além disso, novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-os em novas perspectivas e metodologias [...]”. Nesse sentido, a formação não partiria apenas dos especialistas, mas da reflexão prático-teórica dos próprios professores sobre a sua prática, sendo sujeitos ativos e protagonistas da sua formação.

Com a formação a partir de dentro, em escolas, e não apenas nas escolas, teremos: “[...] um grupo que entra em um processo onde predomina a reflexão deliberativa, em um modelo investigativo com o qual o professorado elabora suas próprias soluções em relação com as situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional” (IMBERNÓN, 2016, p. 157).

A partir dessas contribuições de Imbernón (2016)¹¹⁷, podemos analisar as respostas dos formadores do nosso estudo como apresentando alguns indícios da formação em escolas, a partir de dentro, uma vez que o PIBID está proporcionando aos coordenadores um maior contato com a problematização das questões da docência e aos supervisores uma maior consciência sobre a busca pessoal por aprofundamento nos conteúdos da ação. Ainda que as supervisoras pareçam reconhecer na IES o lugar do conhecimento, seus relatos ressaltam que no programa pesquisam mais, aprofundando-se em temáticas e, assim, aprendem mais, talvez porque o PIBID traga a incumbência dupla de ensinar os conteúdos aos alunos da escola e contribuir com a formação dos bolsistas. Para uma das supervisoras, “[...] o Pibid não é uma teoria como a maioria das formações continuadas; nele trabalhamos e temos a prática com o real resultado”, o que indica o protagonismo em sua formação continuada. Esse resultado é consistente com o estudo de Stanzani et al. (2016), mencionado no Capítulo 4, que, ao pesquisar sobre o processo de formação docente desenvolvido no PIBID, constatou a reflexão realizada pelo supervisor quanto à sua atuação na formação de novos professores e a busca dos coordenadores em construir um ambiente de formação.

Retomamos ainda o estudo de Davis (2012), apresentado no Capítulo 3, sobre as ações de formação continuada nas redes públicas de ensino brasileiro, em 6 Secretarias de Educação Estaduais e 13 Secretarias de Educação Municipais, abrangendo as cinco regiões do País. Salientamos as críticas feitas pelas Secretarias à formação inicial dos seus professores, por

¹¹⁷ Para um aprofundamento no conceito de formação permanente, ver Imbernón (2009; 2016).

não articular formação específica e pedagógica e não se aproximar da rede pública de ensino. Em nosso estudo, consideramos que a participação no PIBID tem sido importante no sentido de promover uma oportunidade de ressignificação das concepções e práticas adotadas.

Os pontos aqui apresentados objetivaram apresentar a relação entre a trajetória formativa do formador e a adoção de uma concepção de formação que norteia a atividade de formação de novos professores. É necessário ainda abordar outro aspecto importante que emerge das contribuições dos participantes do estudo: a questão das condições de trabalho, apresentada no item a seguir.

7.2 Condições de Trabalho do Formador

Quando os participantes do estudo apontaram os motivos de seu ingresso no PIBID, o fato de participar de um programa que valoriza o trabalho docente influenciou ou influenciou fortemente a sua entrada (100% para os três grupos de sujeitos). Os dados permitem apontar a dimensão da valorização docente como uma razão comum de ingresso no programa para os três grupos de respondentes. Esse resultado mostra-se consistente com a literatura pesquisada, que aponta a desvalorização do trabalho do professor como um dado nacional e a necessidade urgente de reversão desse quadro, elevando a atratividade docente (GATTI, 2003, 2012; GATTI et al., 2009; BARRETO, 2015; SANTANA, 2015).

Para Oliveira (2013), o termo “valorização docente” envolve três elementos importantes: a remuneração; a carreira e condições de trabalho; e a formação inicial e continuada¹¹⁸. Um aspecto importante do PIBID, nesse sentido, é a concessão da bolsa mensal de auxílio financeiro a todos os participantes do programa: professores e licenciandos. Consideramos que a bolsa é essencial ao programa, na medida em que remunera os envolvidos para uma atividade diferenciada daquela que habitualmente desenvolvem. Ou seja, no caso dos professores, o acompanhamento dos licenciandos não está previsto nas suas atribuições, o que justifica o provento recebido. Em se tratando dos licenciandos, o requisito obrigatório de participação no âmbito escolar a ser cumprido é o Estágio Supervisionado. Estar na escola semanalmente, atuando junto aos alunos da educação básica constitui uma atividade específica, que requer remuneração. Em nosso estudo, dentre os fatores que influenciaram ou influenciaram fortemente o ingresso no PIBID, a possibilidade de obter a

¹¹⁸ Essas contribuições de Oliveira (2013) não fazem parte do nosso escopo teórico, apresentado anteriormente, mas mostraram-se relevantes para a análise dos dados.

bolsa ao participar do programa obteve uma indicação expressiva (91% para os bolsistas, 90% para as supervisoras e 67% para os coordenadores).

As condições de trabalho dos professores e de carreira somadas à baixa remuneração exercem, de acordo com Oliveira (2013), efeito direto na atratividade docente, ou melhor, na falta dela. Nossos dados apontam que uma das dificuldades enfrentadas pelos participantes do programa diz respeito à estrutura escolar oferecida às atividades do PIBID. Problemas nesse sentido interferem na operacionalização do programa, apontando para a precarização das escolas públicas brasileiras. A autora destaca ainda que, em muitos casos, a deterioração das condições de trabalho vem afetando a saúde dos profissionais da educação.

Nesse contexto, retomamos a ausência de supervisor em um dos subprojetos participantes do estudo. No instrumento de pesquisa, o coordenador de área desse subprojeto registrou a carência, atribuindo-a a cortes orçamentários do programa. Entretanto, ao longo do encontro para preenchimento do instrumento, o coordenador complementou essa informação, referindo-se à dificuldade que enfrentava de encontrar um profissional que se dedicasse ao programa¹¹⁹. Esse fato preocupante pode estar relacionado à dificuldade ainda existente em relação à carência de professores na área de exatas.

Foi pensando nessa dificuldade que o primeiro edital do PIBID priorizava as áreas exatas, e também a Biologia, para o ensino médio, como apresentamos no Capítulo 4. Araújo e Vianna (2011) abordam a questão da carência de professores de Matemática, Física, Química e Biologia, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, de 2000 a 2007. A conclusão a que chegam é que a falta de professores nessas áreas permanece, mesmo que o quantitativo de professores formados tenha aumentado nesse período. Ainda sobram vagas nos cursos de Licenciatura, pois não há interessados quando o curso forma para a docência. Houve também um significativo aumento no quantitativo de concluintes desses cursos, uma vez que “outras variáveis (reestruturação curricular dos cursos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, ações afirmativas como bolsas de permanência etc.) são capazes de impactar positivamente nas estatísticas ao reduzir a evasão” (ARAÚJO; VIANNA, 2001, p. 820). Contudo, muitos dos concluintes preferem prestar concursos para outras carreiras, fazer outra graduação ou seguir para a pós-graduação a lecionar na educação básica, devido às más condições que nela encontram. Essa conclusão mostra-se consistente com o estudo de Barreto (2015), apresentado no Capítulo 3.

¹¹⁹ Informação registrada pela pesquisadora nos Registros da Pesquisa (Capítulo 5)

Vale ressaltar o papel atribuído por Araújo e Vianna (2011) ao PIBID, atuando na redução da evasão nesses cursos de Licenciatura. Na mesma direção, o estudo de Pinto (2014) objetivou avaliar se a carência de professores nas escolas seria proveniente da falta de professores formados ou do desinteresse dos licenciados em atuar na profissão. Utilizando dados levantados no INEP sobre os concluintes nos cursos de Licenciatura nos últimos 20 anos e considerando a estimativa de demanda de professores por disciplina, a pesquisa revelou que, excetuando a disciplina de Física, “existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente” (PINTO, 2014, p. 3).

A partir dos dados angariados nesta investigação, podemos dizer que o PIBID tem atuado no sentido de promover a valorização docente, fomentando a formação inicial e continuada de professores, mas tem sofrido o efeito das precárias condições de trabalho constatadas nas escolas públicas. Além disso, como abordamos no Capítulo 4, os cortes sofridos pelo programa, em termos do quantitativo de concessão de bolsas, dificultam ainda mais a sua operacionalização.

Diante das análises até aqui realizadas, a seguir, passamos a indicar o alcance dos objetivos propostos nessa investigação, bem como nossa resposta à questão de pesquisa formulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o campo da formação docente se mostrou uma atividade muito enriquecedora, porém complexa. Temos consciência do caráter de inacabamento do estudo, uma vez que escolhas foram feitas e estas exigiram delimitações pontuais. Tantos outros aprofundamentos seriam possíveis... Contudo, cientes da responsabilidade inerente à pesquisa acadêmica e sendo coerentes com os objetivos estabelecidos para a presente investigação, procuramos, neste item, desenvolver nossas conclusões sobre a temática proposta. Nesse movimento de reflexão, procuramos apresentar ainda algumas indicações de futuras pesquisas, decorrentes das questões suscitadas em nosso estudo.

Empreendemos esta investigação objetivando *identificar e analisar a relação entre trajetória formativa e concepção de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do PIBID em um município do estado do Rio de Janeiro*. Para isso, contamos com as contribuições da abordagem filosófica do realismo crítico, que se desdobrou em orientação metodológica. A proposta realista nos auxiliou na busca pela apreensão da realidade, compreendida em três níveis: o empírico, o *actual* e o *real*. Isso implicou desconfiar da aparência do fenômeno pesquisado, indo além do que os dados expressam em uma primeira análise, procurando estabelecer relações entre eles, a fim de alcançar um nível mais profundo de compreensão da realidade.

Apresentamos o campo da formação docente, discutindo conceitos e pesquisas representativos da área que fornecessem a dimensão da temática. Procuramos evidenciar que muitos avanços foram alcançados, mas também muitos recuos se apresentam aos profissionais do campo, constituindo um difícil percurso histórico que ainda hoje precisa ser enfrentado. Destacamos aspectos importantes para pensarmos a formação docente, como a formação inicial e continuada, as políticas de formação e a questão da formação do formador de novos professores. Elegemos este último aspecto como foco do nosso trabalho e procuramos mostrar a importância da análise da trajetória formativa do formador, na busca por indícios que apontem para a concepção de formação por ele assumida e mobilizada na atividade de formação de professores, nos cursos de Licenciatura.

