

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANE DE LIMA PENTEADO

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE
QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

CURITIBA

2015

ADRIANE DE LIMA PENTEADO

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE
QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

P419p
2015 Penteadó, Adriane de Lima
A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) / Adriane de Lima Penteadó; orientadora, Ana Maria Eyng. – 2015. 174 f. il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015
Bibliografia: 152-162

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2. Educação e Estado. 3. Política pública. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 055
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Adriane de Lima Penteado

Aos seis dias do mês de abril do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Voirol Rubido, Prof. Dr. Jefferson Mainardes, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da candidata Adriane de Lima Penteado, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: POSSIBILIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11.30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade do
trabalho de tese e recomenda sua
publicação

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng _____ 

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Voirol Rubido _____ 

Convidado Externo:
Prof. Dr. Jefferson Mainardes _____ 

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski _____ 

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi _____ 


Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores(as) doutores e doutoras: Ana Maria Eyng, Jelson Roberto de Oliveira, Joana Paulin Romanowski, Lindomar Wesller Boneti, Maria Elisabeth Blanck Miguel, Maria Lourdes Gisi, Neuza Bertoni Pinto, Peri Mesquida e Pura Lucia Oliver Martins - dedico as palavras proferidas pelo teólogo John of Salisbury no ano de 1176: *“Somos como pequenos anões sentados no ombro de gigantes. Observamos mais coisas e vemos a maior distância do que eles, não porque é superior a nossa visão ou porque mais altos somos, mas apenas porque eles nos elevam, adicionando a sua enorme estatura à nossa pequenez”*.

A minha orientadora, professora doutora Ana Maria Eyng, que em todos os momentos dedicou seu tempo, energia e seriedade na orientação da pesquisa, com a generosidade que só as pessoas que são grandes por dentro podem fazer;

Às professoras e ao professor da comissão examinadora desta tese, doutoras Maria Lourdes Gisi, Joana Paulin Romanowski, Maria Isabel Voirol Rubido e doutor Jefferson Mainardes, pela análise e colaboração prestadas desde o processo de qualificação;

Aos amigos e amigas que tornaram a trajetória mais completa: Alexandre Godoy Dotta, Antonio Flávio Claras, Camila Zanella, Miriam Furlan Brighente, Paulo Cezar de Oliveira, Rogério Rech, Sandra Maria Mattar Diaz e Wilson Lemos Junior;

Aos colegas de doutorado, com os quais convivi e aprendi no decorrer das aulas: Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa, Bernadete Franco Grilo Machado, Jacques de Lima Ferreira, Lilian Costa Castex, Luciane Hilu, Lucymara Carpim, Luiz Roberto Romanowski, Mari Regina Anastásio, Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado e Rita de Cássia Veiga Marriot;

Aos queridos companheiros do Grupo de Pesquisa: Adriane Vanzo, Camila Nicastro, Cloves Antonio de Amissis Amorim, Fabine Paim Dias, Janice Strivieri Souza Moreira, José Luis de Oliveira, Juliana Battistus Mateus Ferreira, Marciele Stiegler Ribas Mkrtchian, Maria de Lourdes do Prado Krüger D'Almeida, Marina

Ignez de Oliveira, Marizete Santana dos Santos, Paulinho Vogel, Thaís Pacievitch e Paulo Cesar de Barros, que muito além de contribuírem para a construção da minha tese, compartilharam momentos nos quais a amizade foi fundamental;

Às pessoas muito especiais que conheci na trajetória do doutorado e sempre serão lembradas com admiração: Arlete do Rocio Ribeiro Lopes, Cleide Eurich Sohn, Giovani de Paula Batista, Silmara Aibes dos Santos, Sueli Pereira Donato, Susana Hintz e Valdacir José Ramão;

As sempre competentes Solange Helena Correa e Franciele Almeida Sangi, da secretaria do PPGE;

À CAPES/PROSUP e PUCPR pela concessão de isenção de mensalidade de taxas escolares;

Aos integrantes do PIBID, que concordaram que suas palavras e silêncios fossem revelados na pesquisa;

À UTFPR pela liberação dos 32 meses, durante os quais pude dedicar-me exclusivamente ao programa de doutorado, e a seus dirigentes, professores Luis Alberto Pilatti, Antonio Augusto Xavier de Paula, Elenise Sauer e Lourival Aparecido de Góis, do câmpus Ponta Grossa, pela confiança e apoio;

Aos meus colegas do DEPED do câmpus Ponta Grossa que apoiaram e supriram minha ausência no período de afastamento: Adriane Manfron Vaz, Albari José Vicente, Cintia Azevedo Gonçalves, Márcia Angélica Bartmeyer, Maria Marilei Soistak Christo e Talícia Galan Khun;

As minhas amigas, Adriana Guimarães, Denise Milléo Almeida, Eliane Fernandes Pietrowski, Giovana de Arruda Moura Pietrowski, Marcia Lopes Saab, Rita de Cássia Stadler, Júlia Margarida Kalva, que além de inspiração na trajetória acadêmica sempre estiveram presentes, tanto nos bons, quanto nos momentos difíceis;

Ao Fábio Edenei Mainginski, que em todas as horas concedeu seu tempo, amizade, conselhos e apoio na realização da tese;

Agradeço, especialmente, a minha mãe, Eugenia de Lima Penteado, minha irmã Jacqueline de Lima Penteado, minha sobrinha Fernanda Penteado Slomski, meu cunhado João Rogério Slomski, pela companhia, acolhida e inspiração.