Abordamos o PIBID, problematizando sua trajetória de crescimento até o processo de desmonte sofrido pelo programa. A entrevista com o Professor Hélder Eterno da Silveira, ex-gestor do PIBID, trouxe ricas contribuições à compreensão da intencionalidade formativa do programa, atentando especificamente à atuação dos coordenadores de área e supervisores. Procuramos também conhecer a produção acadêmica sobre o PIBID, especialmente nas áreas

delimitadas nesta pesquisa, o que nos auxiliou na análise dos nossos próprios dados. Em que pesem os reveses sofridos nos últimos anos, procuramos evidenciar que o PIBID é uma política pública de relevância na formação de professores, cujas contribuições são constatadas em diversas pesquisas.

Partindo da fundamentação desenvolvida nesses primeiros capítulos, desenvolvemos o estudo por nós empreendido, apresentando e analisando os dados provenientes da aplicação do questionário. Ressaltamos nosso respeito pelos profissionais e licenciandos participantes do estudo, que contribuíram com suas respostas ao instrumento da pesquisa e demonstraram sua aceitação à nossa investigação de forma muito expressiva, uma vez que nenhum integrante do programa, à época, negou-se a participar. Reiteramos ainda que o objetivo deste estudo não está voltado à avaliação da operacionalização do programa nas instituições, mas exclusivamente aos objetivos por nós delimitados. É nosso propósito agora fornecer algumas sínteses conclusivas que expressem o que compreendemos sobre a temática por nós proposta.

Especificamente sobre o objetivo *de mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do estado do Rio de Janeiro*, nossos dados evidenciam que um coordenador e uma supervisora são provenientes do curso de Bacharelado, sendo que a supervisora cursou uma complementação pedagógica. Sobre a Licenciatura cursada pelos demais formadores, metade das supervisoras alegou que suas expectativas foram atendidas em parte ou não atendidas, enquanto a maioria dos coordenadores avaliou o Estágio Supervisionado realizado em seu curso como regular ou insatisfatório, sinalizando alguma dificuldade na proposta. Sobre a Pós-Graduação cursada, todos os seis coordenadores são mestres e cinco são doutores. Todas as dez supervisoras cursaram a especialização, duas são mestres e uma destas é também doutora. Três coordenadores e três supervisoras possuem pelo menos um dos seus cursos de pós-graduação voltado às questões educacionais. Consideramos que esta trajetória que inclui cursos voltados ao fenômeno educativo oportuniza a reflexão sobre a complexidade da docência, aproximando os formadores da temática. Ressaltamos que, no caso dos coordenadores, a metade apresenta um dos seus cursos de pós-graduação voltado à discussão educacional, o que expressa o interesse em se aproximar da problematização sobre a reflexão quanto ao ensino na sua área de conhecimento ou à temática educacional de forma mais ampla.

A partir da análise do período da formação inicial de cada formador, encontramos indícios da influência do modelo da racionalidade técnica nessa formação. Evidenciamos os efeitos desse modelo podem ser sentidos até os dias de hoje, segundo os estudos de Silvestre e

Placco (2011), Diniz-Pereira (2014) e Junqueira e Manrique (2015). O modelo da racionalidade técnica, ao dissociar a teoria da prática, trouxe dificuldades ao trabalho dos professores, especialmente ao iniciarem a carreira, o que procuramos mostrar nos depoimentos dos formadores participantes do estudo. A ênfase no conhecimento dos conteúdos específicos da área, característica desse modelo e identificada por nós, tende a arrefecer a reflexão acerca dos demais saberes docentes, igualmente necessários ao exercício profissional.

Encontramos também indícios da racionalidade prática dentre as respostas apresentadas, enfatizando a prática e, assim, continuando a dissociar teoria e prática. Concordamos com Silvestre (2008, p. 75), ao problematizar sobre as racionalidades técnica e prática no cenário brasileiro: “o problema não está na visão tecnicista, por um lado, ou na epistemologia da prática, por outro. A questão está na própria realidade que enfrentamos como formadores e no círculo vicioso que se instalou no debate sobre formação de professores. Que formação defendemos?” Consideramos que a defesa do modelo crítico de formação docente se mostra imperiosa como forma de qualificar o campo. Entretanto, a compreensão sobre a unidade teoria e prática na adoção de uma postura crítica sobre a docência é um processo, que necessita da mediação do formador, da interação com os pares, do entendimento de que “a prática não se dá pela prática, mas é embasada por princípios, teorias, valores e intenções” (SILVESTRE, 2008, p. 75). Em nosso estudo, também encontramos indícios de uma concepção de docência e, portanto, de formação, baseada no modelo crítico, com o reconhecimento por parte dos formadores a respeito da relevância da análise da realidade apresentada pela escola e pelo aluno, e ainda do papel formador do professor, como apresentamos anteriormente.

Reafirmamos que as dificuldades formativas aqui encontradas não representam uma tentativa de responsabilizar os profissionais envolvidos, mas de refletir acerca da trajetória formativa dos professores participantes do estudo. Indicamos a necessária adoção de políticas institucionais que garantam aos formadores oportunidades de formação continuada que possibilitem o aprimoramento profissional. No caso dos coordenadores de área, as IES devem capitanear essas iniciativas, como na experiência desenvolvida na USP (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), apresentada no Capítulo 3. Em se tratando das supervisoras, cabe às Secretarias Estadual e Municipal garantir ações de formação continuada para os seus professores, abordadas por Davis (2012), no mesmo capítulo. Tais ações de formação continuada precisam estar centradas na escola ou nas problemática da formação, a fim de que realmente criem as condições necessárias para o aprimoramento desses docentes. Procuramos

evidenciar que as políticas de fortalecimento da formação inicial de professores não podem prescindir de ações voltadas aos formadores que atuam nos cursos de Licenciatura, como condição importante, mas não única, de melhoria da qualidade da formação docente no País.

Dessa forma, a abordagem do realismo crítico nos auxiliou a ir além das aparências, buscando um nível de compreensão mais profundo, analisando o tipo de Licenciatura que os formadores participantes do nosso estudo vivenciaram. Contudo, os dados provenientes da formação inicial dos formadores não foram considerados isoladamente, mas foram sendo cruzados com os dados obtidos por meio do instrumento do estudo, a fim de aprofundar ainda mais nossa compreensão a respeito da trajetória formativa dos formadores.

A partir do objetivo de *identificar como se desenvolve o processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas nesse contexto*, podemos afirmar, com base nos dados obtidos, que o programa é bem avaliado pelos formadores, trazendo contribuições à formação dos bolsistas que dele participam. Os coordenadores destacam a experiência que o programa fornece aos licenciandos, ao passo que as supervisoras enfatizam a articulação teoria-prática facilitada no PIBID. Consideramos que a ênfase na experiência por parte dos coordenadores pode ser proveniente da ausência de uma interação sistemática com o cotidiano escolar, o que não ocorre com as supervisoras. Talvez aqui esteja um indício da influência da racionalidade técnica na concepção de formação dos coordenadores, que atribuem importância ao fato do bolsista ir para a escola aplicar o que aprendeu na licenciatura.

Sobre o acompanhamento realizado pelos formadores, entendemos que o PIBID oportuniza condições de avaliar os bolsistas de forma plena, pois se trata do que Zabalza (2007) denomina como experiência coesa (Capítulo 3). A avaliação realizada pelos formadores possibilita intervenções pedagógicas nas dificuldades apresentadas por cada bolsista, fortalecendo seu processo formativo. Daí a importância da relação estabelecida entre formadores e bolsistas. Nosso estudo revelou dificuldades ocasionais nessa relação, o que pode interferir no processo de aprendizagem da docência no contexto do programa. Sabemos dos problemas em termos da formação e dos objetivos pragmáticos de muitos licenciandos, mas sabemos também que a influência do modelo da racionalidade técnica na trajetória formativa do formador tende a simplificar a relação professor-aluno. Nesse sentido, participar do PIBID pode auxiliar formadores e licenciandos nessa questão, ao constituir momento de formação continuada aos professores, e de contato com a docência para os licenciandos, fomentando a reflexão sobre a maturidade necessária para atuar como professor.

Outro fator de alerta foi a indicação dos coordenadores quanto a dificuldades eventuais com a equipe escolar na operacionalização do programa. Essa questão é significativa, na

medida em que pode intervir na necessária aproximação entre instituição formadora e escola. Entendemos que esse processo de aproximação é uma construção não linear, mas que demanda esforço de ambas as partes, investindo no diálogo com a comunidade escolar.

Nossos dados apresentaram uma divergência na rotina semanal de atividades do programa, sinalizando que parece não haver um planejamento semanal conjunto das atividades, envolvendo coordenadores, supervisoras e bolsistas, no âmbito do nosso estudo. Como vimos, há menções ao planejamento nas respostas, seja entre coordenador e bolsistas, entre supervisora e bolsistas, entre bolsistas apenas ou ainda entre todos os respondentes. Contudo, consideramos que o planejamento semanal entre todos os participantes possibilitaria a construção coletiva no fazer cotidiano, levando a trocas sistemáticas entre os sujeitos, que elevariam o potencial formativo do programa. A construção coletiva das atividades, bem como a reflexão sobre os acontecimentos da semana anterior, seria um rico momento de troca de conhecimentos e de ressignificação da prática. Calderano (2013, p. 174) denomina essa construção como docência compartilhada, que “pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo”. A concepção pedagógica do PIBID prevê essa interação, como evidenciado no Capítulo 4 e na entrevista com o Professor Helder Eterno da Silveira, também apresentada no mesmo capítulo. Os dados que temos apontam uma dificuldade dos formadores em possibilitarem essa experiência semanalmente aos bolsistas, no contexto da nossa pesquisa.

Outra dificuldade encontrada diz respeito à relação entre coordenadores de área e supervisoras. Os dados indicaram uma avaliação muito positiva das supervisoras em relação aos coordenadores, no que tange à formação destes. Atribuímos essa avaliação a dois fatores que podem estar conjugados. Sabemos que um é o lugar social (BOURDIEU, 2008) da IES e outro, da escola. Tal diferenciação pode produzir uma relação vertical entre os formadores, que se estende aos bolsistas, uma vez que o coordenador (professor da IES) é o responsável pela admissão e possível substituição do supervisor (professor da escola) e do bolsista. A problemática do lugar poderia explicar a avaliação muito positiva das supervisoras e dos bolsistas em relação aos seus coordenadores. Lembramos que no Capítulo 5 registramos que os dados dos bolsistas sobre a avaliação dos formadores teriam frágil confiabilidade, uma vez que uma bolsista fez um comentário sinalizando sua preocupação em responder algo desfavorável ao seu coordenador, o que nos pareceu uma alusão à relação de hierarquia entre formador e bolsista. Outra explicação possível viria dos indícios da influência do modelo da racionalidade técnica encontrados na trajetória formativa dos formadores, que faria com que

as supervisoras avaliassem a formação do coordenador de acordo com esse modelo, considerando-a muito satisfatória. Consideramos que a conjugação dos dois fatores pode explicar as respostas dadas pelas supervisoras.

Refletindo sobre as possíveis influências da ação do formador na formação dos bolsistas, podemos dizer, a partir dos dados analisados, que o planejamento realizado com o coordenador de área foi apontado como o contexto de maior aprendizagem, segundo os bolsistas. Esses dados podem ser compreendidos se considerarmos uma possível proximidade do bolsista em relação ao coordenador e não à supervisora. A relação de confiança entre o professor da escola e o bolsista vai sendo construída com o tempo, ao passo que o formador da IES pode estar mais presente no cotidiano do bolsista. Em outra perspectiva de análise, podemos atribuir a esses dados certos indícios do modelo da racionalidade técnica na formação dos licenciandos, levando-os a enfatizar o planejamento com o coordenador devido à sua profundidade nos conhecimentos da área específica. A valorização da IES como o lugar do conhecimento é uma característica da concepção de formação inspirada no modelo da racionalidade técnica e seria uma provável influência do coordenador no processo formativo dos bolsistas. Esse resultado confirmaria uma tendência de reprodução da trajetória formativa do formador na concepção de formação mobilizada na atividade de formação de novos professores. Contudo, não há dados em nosso estudo que possibilitem tal conclusão, pois seria necessário empreender outra pesquisa para elucidarmos essa questão.

Consideramos ainda que a ausência de supervisor em um dos subprojetos constitui um significativo prejuízo ao processo formativo desenvolvido no programa, apontando para a preocupante carência de professores das áreas exatas nas escolas públicas brasileiras. A falta de profissionais licenciados para atuar nessas áreas gera improvisação de professores de outras áreas próximas e constitui um sério problema a ser enfrentado na educação básica, especialmente na área de física (PINTO, 2014). Sobre a falta de supervisor constatada em nosso estudo, indicamos que um trabalho integrado entre os subprojetos do PIBID 1 e 2 poderia auxiliar nesta e em outras demandas do programa. Nas respostas dos participantes ao instrumento da nossa pesquisa, não encontramos menção a essa integração, que, a nosso ver, poderia contribuir bastante com o processo formativo realizado pelos dois Projetos. Sabemos que existem eventos de integração entre essas IES abordando o programa, mas nos referimos a uma proposta mais sistemática, que possibilitasse a troca de experiências e/ou dificuldades intra e interinstitucional.

Finalmente, sobre o objetivo de *analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa em*

um município do Estado do Rio de Janeiro, a análise pautada no ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), apresentada no capítulo 4, possibilitou a reflexão sobre o programa enquanto uma política educacional voltada à formação docente. Vimos que seu desenho é limitado, uma vez que não pode atender a todos os licenciandos. Ainda há críticas quanto a um possível caráter redentor do PIBID, que seria responsável por trazer um diferencial às práticas da escola. Além disso, também foi apontada a dificuldade de os ex-bolsistas colocarem em prática o que aprenderam no programa, pois as condições de trabalho oferecidas aos professores nas escolas públicas deixam muito a desejar.

Sobre o desenho limitado do PIBID, concordamos que todos os licenciandos deveriam ter acesso à experiência de vivenciar a escola por um longo período. Entretanto, como isso não acontece na grande maioria dos cursos de Licenciatura, o PIBID vem proporcionando essa experiência por meio de suas ações, dentro dos limites indicados. Não concordamos com a política de que “se não é possível a todos, então que ninguém tenha acesso”. Outras oportunidades acadêmicas, como a bolsa de Iniciação Científica, também não são disponíveis a todos os graduandos, mas vêm comprovando seus resultados benéficos à formação dos que as possuem. Entendemos que a luta deve ser pela expansão da oferta de bolsas, a fim de que o quantitativo de licenciandos contemplados possa crescer progressivamente.

Em relação ao caráter redentor do programa, nossa posição corrobora a do Professor Hélder Eterno da Silveira, quando reconheceu que o programa tem problemas, como toda política, mas o diálogo entre os participantes – bolsista de iniciação à docência, supervisor e coordenador de área – representa o seu potencial para que as concepções equivocadas a respeito da sua operacionalização sejam superadas. Não atribuímos ao desenho do programa a missão salvacionista da escola por parte do licenciando ou do coordenador de área. Ao contrário, entendemos que a proposta seria um trabalho conjunto entre todos os seus integrantes. Aí reside, a nosso ver, o grande potencial dessa política educacional, que vem trazendo contribuições significativas a todos os envolvidos nela, como evidenciou o estudo de Gatti et al. (2014), realizado com um número significativo de integrantes do PIBID de todo o País.

Sobre as condições de trabalho disponíveis aos profissionais nas escolas públicas brasileiras, concordamos que podem constituir um empecilho às práticas. Nossa pesquisa foi realizada em um contexto de arremetidas contra as políticas públicas educacionais e tais arremetidas só foram se intensificando. A análise dos dados revelou que a estrutura escolar oferecida ao funcionamento do PIBID configura uma dificuldade a ser enfrentada na operacionalização do programa. A precariedade em termos de condições de trabalho fragiliza

o trabalho do professor e contribui, junto com a reduzida remuneração, para a baixa atratividade da carreira. Nossos dados atestam a relevância da bolsa de auxílio mensal para os formadores, especialmente para as supervisoras, que possuem menor remuneração em comparação com os coordenadores. A valorização docente pressupõe a alteração desse cenário desolador, abrangendo ainda a qualificação dos processos de formação inicial e continuada de professores (OLIVEIRA, 2013).

Entendemos, a partir da análise dos nossos dados, que o programa tem potencialidade de fomentar a formação inicial de professores e vem cumprindo esse papel. Os formadores são unânimes em apontar o crescimento acadêmico dos bolsistas ao atuarem no PIBID. Sobre a formação continuada dos professores envolvidos, foco do nosso trabalho, consideramos que a proximidade com o contexto escolar é fundamental aos coordenadores de área. Cinco dos seis coordenadores indicaram dificuldades eventuais em orientar os bolsistas para lidar com os desafios da sala de aula na escola. Procuramos evidenciar que tal proximidade é condição importante para a atuação do coordenador com os licenciandos. Além disso, o trabalho com o próprio conteúdo da área específica do conhecimento vai sendo ressignificado a partir das contribuições de supervisores, bolsistas, alunos da educação básica, enfim, da escola como um todo. Consideramos que a participação no PIBID tem potencial para catalisar o conhecimento teórico dos formadores com as contribuições da prática das salas de aula atuais, criando condições para que o formador consiga articulá-las, assumindo uma postura crítica diante do ato de ensinar.

Justamente aí, reside, a nosso ver, um dos limites do programa. Para proporcionar uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva crítica, o formador necessitará impreterivelmente de profundidade nas questões pedagógicas. Lembramos aqui da Didática Fundamental com suas dimensões técnica, humana e política (CRUZ; ANDRÉ, 2014), abordada no Capítulo 3. A discussão pedagógica, compreendida em uma perspectiva ampla, torna-se essencial para que o programa alcance toda a sua potencialidade na formação continuada dos coordenadores, pois “a falta de uma concepção epistemológica do que é educar se reflete nas ações dos professores [...]” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 31). As pesquisas mostram que a docência é desprestigiada no âmbito das IES e que o conceito de pedagógico por vezes é raso entre os seus professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; GATTI, 2014). A reflexão sobre questões pedagógicas é imprescindível para que o coordenador possa compreender seu papel como formador, atentando à dimensão política de sua atividade. Em se tratando das supervisoras, um limite do programa pode ser verificado se não houver um trabalho conjunto que oportunize, além da atualização dos seus

conhecimentos, um crescimento em todas as dimensões envolvidas na sua atuação, inclusive no reconhecimento do caráter formador da sua prática em relação aos bolsistas que supervisiona. Vale lembrar que a tarefa de ensinar os bolsistas a ensinar é nova para as supervisoras, demandando preparação específica para tal.

Destarte, o PIBID constitui uma política educacional que atua também na formação continuada de professores, além da formação inicial, e deve pautar-se na horizontalidade das relações entre os participantes, como condição fundamental para a construção coletiva de suas atividades e crescimento profissional dos envolvidos. Essa dinâmica apresenta potencialidade de atuar na concepção de formação preconizada pelos formadores e mobilizada na atividade de formar novos professores, uma vez que aproxima IES e escola, promovendo a reflexão situada acerca do fenômeno educacional e estabelecendo um ambiente formativo pautado na criticidade necessária à docência.

Essa discussão nos leva à questão de pesquisa por nós levantada: *Quais os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos professores formadores, de acordo com a visão desses profissionais?* Nossos dados nos permitem afirmar, dentro dos limites empíricos da pesquisa, considerando o universo focalizado, que todos os formadores apontaram como motivo comum de ingresso no PIBID a possibilidade de participar de um programa que valoriza o trabalho docente, o que indica que o PIBID vem cumprindo com o objetivo de contribuir para a valorização do magistério. Reafirmamos que parte essencial da discussão sobre a valorização docente diz respeito à questão da remuneração, uma vez que é inegável o valor conferido à bolsa por parte dos formadores participantes do estudo.