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

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

A configuração da profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social é o objeto desta investigação. O objetivo delineado para a pesquisa é o de analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica, segundo as políticas públicas, os estudos teóricos sobre o assunto e a percepção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A análise apoia-se no estudo das políticas educacionais, em diálogo com argumentos teóricos críticos dos campos: a- da política educacional, nos estudos de Ball (1992), (2001), (2007); Bourdieu (1998); (2004) (2011); (2012); Mainardes (2006), Souza (2007); b- da qualidade social da educação básica, nos estudos de Azevedo (2011); Belloni (2003); Camini (2001); Morosini (2009); Silva (2009); c- da profissionalidade docente, nos estudos de Contreras Domingo (2012); Day (2001); Diniz Pereira (2011); Freitas (2007); Gatti (2011); Gauthier (2013); Gimeno Sacristan (1990), (1999), (2012); Imbernón (2011); Morgado (2005); Nóvoa (1999), (2009); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2007); Shulman (2010) e Zeichner (1993). O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utilizando como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores (1992). A pesquisa empírica foi realizada via participação, por meio de questionários, de 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do PIBID. Na percepção desses bolsistas, a profissionalidade docente deve ser constituída por traços que incluem: - compreensão da relação entre teoria e prática; - necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escolar; - ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; - valorização da profissão; - fortalecimento do papel social e político da docência; - conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias. Outrossim, a construção da profissionalidade docente para a qualidade social é um desafio que implica um trabalho educativo que busque estratégias possíveis de se posicionar diante do forte apelo dos índices de desempenho da educação, recorrentes na contemporaneidade, capazes de subalternizar o trabalho do professor e distorcer os textos e discursos. As limitações do PIBID situam-se nas dualidades criadas e no seu enfoque técnico. Os resultados da pesquisa permitiram comprovar a tese de que os traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de Qualidade Social. Em síntese, o trabalho de tese permitiu concluir que profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Os pressupostos das políticas de formação de professores devem assegurar a valorização profissional, a promoção e garantia do direito à educação de qualidade social, a concretização de uma escola justa para todos(as), sem ceder lugar à concepção de educação mercantil, na qual preponderam os resultados qualitativos, parametrizados por índices de desempenho.

Palavras-chave: Educação Básica. PIBID. Políticas Educacionais. Profissionalidade Docente. Qualidade Social.

ABSTRACT

The professional teaching configuration for social quality basic education is the object of this investigation. The outlined goal for the research is to analyze the constituting traces of professional teaching for the achievement of social quality for basic education according to public policies, theoretical studies regarding the subject and the Initiation to *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* [Teaching Institutional Scholarship Program] (PIBID) students' perception. The analysis finds support on the study of educational policies in dialogue with critical theoretical arguments on the fields of: a – educational policy, from the studies of Ball (1992), (2001), (2007); Bourdieu (1998); (2004) (2011); (2012); Mainardes (2006), Souza (2007); b – social quality of basic education, from the studies of Azevedo (2011); Belloni (2003); Camini (2001); Morosini (2009); Silva (2009); c – professional teaching, from the studies of Contreras Domingo (2012); Day (2001); Diniz Pereira (2011); Freitas (2007); Gatti (2011); Gauthier (2013); Gimeno Sacristan (1990), (1999), (2012); Imbernón (2011); Morgado (2005); Nóvoa (1999), (2009); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2007); Shulman (2010) Zeichner (1993). The theoretical framework is found on qualitative approach, with dialectic theoretical reference, using the Approach of Policies Cycles by Stephen Ball and collaborators (1992) as the methodology of empirical data analysis. The empirical research was conducted through participation, by questionnaire, of 242 scholarship students from 'Area coordination', 'Supervision' and 'Initiation to Teaching' from PIBID. According to the program's students' perception professional teaching should be formed by traces which include: - comprehension between theory and practice relations; the need of critical knowledge within the context of scholar life; - broad view over the social and political conditions regarding the profession; - profession appreciation; - strengthening of the social and political part of teaching; -introduction and enforcement of emancipatory didactic-pedagogical strategies. Moreover the construction of teaching professionalism for social quality is a challenge that implies an educational work seeking possible strategies to take a stand regarding the strong appeal of the education performance indexes, recurring nowadays, which are capable of subordinating the professor's work and distorting texts and speeches. PIBID limitations are situated on the created dualities and their technical focus. The research results allowed the thesis that 'the traces which influence on professional teaching are important conditions though not enough to ensure the right to Social Quality Basic Education' to be proved. In summary, this thesis leads to the conclusion that professional teaching for social quality of basic education requires an everyday effort for the dialogue between theory and practice on which the scientific, pedagogic and technologic knowledge are intentionally promoted through teaching activity, living and professional support between more experienced professors and beginners. The assumptions of professors' formation policies must ensure the profession's appreciation, the promotion and assurance of the right to social quality education, the accomplishment of a fair school to all without disregarding the concept of market education in which qualitative results predominate based on parameters of performance indexes.