O aprimoramento profissional constituiu um motivo de ingresso no programa para todos os seis coordenadores e para 9 das 10 supervisoras, indicando o entendimento acerca da necessária formação permanente do professorado. O PIBID foi avaliado por 15 dos 16 formadores como um meio de formação continuada. Os coordenadores ressaltaram que participar do PIBID os auxilia na docência, enquanto as supervisoras destacaram a atualização acadêmica proporcionada por meio da participação no programa.

Consideramos que o contato com a realidade escolar constitui um efeito importante que pode ressignificar a docência dos coordenadores. Já a proximidade da IES confere às supervisoras mais segurança em relação aos conhecimentos de sua área específica, auxiliando-as a acompanharem a dinamicidade dos avanços trazidos pelas pesquisas. Assim, a formação continuada nos contornos do PIBID tem proporcionado aos formadores a oportunidade de vivenciar a formação a partir de dentro (IMBERNÓN, 2016), no sentido de que a escola é o *lócus* da formação experienciada. Tal formação considera as experiências

reais vivenciadas em uma escola de educação básica, problematizadas pelos sujeitos da formação, os próprios professores.

Assim, os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos formadores podem ser sentidos ao atuarem em um modelo formativo totalmente diferenciado do modelo da racionalidade técnica, na medida em que o programa reúne as condições necessárias para articular formação específica e formação pedagógica, aproximando a formação continuada da realidade das escolas da rede pública. Nesse movimento, há espaço para a constante busca pelo aprofundamento nos conteúdos da ação.

A visão favorável dos formadores participantes do nosso estudo sobre sua formação continuada no âmbito do PIBID é consistente com a avaliação realizada pelos formadores participantes do estudo de Gatti et al. (2014), Stanzani et al. (2016), Güllich e Bosko (2015), e Santos e Abdala (2012). Ressaltamos que os poucos trabalhos sobre o PIBID que versam sobre os formadores (Capítulo 4) relacionam-se sobretudo aos supervisores. Mais estudos precisam ser realizados abordando os formadores no PIBID, conferindo especial atenção à figura do coordenador de área.

Indicamos também a necessária presença dos pesquisadores acompanhando o cotidiano das atividades do PIBID. Esse era o propósito desta investigação, que não foi concretizado devido ao momento de instabilidade enfrentado pelo programa à época da pesquisa. Sinalizamos, portanto, a necessidade de mais pesquisas nesse sentido, como forma de compreender as questões levantadas, tendo como aporte outras contribuições, além das relatadas pelos seus integrantes. Ademais, o papel do coordenador institucional e do coordenador de área de gestão de processos educacionais também necessita de aprofundamento nos estudos sobre o PIBID. Esses professores exercem a dupla função de garantir a gestão do programa, sem descuidar da sua dimensão pedagógica, constituindo um importante aspecto de análise.

Em caráter de síntese conclusiva, podemos inferir que *a relação entre a trajetória formativa dos formadores participantes do estudo e sua concepção de formação* está revelada no fato de que a lógica da formação compreendida nas três racionalidades – técnica, prática e crítica – pode influenciar na concepção de formação do formador. Contudo, mesmo sendo muito importante, a formação não é o único elemento explicativo nesse sentido. As condições de trabalho também se mostraram relevantes em nossa análise, na medida em que a valorização da docência foi constatada entre todos os formadores da pesquisa, que indicaram o PIBID como espaço de valorização docente e oportunidade de formação continuada. Dessa forma, os indícios de racionalidade técnica encontrados nos dados podem interferir na

concepção de formação do formador, mas não determinam sua forma de conceber a docência. Outros aspectos como as condições de trabalho também incidem na concepção de formação que esses formadores apresentam.

Com base nessa constatação, nossos achados são sintetizados nos elementos elencados a seguir:

- os formadores do nosso estudo vivenciaram um modelo de formação inicial inspirado, principalmente no modelo da racionalidade técnica, caracterizado pela dissociação teoria-prática;

- a concepção de formação que os formadores veiculam na atuação descrita no âmbito do PIBID apresenta traços da racionalidade técnica, mas indícios de racionalidade prática e de racionalidade crítica também foram encontrados. Essas diferenças podem ser compreendidas ao considerarmos as oportunidades formativas diferenciadas ao longo da carreira, que vão oportunizando a ressignificação das concepções dos formadores;

- a quase totalidade dos formadores indicou que um dos motivos de ingresso no programa foi o aprimoramento profissional, e quase todos afirmam que participar do programa constitui um importante meio de formação continuada à sua prática, pois possibilita um maior contato entre instituição formadora e escola, além de propiciar a atualização nos conteúdos da ação. Destacamos a relevância atribuída à bolsa para o ingresso no programa da maioria dos formadores, o que lança luz nas precárias condições salariais e de trabalho dos professores;

- o PIBID mostrou-se uma política que contribui com a formação continuada dos formadores participantes do estudo, com potencial para a ressignificação da sua concepção de formação, desde que haja um aprofundamento nas discussões acerca do fenômeno educacional em sua complexidade e multidimensionalidade, com a reflexão sobre o que é ser professor da escola pública, alvo do programa.

Sintetizamos ainda nossas indicações sobre outros possíveis estudos, a partir das constatações que construímos acerca da temática proposta e que geraram novos interesses de pesquisas e aprofundamentos:

- acompanhamento do cotidiano das atividades do PIBID para conhecer de perto a operacionalização do programa;

- investigação da influência dos formadores na formação dos licenciandos que participam do PIBID;

- enfoque no papel desempenhado pelo coordenador de área, na medida em que poucos estudos abordam seu papel, especialmente como formador;

- análise do papel do coordenador institucional e do coordenador de área de gestão de processos educacionais, ambos voltados à gestão do programa;

- problematização sobre a participação dos voluntários no PIBID, aqueles que compõem o programa mesmo sem ter a bolsa de auxílio financeiro.

Finalmente, tendo por base os dados coletados e analisados, podemos afirmar que o PIBID é uma política pública bem-sucedida dentre as políticas voltadas à formação de professores na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química. **Tese. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP, 2013.**

ALBUQUERQUE, F. M. de. Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: **potência para a formação acadêmico-profissional. Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande, 2012.**

ALBUQUERQUE, O. M. B. C.; ALBUQUERQUE, E. B. C; SILVA, M. E. L. **Formação continuada de professores: integração entre universidade e ensino fundamental.** Educação: Teorias e Práticas, **ano 1, n. 1, p. 96-104, 2001. Disponível em:** <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7638/7638.PDF>>. Acesso em: **21 nov. 2016.**

ALMEIDA, M. E.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v.7, n.1, p.1-19, abr. 2011.

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do Ensino Superior: **desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.**

_____; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação*, v. **27, n. 2, Braga jun. 2014.**

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALTARUGIO, M. H.; CAPECCHI, M. C. V. M. Sociodrama pedagógico: uma proposta para a tomada de consciência e reflexão docente. **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 31-55, maio 2016.

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

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B.; RIBEIRO, M. T. M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, 2012, Campinas-SP. Didática e prática de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n 15, jan.-jun. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n.

01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

_____; HOBOLD, M. S.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Representações sociais e saberes docentes: aproximações. In: Placco, V. M. N. S.; Villas Boas, L. P. S.; Sousa, C. P. (Org.). **Representações sociais: diálogos em educação**. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 137-155.

_____; ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

_____; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 99.

ANTUNES, D. **Ecodesign na formação de educadoras infantis**: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos. Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF, 2012.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no ensino superior**: trajetória e saberes. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ARAÚJO, D. A. C.; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão. In: XVI **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, 2012, Campinas-SP. Didática e prática de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. v. 2

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

ARCHER, M. S. Habitus, reflexividade e realismo. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, 2011, p. 157-206.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

AZEVEDO, L. C. S. S.; PEIXOTO, M. C. S. Jovens no Ensino Médio Normal: Apontamentos de Trajetórias em Formação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 295-303, maio-ago. 2011.

BABBIE, E. The practice of social research. USA: Thomson Wadsworth, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn...>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BAERT, P. O realismo crítico e as ciências sociais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 38, n 2, 1995, p. 277-290.

_____; SILVA, F. C. da. **Teoria social contemporânea**. Lisboa: Editora Mundos Sociais-CIES, ISCTE-IUL, 2014.

BAPTISTA, L. V.; MIRANDA, M. H. G.; PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M. Formação de formadores: a trajetória dos professores de um curso de ciências biológicas. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC – Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 nov. 2013**.

BARBACOVI, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth (Orgs.). **O que o Ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. 1. ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013. v. 1. 223 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015.

BEATO FILHO, C. C. **"Hard Sciences" e "Social Sciences": um enfoque organizacional**. **DADOS**, v. 41, n. 3. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000300002>. Acesso em: 17 out. 2015.

BHASKAR, R. Forms of realism. **Philosophica**, v. 15, n. 1, 1975, p. 99-127.

BÍBLIA. A. T. 1 Crônicas. In: **Bíblia**. Português. Bíblia Sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BORGES, C. M. F.; CRUZ JUNIOR, A. F.; FONTE, S. S. D. Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272550, abr./jun. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 481-486.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 167-172, nov. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2017.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=369&itemid=417>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em:

<<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 122, de 18/09/2009, de 18 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.243, de 30/12/2009. Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. **Diário Oficial da União**.

Brasília: Casa Civil. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/renafor/wp-content/uploads/2015/05/Portaria-n%C2%BA-1.243-de-30-de-dezembro-de-2009-Reajusta-Valores-Bolsas-FNDE.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Portaria nº 72, de 09/04/2010. Estende o PIBID às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Portaria nº 136, de 1º/07/2010. Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.bigwine.com.br/norma/portaria-136-2010_222463.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria09618jul13AprovaRegulamentoPIBID.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5180/2016. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E00E5DB09B5A4C878F6582EA05494AE5.proposicoesWebExterno2?codteor=1506563&filename=Parecer-CE-09-11-2016>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de formação de professores da educação básica. **Relatório de Gestão 2009- 2014**. Brasília, DF,

2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Estado do Conhecimento, n. 13, 2014.

BRODBECK, C. F. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a fábrica de uma pedagogia da redenção**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, RS, 2015.

BROI, M. P.; GESSINGER, R.; LIMA, V. M. Trajetória docente do professor de matemática. **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n.1, p.133-151, maio 2011.