Keywords: Basic Education. PIBID. Educational Policies. Teaching Professionalism. Social Quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Matriz de trabalho da DEB/CAPES/MEC.....	34
Figura 2: Dinâmica de Organização do PIBID.....	36
Figura 3: Desafios pedagógicos e curriculares na constituição de uma nova profissionalidade docente.....	71
Figura 4: Níveis de construção da profissionalidade docente.....	72
Figura 5: Ciclo de Políticas de Ball.....	81
Gráfico 1: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre qualidade da educação básica.....	108
Gráfico 2: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre profissionalidade docente.....	114
Gráfico 3: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre as contribuições do PIBID.....	133
Quadro 1: Legislação sobre Formação de Professores para a Educação Básica....	32
Quadro 2: Fundamentação legal do PIBID.....	38
Quadro 3: Editais do PIBID.....	39
Quadro 4: Medidas para a construção da formação docente.....	55
Quadro 5: Atributos e qualidades da profissionalidade docente.....	57
Quadro 6: Matriz de questões de investigação.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparação notas IDEB com distribuição Bolsas PIBID e Cursos de Licenciatura.....	37
Tabela 2: Distribuição de Bolsas PIBID por modalidade.....	83
Tabela 3: Subprojetos PIBID dos participantes da pesquisa.....	88
Tabela 4: Perfil etário dos participantes da pesquisa.....	88
Tabela 5: Sexo dos participantes da pesquisa.	89
Tabela 6: Autoclassificação de cor/etnia dos participantes da pesquisa.....	90
Tabela 7: Pessoas que moram na mesma residência com os participantes da pesquisa ID.....	91
Tabela 8: Responsabilidade pelo sustento da família dos participantes de pesquisa ID.....	91
Tabela 9: Renda familiar dos participantes da pesquisa ID.....	91
Tabela 10: Origem dos recursos financeiros para pagamento dos estudos dos participantes da pesquisa ID.....	92
Tabela 11: Fins de utilização da bolsa PIBID dos participantes da pesquisa ID.....	93
Tabela 12: Natureza administrativa da Educação Básica e Superior dos participantes da pesquisa.....	94
Tabela 13: Tempo de exercício de magistério dos participantes da pesquisa CA e SU.....	94
Tabela 14: Curso de graduação dos participantes da pesquisa CA e SU.....	95
Tabela 15: Tempo de conclusão de graduação dos participantes da pesquisa CA e SU.....	96
Tabela 16: Maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA e SU.....	97
Tabela 17: Área de maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA e SU.....	98
Tabela 18: Ocupação profissional, além do magistério, dos participantes de pesquisa CA e SU.....	98
Tabela 19: Percepções dos participantes da pesquisa sobre qualidade da Educação Básica.....	106
Tabela 20: Percepções dos participantes da pesquisa sobre profissionalidade docente.....	109
Tabela 21: Motivos que influenciam a satisfação dos participantes da pesquisa	

ID em cursar licenciatura.....	115
Tabela 22: Motivos que influenciam a satisfação com o Magistério dos participantes da pesquisa CA e SU.....	122
Tabela 23: Intenção dos participantes da pesquisa ID em assumir o magistério....	123
Tabela 24: Experiência docente na Educação Básica dos participantes de pesquisa CA.....	123
Tabela 25: Percepções dos participantes da pesquisa sobre contribuições do PIBID.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Coordenação de Área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano de Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SU	Supervisão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2- O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	28
2.1- AS INFLUÊNCIAS E ARTICULAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS ANTECEDENTES DO PIBID	28
2.2- O PIBID NOS CONTEXTOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA ..	33
3- PROFISSIONALIDADE DOCENTE À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO..	45
3.1 PREMISSAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3.2 TEORIZAÇÕES SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
3.3 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: O PONTO DE CHEGADA	73
4- A PESQUISA EMPÍRICA.....	79
4.1- METODOLOGIA PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS	79
4.2- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS BOLSISTAS PARTICIPANTES DO ESTUDO EMPÍRICO	86
5- TRAÇOS DO PIBID QUE INCIDEM SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS	100
5.1- QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	100
5.2- CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	108
5.3- CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	124
6- CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	161

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo, que tem a finalidade de situar os pressupostos que alicerçam o estudo, estabelece considerações sobre as motivações para a pesquisa, sobre os aspectos da legislação educacional, sobre os conceitos que sustentam as discussões, sobre os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e sobre o estudo empírico.

O tema deste estudo tem acompanhado minha trajetória acadêmica desde o início da vida profissional na educação básica da rede pública, há quase trinta anos, embora Dias (2008, p. 41) comente que autores consideram que no processo de identificação da motivação para escolha do tema pelo pesquisador:

[...] não se pode definir com precisão o momento em que um processo de pesquisa se inicia, dada a complexidade de elementos que influenciam a relação do investigador com um determinado objeto de estudo (valores, experiência anterior, projetos de vida).