CALDERANO, M. A. **Notas introdutórias ao realismo crítico**. Trabalho apresentado na disciplina de Metodologia das Ciências Sociais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 1999 (circulação interna).

_____. Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. **Anais 31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008.

_____. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Form. Doc.**, v. 04, n. 07, p. 141-159, jul./dez. 2012.

_____. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular. São Paulo: FCC, 2013. Relatório Pós-Doutoral FCC/CNPq.

_____. Realismo crítico, teoria social e a pesquisa: em foco o estágio curricular de Sociologia. In: **Congresso Latino Americano de Sociologia**, 29, 2013, Santiago. Anais... Santiago do Chile: ALAS, 2013.

_____. **Docência compartilhada entre universidade e escola**: formação no estágio curricular. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____; BARBACOVI, Lecir Jacinto. **Processos de Formação** - suas interrelações com a prática educacional e sua concepção. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

_____; PEREIRA, Margareth C.; MARQUES, Gláucia F. C. (Org.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Formação Docente**, v. 04, n. 06, jan.-jul. 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2007. 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2009. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2010. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Diversidade ano de 2010. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2011. 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2012. 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2013. 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf
Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2013. 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

CARVALHO, D. F.; LARGO, V. Reflexões a respeito da aprendizagem da docência por observação no contexto do PIBID. IN: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 2014, Fortaleza-CE. **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.** Maria Marina Dias Cavalcante et al. (Orgs). Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

CARVALHO, M. A. de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011.

CAVALHEIRO, R.; ISAIA, S. A.; BOLZAN, D. P. V. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 50-65, jan./jul. 2010.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, mar./ 2003.

CHAVES, T. V. Formação pedagógica em Cursos de Licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE. IN: **IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2025/469>. Acesso em: 29 out. 2016.

CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B. Formação continuada de professores da educação infantil: possibilidades, desafios e perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 24-39, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 nov. 2016.

CIABOTTI, V.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. O ensino da geometria no 9º ano do ensino fundamental a partir de atividades desenvolvidas por professor supervisor do PIBID matemática. **Educação Matemática em Revista** (São Paulo), v. 17, p. 46, 2012.

COLLIER, A. **Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy.** London/New York: Verso, 1994.

CORRÊA, C. P. Q. Refletindo Sobre o PIBID em Tempos de Desprofissionalização Docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, p. 167-182, 2016.

CORRÊA, M. R. N. **Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPel.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de

Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 30, n. 4, p. 181-203, out.- dez., 2014.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, set./dez. 2004.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, p. 7-48, set./dez. 2006.

DEIMLING, N. N. M. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.:* **Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun. 2014.

DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula? Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: FURG, 2011.

_____; GALIAZZI, M. C. Histórias de sala de aula de professoras de química: partilha de saberes e de experiências nas rodas de formação do PIBID/FURG. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 256-265, nov. 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

FALCÃO, G. M. B.; MEDEIROS, J. B. L.; FARIAS, I. M. B. Estudos sobre o PIBID no ENDIPE: uma contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. IN: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2014, Fortaleza-CE. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Isabel Maria Sabino de Farias et al. (Orgs). Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2013.

FELÍCIO, H. M. S. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela coordenação de área no PIBID/UNIFAL-MG. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012, Campinas-SP. **Didática e prática de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

_____. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, ago. 2014.

_____; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação. Santa Maria**, v. 39, n. 02, p. 339-351, ago. 2014.

FERREIRA, J. B.; ANDRADE, M. C. M. Formação continuada de professores universitários: A experiência da primeira turma de pós-graduação em Docência Universitária do UNIARAXÁ. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 69-80, 2015.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 out. 2016.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 24, n. 4, p. 507-23, out./dez. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

FREITAS, Z. L.; CARVALHO, L. M. O.; OLIVEIRA, E. R. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UUEL**. Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2012.

GALLEGO, E. M. B. Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID. **Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, ITATIBA- SP, 2012.**

GALLO, M. S. C. A História da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: um debate identitário. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul**

Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1918_979.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

GARCIA-PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 207, 2000.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário Professor X Academia. *Cad. Pesq.*, n. 81, maio 1992.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, jul./2001.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003a.

_____. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241-252, 2003b.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005a.

_____. Questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. In: Naura Syria Carapeto Ferreira. (Org.). **A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação**: reflexões, avanços e desafios. 1ed. Curitiba: Editora UTP, 2007, v. 01, p. 55-72. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Quest%C3%B5es-Metodol%C3%B3gicas-e-Pr%C3%A1ticas4_questoes_cp3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coleção Textos FCC*, v. 41, p. 4-117, 2014.

_____; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S. **Relatório 1. Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em Instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas**

regiões Sul e Sudeste: caracterização, análise das respostas dos coordenadores institucionais e de área e professores-supervisores. CAPES, ago./2013.

_____.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____.; et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP, out. 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** por uma teoria da pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **A constituição da sociedade** (trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, A. G. V.; MIGUEL, M. E. B. Curso Normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, jul. 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUÉRIOS, E. Os estágios supervisionados na visão do aluno da graduação, do professor regente na escola e do professor supervisor de estágio. **X EPREM - Encontro Paraense de Educação Matemática - A Educação Matemática no Paraná- 20 anos:** avanços, desafios e perspectivas. 17 a 19 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/anais/xeprem/MT/02.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

GÜLLICH, R. I. C.; BOSZKO, C. O PIBID como estratégia didático-pedagógica para os processos formativos de professores de Ciências Biológicas. IN: XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 2014, Fortaleza-CE. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores.** Isabel Maria Sabino de Farias et al. (Orgs.). Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=isoouhttp://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000200006>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. **Beyond relativism.** London, Routledge, 2002.

_____. Ontologia e gênero: realismo crítico e o método das explicações contrastivas. **RBCS**, v. 23 n. 67 jun. 2008.

_____. Uma hermenêutica das conversações interiores: a noção de sujeito em Margaret Archer e em Hans-George Gadamer. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 02, n. 04, jun.-dez. 2014.

HOBOLD, M.; AGUIAR, M. A.; JUNCKES, R. S.; CORDEIRO, A. F. M. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, p. 151-168, 1º sem. 2009.

_____; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, set./dez. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. SP: Cortez, 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAAC, J. C. Realism and Reality: some realistic reconsiderations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 1, n. 29, 1990, p. 1-32.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. IN: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores que atuam em licenciaturas. In: **IV Simpósio de educação Superior**: Desenvolvimento profissional docente e I Fórum de Pesquisadores em educação Superior. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 1, p. 1-11, 2007.

_____; CASTRO, A. N. B. Professores de uma IES pública e de uma IES confessional: comparando trajetórias docentes. **VIDYA**, v. 29, n. 1, p. 9-19, jan./jun., 2009.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. RJ: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: <http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf>. Acesso em: 15 jul.15.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação. Santa Maria**, v. 39, n. 02, p. 353-366, ago. 2014.

JUNQUEIRA, S. M. S.; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica*. **Rev. Port. de Educação**, v. 25, n. 1, Braga, 2012.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr., p. 152-174, 2012.

LOPES, J. G. S.; SILVA JÚNIOR, L. A. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um Curso de Licenciatura em Química. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 01, p. 131-148, jan.-abr. 2014.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

MAIA, T. C. S.; HOBOLD, M. S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, p. 3-14, 2º sem. 2014.

MANRIQUE, A. L. Formação de professores da educação básica: saberes e práticas de professores formadores. IN: VOSGERAU, D. S. R. et al. **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição Internacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. Editora Champagnat: Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere_2008/anais/pdf/737_832.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

MARCELO, C. G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MAROY, C. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. **Revue Française de Pédagogie**, n. 155, p. 111-142, avril/juin 2006. Disponível em: <<http://rfp.revues.org/273?lang=en>>. Acesso em: jul. 2013.

MARTELET, M. **O Programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2015.

MARTIN, G. F. S.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. O modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse aplicado à aprendizagem da docência. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 1, p. 46-61, mar. 2016.

MARTINS, M. M. M. C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção**. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____; SILVA NETA, M. L.; LEITE, R. C. M. O PIBID e a melhoria na Formação Contínua de Professores no Ceará. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012, Campinas-SP. **Didática e prática de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, K. V. M.; ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada de professores: os modelos com base na racionalidade técnica. **Anais do VI Educere - Congresso Nacional de Educação PUCPR**. Curitiba, 2006, v. 1, p. 2587-2595.

MIGUEL, K. S. et al. A abordagem didático-investigativa no ensino médio: um estudo acerca do DNA. **ETD**, v. 16, n. 02, p. 138-156, ago. 2014.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./abr. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONLEVADE, J. A. C. Normal de nível médio atual e prioritário, até quando? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MONTEIRO, A. M. F. C. A Prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR, 2013.

MOTA JÚNIOR, W P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NASCARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

NETO, N. C. S.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 145-161, maio/ago. 2016.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, mar. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

NUNES, C. P. OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

_____; CUNHA, M. A. A. As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 32, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2007.

NUNES, D. de F., SANTANA, L. L. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o Pibid no Distrito Federal. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 03, dez. 2014.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

_____; FELDFEBER, M. El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i Història*: **Revista d’Història de l’Educació**, Núm. 27, pàg. 107-133 (gener-juny, 2016).

OLIVEIRA, R. C. **A Química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFMS- FURG). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santa Maria-RS, 2011.

OUTHWAITE, W. Hermenêutica crítica, realismo e a tradição sociológica. Estudos de sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 6, n. 2, 2000, 33-49.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2003.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 183 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2012.

_____; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012

PEIXOTO, K. C. Q. C. **A Avaliação sob duas lógicas: um enfoque no ensino de física no município de Campos dos Goytacazes-RJ**. Doutorado em Ciências Naturais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes-RJ, 2012.

PENNA, M. G. O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set./dez. 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, T. D. Realismo Crítico nos Estudos Organizacionais: notas introdutórias sobre seus fundamentos filosóficos. In: Dossiê Organizações: da Epistemologia ao (auto) controle dos indivíduos. **Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 8 a 135, jan./jul. 2014.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____; _____. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR, 2013.