Assume-se, portanto, que apesar de os propósitos desta investigação terem sido traçados há tempo, com minha inserção no magistério, e que as discussões sobre as políticas de formação de professores por si só serem desafiadoras, algumas questões emersas posteriormente no contexto educacional brasileiro despertaram maior interesse de pesquisa, quais sejam: - a necessidade de elaborar um novo conceito de profissionalidade docente, atenta para o que Gimeno Sacristán (1999, p. 65) indica “em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar”; - as discussões sobre as influências presentes na definição das políticas educacionais, com tendências à internacionalização, ao neoliberalismo e mercantilismo; - o lugar da qualidade social na garantia do direito à educação básica; - os programas para formação de professores inseridos na linha de ação da Política Nacional de Formação de Professores e, sobretudo - a preocupação de Bourdieu (2014, p 78) com o papel da educação na superação de dificuldades advindas da herança cultural e social recebida, diante da qual ele se posiciona:

Mesmo que todo mundo esteja de acordo em definir o estudante como alguém que estuda, sem retirar daí as mesmas consequências, ainda assim se convirá facilmente que ser estudante é preparar-se

pelo estudo para um futuro profissional. Mas não é supérfluo extrair todas as implicações dessa fórmula. Quer dizer primeiramente que a ação de estudar é um meio a serviço de um fim que lhe é exterior; quer dizer em seguida que a ação presente somente tem sentido em relação a um futuro que se apresenta e prepara somente preparado para sua própria negação. (BOURDIEU, 2014,p.78)

Os princípios indicativos de uma educação democrática e de qualidade foram sinalizados na Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, por assegurar de maneira inédita a conquista de direitos trabalhistas e sociais. A atenção com a “educação para todos” recebeu vozes no parágrafo 3º do artigo 212 da emenda constitucional nº. 59, da referida constituição, ao mencionar: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. (BRASIL, 2009). Esse aspecto da constituição tem eco na LDBEN- Lei nº. 9.394/96 e, de maneira mais específica, no Parecer CNE/CEB nº. 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº. 4/2010.

A partir das novas determinações legais, que incluíram os termos universalização e equidade entre seus preceitos, passou-se a se falar também - além dos padrões de desempenho escolar que afere a qualidade por meio de resultados quantitativos em avaliações de larga escala - de qualidade social, com admissão do estudante e da aprendizagem na centralidade da escola e com todos os pressupostos voltados a esse entendimento. Dessa forma, a educação passou a requerer a presença de novos princípios orientadores da formação docente, considerando, entre outros aspectos, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, “[...] de modo que [os projetos dos cursos de formação inicial e continuada] correspondam às exigências de um projeto de Nação.” (BRASIL, 2010). Logo, a educação básica de qualidade social necessita com urgência de professores que promovam no cotidiano escolar, por meio do conjunto de traços de sua profissionalidade, o direito à educação de qualidade social.

Os projetos dos cursos de formação de professores, que atendam ao compromisso de efetivação da qualidade social, não podem ignorar a existência das desigualdades sociais produzidas e alimentadas pela escola e pela universidade que, para Bourdieu (2014, p.16):

Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas.

Os termos já mencionados, profissionalidade docente e qualidade social, constituem-se em dois conceitos principais deste estudo que requerem um outro conceito que, além de possuir significado próprio, estabeleça uma ligação entre eles. Como os princípios basilares da qualidade neste estudo estão referendados na qualidade social e para atingi-la são necessários os traços pedagógicos que se identifiquem com os princípios de formação de professores, a triangulação teórica da tese é estabelecida entre profissionalidade, qualidade e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A profissionalidade docente tem sido influenciada e retratada nas discussões que noticiam a perda da atratividade dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, constituindo-se em tema recorrente, não apenas nas pesquisas de especialistas, fundações, institutos ou de associações que promovem eventos científicos, como também nas manchetes dos meios de comunicação e redes sociais. As discussões têm evidenciado, ainda, que entre os mais jovens há uma acentuada redução no ingresso em cursos que formam professores e grande evolução das taxas de evasão de licenciandos nas universidades. Para Souto e Paiva (2013, p.201), “Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica”. Em pesquisa apresentada na Revista Nova Escola (2010, p.10), é revelado que:

Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores. Faltava dimensionar com mais clareza a extensão do problema. Um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula - Pedagogia ou alguma licenciatura.

A diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e o aumento da evasão dos acadêmicos desses cursos não são as únicas preocupações que envolvem a formação de professores na atualidade. A crise das licenciaturas no Brasil é ainda

evidenciada na outra ponta do processo, na efetivação do trabalho docente. Neste sentido Diniz Pereira (2011, p. 91) menciona que:

[...] as condições do trabalho docente e a situação da carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro [...].

Se por um lado a formação de professores para atuar na educação básica passa por algumas fragilidades, por outro, espera-se que o professor formado nessas condições assuma o papel transformador da sociedade, uma vez que “[...] a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restritivo durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade”. (ROLDÃO, 2011, p. 21).