RAIZER, P. B. **Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do ensino fundamental: características e uma proposta de encaminhamento**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIBEIRO, S. S. **Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID - Matemática**. 212 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

ROCHA, L. A. O. O PIBID Linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012, Campinas-SP. **Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

RODRIGUES, M. U.; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. D.; FERREIRA, N. C. PIBID como “terceiro espaço” na formação de professores de matemática no Brasil. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS, v. 9, n. 19, ano 2016.

RODRIGUES, V. C. S.; RODRIGUES, L. F. O Estágio Supervisionado na visão dos autores, dos professores supervisores e dos licenciandos. **Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM- Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo – SP, 13-16 jul. 2016.

RODRIGUEZ, V.; SILVA, D. P. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, set./dez., 2015.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

_____; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

_____; _____. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, v. 16, n. 1. Montevideo, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SÁ, L. P.; GARRITZ, A. O conhecimento pedagógico da “natureza da matéria” de bolsistas brasileiros participantes de um programa de iniciação à docência. **Educación química**, v. 25, n. 3, p. 363-379, 2014.

SABER, E. **Refundar el Estado. Posneoliberalismo en America Latina**. Buenos Aires: Ediciones CTACLACSO, 2008.

SANTANA, L. L. **Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores**. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, R. A.; ABDALA, R. D. o pibid e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE, 2012, Campinas-SP. **Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAYER, A. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. Estudos de sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 6, n. 2, p. 7-32, 2000.

SCHEIBE, L. A Formação pedagógica do professor licenciado - contexto histórico. *Perspectivas*; r. CED, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez, 1983.

_____. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et educare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCREMIN, G.; STAHL, L. R.; ISAIA, S. M. A. Docência nas licenciaturas: implicações da área específica na formação de professores. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 170-187, 2015.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=s9HFC_TOX9UC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 out. 2016.

SILVA, A. A. da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID /CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, L. M. **A ficção e o ensino da matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Faculdade de Física PUCRS. Porto Alegre, 2014.

SILVA, M. T. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação UFSM. Santa Maria, 2015.

SILVA; I. O.; LUZ, I. R. Formação inicial de professores para a educação infantil: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE**, 2012, Campinas-SP. Didática e prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, v. 2, 2012.

SILVESTRE, M. A. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOUZA, C. A. T. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 153 f. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014a.

SOUZA, R. M. de Q. O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 02, p. 309-316, dez. 2014b.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul.-set. 2014.

STANZANI, E. L.; OBARA, C. E.; PASSOS, M. M. Uma análise da formação inicial e continuada de professores no PIBID/Química da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Ciências&Ideias**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago., p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: Uma colaboração entre ações e discursos. **Rev. Diálogo Educ.**, ago 2014, v.14, n. 42, p. 395-414.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

USTRA, S. R. V.; GELAMO, E. L. O conhecimento prático profissional do professor e sua inserção nos projetos PIBID. **Anais do IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, de 27 a 29 de novembro de 2014, Ponta Grossa/PR. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-fisica/01408493980.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VANDENBERGHE, F. O marmoto do Realismo Crítico. In: Dossiê Organizações: da Epistemologia ao (auto) Controle dos indivíduos. **Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF**. Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 8-135, jan./jul. 2014.

VENTORIM, S. Mediações da formação do professor pesquisador nos Endipes da década de 1980. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 885-904, set./dez. 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

YEUNG, H. W. Critical realism and realist research in human geography: a method or a philosophy in search of a method? **Progress in Human Geography**, v. 21, n. 1, 1997, p. 51–74.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2007.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 84-97, jan./jul. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MAPEAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

Questão de Pesquisa	Objetivo geral	Objetivos Específicos	Dimensões de Análise	Principais Suportes Teóricos
Quais os efeitos da participação no PIBID para a formação continuada dos professores formadores, de acordo com a visão desses profissionais?	Identificar e analisar a relação entre trajetória formativa e concepção de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do PIBID em um município do estado do Rio de Janeiro.	1. Mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do estado do Rio de Janeiro.	Trajetória formativa	Zabalza (2007); Langhi e Nardi (2012); Silva (2015)
		2. Identificar como se desenvolve esse processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas nesse contexto.	Concepções de formação	Calderano (2014); Silvestre e Placco (2011)
		3. Analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa em um município do Estado do Rio de Janeiro.	Formação continuada	Gatti et al. (2014) e Imbernón (2009; 2016)
			Política Educacional	Mainardes (2006)

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROF. ÉLDER ETERNO DA SILVEIRA - EX-COORDENADOR GERAL DE PROGRAMAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA CAPES

- 1) Chama atenção o fato de a trajetória formativa do senhor estar sempre mais voltada às questões educacionais do que à química “dura”. Como sua trajetória formativa o auxiliou a trabalhar como gestor do PIBID?
- 2) Qual a concepção de formação sustentada no PIBID? Algum autor, conceito específico ou experiência nacional/internacional exerceu influência na concepção do programa?
- 3) Existe alguma relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado?
- 4) A respeito dos professores que atuam no programa, as pesquisas apontam dificuldades formativas na trajetória dos docentes da educação básica (supervisor) e do ensino superior (coordenador de área). Se são estes os responsáveis pela iniciação à docência dos licenciandos, como foi pensada a operacionalização do programa a partir de possíveis dificuldades na atuação desses professores?
- 5) Podemos dizer que o tipo de atuação do formador da licenciatura seria o diferencial para o êxito do programa?
- 6) O senhor vislumbrava algum *efeito colateral não desejado* na execução do programa? Uma possível separação na escola entre quem participa do PIBID e quem não participa, por exemplo? O que fazer diante desses desafios?
- 7) A participação dos “colaboradores” já era esperada ou foi uma surpresa ao longo do processo de implantação do programa? O que os colaboradores representam para o PIBID?
- 8) Para Felício (2014), antes do PIBID, não havia uma ação política que valorizasse a formação de professores com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim. Em sua opinião, se as bolsas acabassem como ficaria o programa?
- 9) No Currículo Lattes, em *Orientação e Supervisão em andamento e/ou concluída*, há a opção *Iniciação Científica*. Por que não é incluída a opção *Iniciação à Docência* como forma de valorizar o programa?
- 10) O senhor esperava uma resposta tão positiva em pouco tempo a respeito do PIBID? Quais seriam as contribuições mais significativas trazidas pelo programa?
- 11) Quais foram os principais fatores que estimularam a CAPES a incentivar a criação de um Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID– FORPIBID? E que resultados podem ser destacados a partir dessa iniciativa?
- 12) Comente sobre a vinculação do PIBID ao IDEB. 01:00:25
- 13) Foram constatadas dificuldades na execução do programa provenientes da atuação de supervisores e coordenadores de área? Houve algum tipo de ação de auxílio nesse sentido?
- 14) O que mais o senhor ouviu dos coordenadores institucionais sobre o que precisava ser melhorado no PIBID?
- 15) O senhor identificou algum ponto positivo trazido pela Portaria 46 da Capes, já revogada? Comente.
- 16) Considerando o alto índice de evasão e abandono nos cursos de licenciatura, o PIBID tem agido como importante fator de manutenção das licenciaturas. Mesmo assim, a pouca atratividade da profissão docente ainda é preocupante. Diante desse cenário, como podemos pensar a docência para o futuro?
- 17) Quais são as perspectivas para o PIBID diante da difícil situação política e econômica enfrentada pelo País?
- 18) Há algo que o senhor gostaria de acrescentar nesta conversa?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DE ÁREA, DO SUPERVISOR E DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

QUESTIONÁRIO- COORDENADOR DE ÁREA

Este questionário é parte de uma pesquisa que investiga o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por isso, sua contribuição ao responder às questões abaixo é muito importante. Não é preciso se identificar. Muito obrigadas pela participação!

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa e Maria da Assunção Calderano

1. Sexo: masculino feminino
2. Você cursou o Normal ou Formação de Professores em seu Ensino Médio?
 sim não
3. Informe o(s) Curso(s) de Graduação que você cursou e a(s) respectiva(s) instituição(ões).
 Licenciatura _____
 Bacharelado _____
 Licenciatura e Bacharelado _____
4. Se você cursou a Licenciatura, sua experiência no Estágio Supervisionado foi:
 satisfatória regular insatisfatória
5. Indique o(s) Curso(s) de Pós-Graduação que você concluiu e a(s) respectiva(s) Instituição(ões).
 Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____
6. Com relação à Educação Básica, marque as alternativas indicando se você trabalhou ou não em cada nível/etapa/modalidade abaixo listado(a):

NÍVEIS/ETAPAS/MODALIDADES	SIM	NÃO
Educação Infantil		
Anos Iniciais do Ensino Fundamental		
Anos Finais do Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Educação de Jovens e Adultos- Anos Iniciais		
Educação de Jovens e Adultos- Anos Finais		
Educação de Jovens e Adultos- Ensino Médio		

7. Há quanto tempo você atua como professor na licenciatura? Indique o número de anos.

8. Você enfrentou dificuldades no início da docência no ensino superior?

() sim () não () em parte

Especifique: _____

9. Você já trabalhou com o Estágio Supervisionado na licenciatura? () sim () não

10. Em sua opinião, o que um professor tem que saber para exercer sua profissão?

11. Há quanto tempo você atua no PIBID? Indique o número de anos. Caso tenha menos de 1 ano, indique o número de meses. ____ anos ____ meses

12. O subprojeto que você coordena está ligado a que curso?

() Matemática () Física () Química () Outro _____

13. Considerando os(as) possíveis motivos/razões que o(a) levaram a participar do PIBID, marque as alternativas abaixo de acordo com o grau de influência que exerceram sobre sua decisão de atuar no PIBID:

MOTIVOS/RAZÕES	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU	INFLUENCIOU FORTEMENTE
Falta de professores da instituição dispostos a atuarem no PIBID			
Aprimoramento profissional			
Interesse acadêmico pelo PIBID por já ter conhecimento dele			
Curiosidade acadêmica para conhecer o PIBID e saber como ele funciona			
Enriquecimento do currículo			
Possibilidade de bolsa			
Participação em um programa que valoriza o trabalho docente			
Interesse em estreitar o contato com a escola básica			
Outra _____			