As fragilidades pelas quais passam os processos de formação e atuação docente, o modo como o professor é visto, desvalorizado e, ao mesmo tempo, como sendo o transformador da sociedade, constituem-se uma ambivalência que envolve a profissão docente. Tal fato requer, entre outros compromissos, uma proposta que assuma uma formação de professores “a partir de dentro”, nas palavras de Nóvoa (2013, p. 201) que consiste em “[...] sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominantemente na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”.

Para Nóvoa, além de pensar a formação docente “a partir de dentro da profissão”, há ainda outras três vias para a definição das políticas de formação de professores, a saber: “- pela valorização do conhecimento docente, - pela criação de uma nova realidade organizacional e, - pelo reforço do espaço público da educação” (NÓVOA, 2013, p. 200).

A formação docente defendida por Gatti (2011, p. 117) requer a emergência de uma atuação política mais contundente nesse processo, porque:

[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descurado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania plena.

Gatti assinala ainda que, na formação de professores para a educação básica, “assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos [...]”. (GATTI, 2011, p. 118).

No contexto das ações interventivas, que surgiram das políticas nacionais de formação de professores, foi implantado, por meio do Decreto nº. 7.291, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010, p. 4), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com os objetivos de:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 4).

O PIBID emergiu a partir da Portaria Normativa nº. 38, de 13 de dezembro de 2007, que tratava sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com ações prioritárias em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), bem como visava à formação de professores, para o ensino médio, nas licenciaturas em Física, Química, Matemática, Biologia e ainda, Licenciatura em Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística e demais licenciaturas, tanto para o ensino médio, quanto para os anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007).

Nos anos de 2007 e 2008 as ações do PIBID foram realizadas buscando-se a articulação da educação superior e básica, porém, não partiram de uma política instituída. Em 29 de janeiro de 2009, foi publicado o Decreto nº. 6.755x que “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”. (BRASIL, 2009).

Para consolidar o PIBID como uma das ações da Política Nacional de Professores, foi publicado o Decreto nº. 7.219, de 24 de julho de 2010 que “dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

Desta forma, o programa que inicialmente abrangia as áreas que tinham maior carência de professores no ensino fundamental e médio da educação básica e as escolas com baixo rendimento nas avaliações em larga escala - IDEB e ENEM-passou, segundo a Diretora de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), Carmen Moreira de Castro Neves, a buscar uma nova característica pedagógica, identificando-se com os princípios de Nóvoa para formação e desenvolvimento profissional de professores (NEVES, 2012, p. 353). Para Nóvoa (2009b, p. 14), um modelo de formação de professores pode ser inspirado em quatro lições:

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los [...]. Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” [...]. Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração [...]. Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais coletivas ou organizacionais.

A proposta do PIBID em conceder um novo *status* à profissão docente pode ser estudada à luz da noção de *habitus* para melhor expressar a realidade, uma vez que o programa preocupa-se em reproduzir os referenciais da cultura legitimada, que é uma das características do PIBID. O *habitus* preserva a singularidade das trajetórias sociais, as quais, segundo Bourdieu (2011, p. 100),

Correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irreduzíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências

anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe.

A análise da política nacional de formação de professores, implantada com o propósito de assegurar que os profissionais do magistério atuem na perspectiva de uma educação de qualidade, deu origem à tese cujo objeto de estudo é a profissionalidade docente, com ênfase na garantia da qualidade social da educação básica.

Neste sentido, utiliza-se o conceito de **profissionalidade docente** de Gimeno Sacristán, assumindo-se que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65). Assim, para este pesquisador: “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

A profissionalidade manifesta-se: “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 77).

As discussões sobre profissionalidade docente são sempre acompanhadas dos termos “educação de qualidade”. Mas, o que é qualidade na educação? Para Scheerens (1989), citado por Schulmeyer (2012, p. 117):

Atualmente, sabemos que existem tantas *qualidades* como visões ou pensadores ou sistemas. Ela é definida de modo diferente segundo o ponto de vista daqueles que tomam as decisões sobre política educacional, diretores e responsáveis pelas escolas, professores, estudantes e pais dos alunos e pesquisadores, embora haja um centro de interesse comum que o resultado educacional relevante para todos.

À primeira vista, o termo qualidade empregado no ensino não possui uma interpretação simples. Para Moraes (2013, p.630), “As inúmeras e profundas diferenças regionais e locais que persistem em nossa sociedade continuam a afetar diretamente a interpretação sobre o que se entende por qualidade, inclusive no mundo jurídico”.

Gatti (2013, p. 670) assinala que “os desafios para a qualidade da Educação Básica não são poucos no Brasil”. Para essa pesquisadora, além do direito de acesso e permanência na escola o outro desafio é “[...] o da qualidade educacional oferecida aos estudantes. Não basta incluir, é preciso oferecer acesso ao conhecimento e formação humano-civilizatória de modo suficiente”.