14. Os licenciandos que você coordena atuam, dentro do Programa, coma alunos:

() dos anos iniciais () do 6º ao 9º anos () do Ensino Médio () da EJA

15. Imagine que você está explicando o que é o PIBID para alguém que nunca ouviu falar dele. Como você o explicaria?

16. Abaixo são apresentadas possíveis dificuldades relacionadas à atuação no PIBID. Observe cada uma delas e marque SIM, ÀS VEZES ou NUNCA, de acordo com sua experiência no programa:

DIFICULDADES	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Conciliar o tempo de dedicação ao PIBID e o tempo de docência nas demais atividades do(s) Curso(s) em que atuo			
Dificuldade de relação com o(a) supervisor(a) da escola			
Dificuldade de relação com o(a) bolsista de iniciação à docência			
Dificuldade de relação com a equipe da escola			
Dificuldade com a estrutura da escola oferecida ao PIBID			
Dificuldade de acompanhar o trabalho dos(as) bolsistas de iniciação à docência			
Problemas ligados à formação do(a) supervisor(a)			
Problemas ligados à formação do(a) bolsista de iniciação à docência			
Problemas ligados à minha própria formação			
Dificuldade em orientar os bolsistas para lidar com os desafios da sala de aula na escola			
Outra:			

17. As sentenças abaixo descrevem possíveis consequências para a formação dos licenciandos que atuam no PIBID:

- Experiências que acrescentam à formação.
- Chance de estar mais perto do(a) coordenador(a) de área e aprender com ele(a).
- Articulação da teoria com a prática com mais facilidade.
- Bolsa que auxilia nos gastos pessoais.
- Acompanhamento do trabalho do(a) supervisor(a) na sala de aula, aprendendo com ele(a).
- Interação com os alunos da escola.
- Oportunidade de melhorar a produção acadêmica por meio de relatórios, relatos de experiência, apresentação de pôster, dentre outros.

Ordene as sentenças acima de acordo com o grau de importância para a formação do licenciando, preenchendo o quadro abaixo. Coloque em 1º lugar a letra correspondente ao item mais importante e as demais letras, seguindo essa ordem de prioridade.

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
—	—	—	—	—	—	—

18. Para você, existe alguma relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado? O que os distingue e/ou o que os aproxima?

19. Participar do PIBID como coordenador(a) de área é um meio de formação continuada para você?
Comente.

20. Descreva a sua rotina semanal de participação no PIBID (como acontece o planejamento, execução e avaliação das atividades que são propostas aos alunos da escola).

21. Em sua opinião, quais são as perspectivas futuras do PIBID diante da difícil situação econômica enfrentada pelo país?

22. Compartilhe sua experiência vivida no PIBID. Se possível, focalize o desempenho dos bolsistas de iniciação à docência, a interação com a escola e as suas iniciativas diante dos desafios encontrados.

QUESTIONÁRIO- SUPERVISOR

Este questionário é parte de uma pesquisa que investiga o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por isso, sua contribuição ao responder às questões abaixo é muito importante. Não é preciso se identificar. Muito obrigadas pela participação!

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa e Maria da Assunção Calderano

1. Sexo: masculino feminino
2. Você cursou o Normal ou Formação de Professores em seu Ensino Médio?
 sim não
3. Indique a(s) Licenciatura(s) que você cursou:
 Matemática Física Química Outra(s) _____
4. Como você avalia a(s) Licenciatura(s) cursada(s)? Atendeu(ram) às suas expectativas? Por quê?

5. Sua experiência no Estágio Supervisionado foi:
 satisfatória regular insatisfatória
6. Você cursa ou cursou Pós-Graduação? sim não
7. Em caso afirmativo, indique o(s) Curso(s) e a(s) respectivas Instituição(ões).

8. Há quanto tempo você atua como professor(a)? Indique o número de anos. _____
9. Disciplina(s) ministrada (s): Matemática Física Química
 Outra(s) _____
10. Você enfrentou dificuldades no início da docência?
 sim não em parte
Especifique: _____

11. Em sua opinião, o que um professor tem que saber para exercer sua profissão?

12. Há quanto tempo você atua no PIBID? Indique o número de anos. Caso tenha menos de 1 ano, indique o número de meses. ____ anos ____ meses

13. O subprojeto que você supervisiona está ligado a que curso?

() Matemática () Física () Química () Outro _____

14. Considerando os possíveis motivos/razões que o(a) levaram a participar do PIBID, marque as alternativas abaixo de acordo com o grau de influência que exerceram sobre sua decisão de atuar no PIBID:

MOTIVOS/RAZÕES	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU	INFLUENCIOU FORTEMENTE
Falta de professores da instituição dispostos a atuarem no PIBID			
Aprimoramento profissional			
Interesse pelo PIBID por já ter conhecimento dele			
Curiosidade para conhecer o PIBID e saber como ele funciona			
Enriquecimento do currículo			
Possibilidade de bolsa			
Participação em um programa que valoriza o trabalho Docente			
Interesse na aproximação com a instituição de ensino superior que coordena o PIBID			
Outra:			

15. Conte como foi o seu ingresso no PIBID. Você recebeu alguma orientação específica? Por parte de quem?

16. Imagine que você está explicando o que é o PIBID para alguém que nunca ouviu falar dele. Como você o explicaria?

17. Os licenciandos que você supervisiona atuam com alunos:

() dos anos iniciais () do 6º ao 9º anos () do Ensino Médio () da EJA

18. Abaixo são apresentadas possíveis dificuldades relacionadas à atuação no PIBID. Observe cada uma delas e marque SIM, ÀS VEZES ou NUNCA, de acordo com sua experiência no programa:

DIFICULDADES	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Conciliar o tempo de dedicação ao PIBID e o tempo de docência nas turmas da escola			
Dificuldade de relação com o(a) coordenador(a) de área			
Dificuldade de relação com o(a) bolsista de iniciação à docência			
Dificuldade de relação com a equipe da escola			
Dificuldade com a estrutura da escola oferecida ao PIBID			
Dificuldade de acompanhar o trabalho dos(as) bolsistas de iniciação à docência			
Problemas ligados à formação do(a) coordenador(a) de área			
Problemas ligados à formação do(a) bolsista de iniciação à docência			
Problemas ligados à minha própria formação			
Dificuldade em supervisionar os bolsistas para lidar com os desafios da sala de aula na escola			
Outra _____			

19. Se enfrentou dificuldades, você recebeu alguma ajuda?

() Sim, sempre.

() Sim, em parte.

() Não.

20. Se recebeu ajuda, essa ajuda geralmente veio de quem?

21. As sentenças abaixo descrevem possíveis consequências para a formação dos licenciandos que atuam no PIBID:

- Experiências que acrescentam à formação.
- Chance de estar mais perto do(a) coordenador(a) de área e aprender com ele(a).
- Articulação da teoria com a prática com mais facilidade.
- Bolsa que auxilia nos gastos pessoais.
- Acompanhamento do trabalho do(a) supervisor(a) na sala de aula, aprendendo com ele(a).
- Interação com os alunos da escola.
- Oportunidade de melhorar a produção acadêmica por meio de relatórios, relatos de experiência, apresentação de pôster, dentre outros.

Ordene as sentenças acima de acordo com o grau de importância para a formação do licenciando, preenchendo o quadro abaixo. Coloque em 1º lugar a letra correspondente ao item mais importante e as demais letras, seguindo essa ordem de prioridade.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
—	—	—	—	—	—	—

22. Para você, existe alguma relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado? O que os distingue e/ou o que os aproxima?

23. Você já recebeu estagiários em sua sala de aula? () Sim. () Não.

24. Você considera que participar do PIBID como supervisor(a) é um meio de formação continuada para você? Comente.

25. Descreva a sua rotina semanal de participação no PIBID (como acontece o planejamento, execução e avaliação das atividades que são propostas aos alunos da escola).

26. Em sua opinião, quais são as perspectivas futuras do PIBID diante da difícil situação econômica enfrentada pelo país?

27. Como tem sido sua experiência de **ensinar os licenciandos a ensinar**. Se possível, focalize o desempenho dos bolsistas de iniciação à docência, a interação com a instituição de ensino superior e as suas iniciativas diante dos desafios encontrados.

14. Considerando os locais abaixo listados, indique a frequência com que foram utilizados por você em sua atuação junto aos alunos, dentro do PIBID:

LOCAIS	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Sala de aula			
Laboratório			
Reforço escolar			
Biblioteca/Sala de Leitura			
Museus			
Aulas de campo/Excursões			
Outro _____			

15. Abaixo estão relacionados(as) alguns contextos/atividades em que você pode aprender, dentro do PIBID:

- no planejamento das atividades que você faz sozinho(a)
- no planejamento das atividades que você faz com o(a) professor(a) da escola, ou seja, o(a) supervisor(a)
- no planejamento das atividades que você faz com o(a) professor(a) da licenciatura, ou seja, o(a) coordenador(a) de área
- no relacionamento interpessoal com os alunos da escola
- no desenvolvimento das atividades de ensino na escola

Ordene as sentenças acima de acordo com o grau de importância para seu processo de aprendizagem, preenchendo o quadro abaixo. Coloque em 1º lugar a letra correspondente ao contexto/atividade no qual você aprendeu mais e as demais letras, seguindo essa ordem de prioridade.

1º	2º	3º	4º	5º
—	—	—	—	—

16. Abaixo são apresentadas possíveis dificuldades relacionadas à atuação no PIBID. Observe cada uma delas e marque SIM, ÀS VEZES ou NUNCA, de acordo com sua experiência no programa:

DIFICULDADES	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Conciliar o tempo de dedicação ao PIBID e também às demais atividades do Curso			
Dificuldade de relação com o aluno da escola			
Dificuldade de relação com o(a) supervisor(a) da escola			
Dificuldade de relação com o(a) coordenador(a) de área			
Dificuldade de relação com a equipe da escola			
Dificuldade com a estrutura da escola oferecida ao PIBID			
Dificuldade de saber ensinar aos alunos			
Dificuldade de saber planejar as aulas			
Outra _____			

17. Se enfrentou dificuldades ao atuar no PIBID, você recebeu alguma ajuda?

() Sim, sempre.

() Sim, em parte.

() Não.