No entendimento sinalizado por Gatti há necessidade de adoção de uma qualidade para além dos processos que se preocupam apenas com resultados. Há a adoção do conceito de **qualidade social** que, neste estudo, refere-se e abrange a ideia de uma escola que promove educação básica pública inclusiva. Neste aspecto é utilizada a compreensão de Silva (2009, p. 225), na qual escola de qualidade social:

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A qualidade social contempla, para Belloni (2003, p.232), três dimensões específicas e complementares, a saber: “I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado”.

As condições de acesso, permanência e sucesso traduzem, para Belloni, (2003, p. 232) o significado de educação de qualidade social como sendo aquela “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”.

As questões que envolvem os conhecimentos obtidos na escola têm sido constantes alvos de avaliação que pretendem aferir a qualidade e resultados da aprendizagem cognitiva. Esse aspecto compõe um dos grandes desafios da educação contemporânea, qual seja, o de garantir uma escola justa, com qualidade para todos e manter os resultados quantitativos em níveis aceitáveis sem reduzi-la ao conceito de eficiência que, para Sander (2007, p. 76), “é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o

mínimo de recursos, energia e tempo”. Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2007, p.15) afirma que:

Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizada manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar riscos formando pessoas que possam reorientá-la.

A educação, preocupada com um projeto humano e de sociedade não tem início no interior dos muros escolares, uma vez que ela deve manter “inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta”. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 17). Essa “aproximação” globalizada, que garante o encontro das culturas, não pode ceder lugar às desigualdades sociais ou educacionais, como as encontradas em nosso País.

A necessidade de reflexão sobre os principais desafios, enfrentados na atualidade, ocorrem com o surgimento de uma crise ética e de fenômenos característicos dessa época, como globalização econômica, pós-modernidade e novas formas de comunicação, entre outros. O entrelaçamento desses fatores, para Gimeno Sacristán (2007, p. 21), “constituem um sistema intelectual para captar o *sistema-mundo*”. O sistema educacional, por fazer parte desse *sistema-mundo*, possui rede de interdependência com ele.

Camini *et al* (2001, p.44) comentam que:

A definição, elaboração e implementação de uma política educacional, dirigida aos sistemas formais de educação estará, inevitavelmente, comprimida nessa disjuntiva; ou responde aos anseios imediatos de qualidade e mão-de-obra requeridas pela sociedade que aí está, ou prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto social baseado em uma vida plena de sentido, assentada sobre o reino da liberdade e não da necessidade.

Um dos fatores responsáveis pela definição das políticas educacionais das últimas décadas tem advindo do processo de globalização. No início de um capítulo intitulado *Educação “à venda?” Políticas de livre comércio e educação na América Latina*, publicado em livro em 2006, Feldefeber (2006, p. 135) cita um argumento de

Ellen Meiksins Wood (2000), na qual a lógica de mercado determina o rumo das políticas educacionais:

A economia do capitalismo invadiu e reduziu o domínio extraeconômico. O capital ganhou o controle privado sobre questões anteriormente no domínio público e, ao mesmo tempo, tem dado responsabilidades sociais e políticas para um Estado formalmente separado. Mesmo todas as áreas da vida social que são fora da esfera de produção e de apropriação, e fora do controle direto do capitalista, estão sujeitos a imperativos do mercado e a mercantilização de bens extra-econômicos. É difícil encontrar um aspecto da vida na sociedade capitalista, que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado.

Ainda para Feldfeber (2006, p. 135):

A discussão sobre os Tratados de Livre Comércio e análise das políticas de reforma implementadas na última décadas que ajudaram a definir um cenário para a mercantilização da educação, fazem sentido no contexto da nova estrutura de poder internacional próprio da atual fase de reestruturação do capitalismo no contexto da globalização neoliberal.

No debate sobre a mercantilização da educação surge a relação entre o investimento econômico e a qualidade da educação. A qualidade descrita na análise das políticas refere-se ao conceito de eficiência encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado. Azevedo (2011, p.419) descreve que:

[...] desconhecendo o conjunto de variáveis intra e extra escolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas orientadas pelo gerencialismo atribuem os resultados do processo de escolarização a problemas decorrentes, sobretudo, da gestão dos sistemas e das escolas. Como terapia para equacioná-los, apregoam e procuram empregar um tipo de modernização por meio de práticas comuns ao modo como se desenvolvem os processos produtivos nas empresas, que se orientam pelos parâmetros da qualidade total.

A consequência imediata desse processo de mercantilização da educação, na visão de Silva (2002, p. 167), é que a escola pública “[...] vê-se subordinada aos princípios econômicos, e de mercado - racionalidade, produtividade, competitividade e seletividade- e o discurso oficial preconiza a eficiência da administração da escola pública fundada nesses princípios”.

Azevedo aponta a gestão escolar democrática como um dos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade, com princípios distintos da qualidade total do setor produtivo. A educação de qualidade social está ligada ao projeto de

escola construído a partir de valores solidários, justos e honestos, entre outros, e que tem como consequência, para Azevedo (2011, p. 424),

[...] a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997).

O argumento extraído do II Congresso Nacional de Educação (CONED II) revela a face de inclusão da qualidade social da educação, na qual a preocupação com o processo, como um todo, e não apenas com o acesso a resultados, é aspecto primordial.

Portanto, o conceito de qualidade na educação não pode ser confundido com o de qualidade do mundo empresarial, apesar de haver um grande debate sobre a mercantilização da educação, surgido pela relação entre o investimento econômico e a qualidade do ensino. Essa qualidade refere-se ao conceito de eficiência, encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado.

O **problema** que a pesquisa busca responder é: De que forma são percebidos os traços¹ da profissionalidade docente no PIBIB e sua relação com a qualidade social da Educação Básica?

O **objetivo geral** norteador da pesquisa é, portanto: analisar traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica, segundo as políticas públicas e estudos teóricos sobre o assunto e a percepção de bolsistas do PIBID.

Os **objetivos específicos** são:

a- Investigar os impactos e interações dos argumentos que influenciam a produção de texto, a prática e os resultados das políticas de formação de professores na configuração da profissionalidade docente, com vistas a viabilizar a qualidade social da educação básica;

¹ Neste estudo o significado adotado para **traço** é: “característica determinante da essência ou da natureza de um ser ou coisa; caráter, qualidade”. (HOUAISS, 2012).

b- analisar os contextos das políticas de formação de professores que levaram à implantação do PIBID;

c- identificar, nas percepções dos bolsistas do PIBID, os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica.

A **metodologia** adotada para coleta de dados é a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, analisadas com apoio no referencial teórico crítico de Bourdieu, nas noções de *habitus* e campo. O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético.

Quanto à metodologia considera-se que o processo de investigação requer, para Dias (2008, p. 45), “uma grande variedade de opções nos planos epistemológico, ontológico, metodológico e processual”, desse modo considera-se esta pesquisa de natureza qualitativa que, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17,) é:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações... Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

O uso da pesquisa qualitativa é defendido por Barreira (2002, p.40) na análise de políticas e programas, uma vez que para a autora, “a avaliação de políticas e programas envolve não apenas processo de medição e mensuração, mas um processo mais amplo de julgamento, de mérito, de valor e validade”. Ainda na visão de Barreira, novos paradigmas fundamentam as questões de análise de programas e a abordagem qualitativa antepõe-se à quantitativa, que é ancorada no paradigma positivista (BARREIRA, 2002).

No enquadramento teórico o referencial teórico dialético conferido à pesquisa considera a necessidade de pensar “[...] as contradições da realidade, de modo a compreender essa realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” [...] (KONDER, 1983, p.06), levando-se em consideração as três leis gerais formuladas por Engels e Marx, que Konder (1983, p.58) afirma serem:

- 1- lei da passagem da qualidade à quantidade, na qual as coisas ao mudarem, não mudam sempre no mesmo ritmo.
- 2- lei da interpretação dos contrários, onde tudo tem a ver com tudo e os diversos níveis e aspectos da realidade se entrelaçam, dependendo uns dos outros.
- 3- lei da negação da negação, entendendo que o movimento geral da realidade, ao contrário de se encerrar diante de contradições, supera tanto a afirmação quanto a negação, prevalecendo uma síntese, que é a negação da negação.

Os procedimentos de pesquisa utilizados para coleta de dados foram divididos em dois grupos: a- revisão sistemática de literatura de textos e documentos e b- pesquisa empírica com aplicação de questionário com dados coletados por meio do editor de formulários do aplicativo *Google docs*.

O início da investigação com utilização da revisão da literatura é um importante passo porque, segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013, p, 381), permite:

1. detectar conceitos-chave que não havíamos pensado.
2. Termos ideias em relação a métodos de coleta de dados e análise, para sabermos como foram utilizados por outras pessoas.
3. Ter em mente os erros que outros cometem anteriormente.
4. Conhecer diferentes maneiras de pensar e abordar a formulação.
5. Melhorar o entendimento dos dados e aprofundar as interpretações.

Além dos itens supracitados a pesquisa teórica em documentos legais permite, principalmente, analisar os contextos em que esses foram gerados, as vozes que representam e os interesses que possuem.

Os dados empíricos foram obtidos via participação de 242 bolsistas do PIBID de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência, por meio de questionários aplicados a partir do editor de formulários do aplicativo *Google docs*., no período de 26/05 a 27/04/2014.

Os argumentos que decorrem dos pressupostos de pesquisa na definição da tese central consideram que traços do PIBID incidem sobre a profissionalidade docente e a qualidade social da educação básica, no entanto, as limitações do programa fragilizam essa relação. As dualidades criadas no PIBID por haver estudantes com e estudantes sem bolsa; turmas com e turmas sem estudantes Pibid; proposta Pibid confundida com estágio curricular; escola com e escola sem

Pibid, representam certas fragilidades do programa por promover condições desiguais na formação do licenciando e no diálogo com a educação básica.

O enfoque técnico conferido ao PIBID é visto no contexto da prática na percepção dos sujeitos de pesquisa ao avaliar que a maior contribuição do programa à profissionalidade docente é a inserção do licenciando em experiências metodológicas com a finalidade de dominar métodos e técnicas utilizadas na transmissão de conteúdo.