18. Se recebeu ajuda, esta ajuda geralmente veio de quem? _____

19. As sentenças abaixo descrevem possíveis consequências para a formação dos licenciandos que atuam no PIBID:

- a) Experiências que acrescentam à formação.
- b) Chance de estar mais perto do(a) coordenador(a) de área e aprender com ele(a).
- c) Articulação da teoria com a prática com mais facilidade.
- d) Bolsa que auxilia nos gastos pessoais.
- e) Acompanhamento do trabalho do(a) supervisor(a) na sala de aula, aprendendo com ele(a).
- f) Interação com os alunos da escola.
- g) Oportunidade de melhorar sua produção acadêmica por meio de relatórios, relatos de experiência, apresentação de pôster, dentre outros.

Ordene as sentenças acima de acordo com o grau de importância para sua formação, preenchendo o quadro abaixo. Coloque em 1º lugar a letra correspondente ao item mais importante e as demais letras, seguindo essa ordem de prioridade.

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
—	—	—	—	—	—	—

20. Imagine que você está explicando o que é o PIBID para alguém que nunca ouviu falar dele. Como você o explicaria?

21. Conte uma experiência vivida no PIBID que gostaria de compartilhar.

22. Em sua opinião, quais são as perspectivas futuras do PIBID diante da difícil situação econômica enfrentada pelo País?

23. Descreva a sua rotina semanal de participação no PIBID (como acontece o planejamento, execução e avaliação das atividades que são propostas aos alunos da escola).

APÊNDICE D
DESENHO DA PESQUISA

Objetivos Específicos	Questões/perguntas do questionário apresentadas aos coordenadores de área	Questões/perguntas do questionário apresentadas aos supervisores	Questões/perguntas do questionário apresentadas aos licenciandos
<p>1. Mapear a formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química que participam do PIBID em instituições de um município do Estado do Rio de Janeiro;</p>	<p>2) Você cursou o Normal ou Formação de Professores em seu Ensino Médio? () sim () não</p> <p>3) Informe o(s) Curso(s) de Graduação que você cursou e a(s) respectiva(s) instituição(ões). () Licenciatura _____ () Bacharelado _____ () Licenciatura e Bacharelado _____</p> <p>4) Se você cursou a Licenciatura, sua experiência no Estágio Supervisionado foi: () satisfatória () regular () insatisfatória</p> <p>5) Indique o(s) Curso(s) de Pós-Graduação que você concluiu e a(s) respectiva(s) Instituição(ões). () Especialização _____ () Mestrado _____ () Doutorado _____</p>	<p>2) Você cursou o Normal ou Formação de Professores em seu Ensino Médio? () sim () não</p> <p>3) Indique a(s) Licenciatura(s) que você cursou: () Matemática () Física () Química () Outra(s) _____</p> <p>4) Como você avalia a(s) Licenciatura(s) cursada(s)? Atendeu(ram) às suas expectativas? Por quê? _____</p> <p>5) Sua experiência no Estágio Supervisionado foi: () satisfatória () regular () insatisfatória</p> <p>6) Você cursa ou cursou Pós-Graduação? () sim () não</p> <p>7) Em caso afirmativo, indique o(s) Curso(s) e a(s) respectivas Instituição(ões). _____</p>	
<p>2. Identificar como se desenvolve esse processo formativo no âmbito do PIBID, por meio das práticas relatadas</p>	<p>10) Em sua opinião, o que um professor tem que saber para exercer sua profissão?</p> <p>20) Descreva a sua rotina semanal de</p>	<p>11) Em sua opinião, o que um professor tem que saber para exercer sua profissão?</p> <p>25) Descreva a sua rotina semanal de</p>	<p>15) Abaixo estão relacionados alguns contextos/atividades nos quais você pode aprender, dentro do PIBID: a) no planejamento das atividades que</p>

<p>nesse contexto;</p>	<p>participação no PIBID (como acontece o planejamento, execução e avaliação das atividades que são propostas aos alunos da escola).</p> <p>22) Compartilhe sua experiência vivida no PIBID. Se possível, focalize o desempenho dos bolsistas de iniciação à docência, a interação com a escola e as suas iniciativas diante dos desafios encontrados.</p>	<p>participação no PIBID (como acontece o planejamento, execução e avaliação das atividades que são propostas aos alunos da escola).</p> <p>27) Relate como tem sido sua experiência de ensinar os licenciandos a ensinar. Se possível, focalize o desempenho dos bolsistas de iniciação à docência, a interação com a instituição de ensino superior e as suas iniciativas diante dos desafios encontrados.</p>	<p>you make alone(a)</p> <p>b) in the planning of the activities that you do with the professor(s) of the school, or be the supervisor(a)</p> <p>c) in the planning of the activities that you do with the professor(s) of the licensure, or be the (a) coordinator(a) of the area</p> <p>d) in the interpersonal relationship with the students of the school</p> <p>e) in the development of the activities of teaching in the school</p> <p>Order the sentences above according to the degree of importance for your learning process, filling in the box below. Put in 1st place the letter corresponding to the context/activity in which you learned more and the remaining letters, following this order of priority.</p> <p>17) If you encountered difficulties in acting in the PIBID, did you receive any help? <input type="checkbox"/> yes, always <input type="checkbox"/> yes, in part <input type="checkbox"/> no</p> <p>18) If you received help, did this help generally come from whom?</p> <hr/> <p>23) Describe your weekly routine of participation in the PIBID (as it happens in the planning, execution and evaluation of the activities that are proposed to the students of the school).</p>
------------------------	--	---	---

<p>3. Analisar potencialidades e limites do PIBID em relação à formação continuada dos professores formadores participantes do programa em um município do Estado do Rio de Janeiro.</p>	<p>19) Participar do PIBID como coordenador(a) de área é um meio de formação continuada para você? Comente.</p>	<p>24) Você considera que participar do PIBID como supervisor(a) é um meio de formação continuada para você? Comente.</p>	
--	---	---	--

APÊNDICE E
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA
PARA OS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ao Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da (INSTITUIÇÃO) Prof. Dr. XXXXXXXX

Prezado Coordenador,

É com estima e consideração que nos apresentamos para solicitar colaboração no projeto de pesquisa **“Um estudo sobre os professores formadores do PIBID em um município do Estado do Rio de Janeiro”**, da doutoranda Carla Patrícia Quintanilha Corrêa, sob a orientação da Prof.^a. Dra. Maria da Assunção Calderano. Tal projeto faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG.

Interessa-nos refletir sobre o PIBID, especialmente acerca da possível influência dos professores formadores sobre os licenciandos participantes do programa. Portanto, os **participantes - colaboradores** da pesquisa são coordenadores de área (professores dos cursos de licenciatura), supervisores (professores da educação básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos) que atuam no PIBID desenvolvido por esta instituição, bem como de outra instituição, também sediada neste município.

No primeiro momento, os participantes do estudo são convidados a conhecer a proposta por meio da Carta de Apresentação da Pesquisa. Havendo concordância, assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respondem a um questionário. Logo após, uma etapa de observação das atividades do PIBID está prevista, na escola de educação básica e nos demais espaços relativos ao programa.

Cada coordenador de área/supervisor/licenciando participará da pesquisa, por vontade própria, sentindo-se livre para, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação na pesquisa. Caso surjam quaisquer problemas, ou caso queiram expressar algum outro sentimento relativo ao estudo, pedimos que façam contato com a pesquisadora Carla Patrícia Quintanilha Corrêa, cujo contato está abaixo apresentado. Ressaltamos que o anonimato dos participantes será mantido. Os dados construídos nessa pesquisa e as reflexões desenvolvidas serão utilizados na escrita de diferentes

artigos e trabalhos científicos na área da Educação, sendo guardado o devido sigilo do nome dos participantes.

Expressamos nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises desse trabalho junto a todos que participarem do mesmo, cuja data será oportunamente informada. Destacamos que a defesa da tese de doutorado originada desse estudo estará aberta ao público.

Certos de poder contar com sua inestimável contribuição, apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa (doutoranda)

carlapqcorrea@hotmail.com

Prof.^a Dra. Maria da Assunção Calderano (orientadora)

APÊNDICE F
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA
E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Licenciandos, Supervisores e Coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que atuam nas escolas públicas de [...] – Rio de Janeiro

Prezados(as) senhores(as),

É com estima e consideração que nos dirigimos aos senhores para solicitar-lhes participação e colaboração no projeto de pesquisa **“Um estudo sobre os professores formadores do PIBID em um município do Estado do Rio de Janeiro”**, da doutoranda Carla Patrícia Quintanilha Corrêa, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria da Assunção Calderano. Tal projeto faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG.

Interessa-nos refletir sobre o PIBID, especialmente sobre a possível influência dos professores formadores junto aos licenciandos participantes do programa. Portanto, os **participantes-colaboradores** da pesquisa são os coordenadores de área (professores dos cursos de licenciatura), supervisores (professores da educação básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos) que atuam nas escolas públicas conveniadas ao programa, sediadas neste município.

Cada coordenador de área/supervisor/licenciando participará da pesquisa, por vontade própria, sentindo-se livre para, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação na pesquisa. Caso surjam quaisquer problemas, ou caso queiram expressar algum outro sentimento relativo ao estudo, pedimos que façam contato com a pesquisadora Carla Patrícia Quintanilha Corrêa, cujo contato está abaixo apresentado.

Ressaltamos que o anonimato dos participantes será mantido. Os dados construídos nessa pesquisa e as reflexões desenvolvidas serão utilizados na escrita de diferentes artigos e trabalhos científicos na área da Educação, sendo guardado o devido sigilo do nome dos participantes.

Por outro lado, expressamos nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises desse trabalho junto a todos que participarem do mesmo, cuja data será oportunamente informada. Destacamos que a defesa da tese de doutorado originada desse estudo estará aberta ao público.

Certos de poder contar com sua inestimável contribuição, apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa (doutoranda)

carlapqcorrea@hotmail.com

Prof^a Dra. Maria da Assunção Calderano (orientadora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CI nº _____, coordenador(a) de área (), supervisor(a) () ou licenciando(a) () do PIBID, declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa "**Um estudo sobre os professores formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em um município do Estado do Rio de Janeiro**", entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) para participar-colaborar voluntariamente nessa pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

Assinatura

_____, ____/____/____

Local e data