Ao postular, à luz dos referenciais teóricos da educação de qualidade social, que o compromisso com a formação do estudante deve considerar sua emancipação humana e social, objetivando a formação de cidadãos capazes de agir na construção de uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia, busca-se investigar quais traços são necessários para compor a profissionalidade do professor em condições de assumir esse compromisso.

Após as considerações problematizadas sobre os elementos que constroem esta pesquisa e em decorrência dos seus pressupostos, apresenta-se que a **tese** central defendida neste estudo é: os traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de Qualidade Social.

A revisão sistemática de textos e documentos em diálogo com a pesquisa empírica foi formada prioritariamente pelos estudos de: Azevedo (2011); Ball (1992), (2001); (2007); Bourdieu (1998); (2004) (2011); (2012); Contreras Domingo (2012); Day (2001); Estevão (2012), (2014); Gatti (2011); Gauthier (2013); Gimeno Sacristán (1990), (1999), (2000), (2007), (2012); (2014); Imbernón (2011); Mainardes (2006), Morgado (2005); Morosini (2009); Nóvoa (1999), (2009); Perrenoud (2002); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2007); Shulman (2010); Silva (2009); Souza (2007); Torres Santomé (2013); e, da legislação educacional: Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010; Lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996; Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014; Parecer CNE/ CP nº. 7, de 07 de abril de 2010; BRASIL. Parecer CNE/ CP nº. 9, de 08 de maio de 2001.

A tese divide-se em seis capítulos, com a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo são situados os pressupostos que alicerçam o estudo, estabelecidas considerações sobre as motivações para a pesquisa, sobre os aspectos da legislação educacional, sobre os conceitos que sustentam as

discussões, sobre os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e sobre o estudo empírico editor de formulários do aplicativo *Google docs.*, entre o período de 26 de maio a 24 de julho de 2014.

No capítulo 2 há a análise dos contextos do PIBID a partir do diálogo com as Políticas de Formação de Professores que antecederam o surgimento do programa.

O capítulo 3 apresenta o processo de constituição da profissionalidade docente para a educação básica, com as influências e articulações dos textos. Neste capítulo inferiu-se que os traços constitutivos da profissionalidade docente podem conduzir ao ponto de chegada para a educação básica de qualidade social.

No capítulo 4 está delineado o percurso metodológico de pesquisa com a descrição da metodologia de pesquisa e do estudo empírico.

O capítulo 5 apresenta e analisa os dados de pesquisa na busca de identificação dos traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente e a educação básica de qualidade social.

O capítulo seis apresenta as conclusões do estudo revelando que o PIBID apresenta limitações que comprometem, pelas dualidades criadas e pelo enfoque técnico, a efetivação das políticas de valorização do magistério na promoção, garantia de direitos e concretização de uma escola justa para todos(as), ou seja o direito à educação de qualidade social.

2- O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Neste capítulo delinea-se o campo de estudo das políticas educacionais referentes à formação de professores para a Educação Básica. Em seguida é situado o contexto brasileiro no qual foi originado o PIBID e o seu posicionamento na Política Nacional de Professores para a Educação Básica. A análise sobre as potencialidades e fragilidades do programa finalizam o capítulo.

2.1- AS INFLUÊNCIAS E ARTICULAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS ANTECEDENTES DO PIBID

Tanto a constituição da profissionalidade docente quanto a efetivação da qualidade social da educação são aspectos ligados e decorrentes das características das políticas e práticas produzidas historicamente.

A escolha das políticas educacionais como campo de análise de pesquisa é um grande desafio, pois, segundo Mainardes (2006, p.48),

[...] o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade.

Uma das políticas mais importantes analisadas por este estudo, a Política Nacional de Formação de Professores, está situada no campo das políticas educacionais que, para Possolli e Eynng (2007, p.3) “fazem parte das políticas sociais, juntamente com os fatores saúde, habitação, providência social, entre outros”.

A compreensão do desdobramento das políticas públicas em campos de atuação é encontrada em Saviani (1998, p. 121), ao citar que as políticas públicas se desdobram em vários campos de atuação, que compreendem basicamente as áreas “econômica, social, militar e política”.

Sobre o estudo das políticas, como um campo específico de saber, Souza (2007, p. 65) afirma que:

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

Boneti (2011) reforça a ideia que a complexidade que envolve a gênese da produção das políticas públicas é um assunto que aos poucos tem encontrado vozes no universo acadêmico. “Em geral, a academia tem tratado esta questão a partir dos resultados da aplicação dos recursos públicos [...] fazendo uma associação entre políticas públicas e direitos sociais” (BONETI, 2011, p. 07).

A noção de campo científico, que ampara o estudo sobre políticas públicas, é encontrada no trabalho de Bourdieu (2004), representando um espaço social de dominação e de conflitos no qual cada campo tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia. Para Bourdieu (2004, p. 27), “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento”. Sendo assim, o campo representaria um lugar no qual o poder ocorre em duas espécies de capital científico: poder temporal ou político e poder específico. As duas espécies de capital científico representam para Bourdieu (2004, p. 35):

[...] um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupações de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos unidos por relações de estima mútua.

A primeira espécie de capital científico - temporal ou político - é a que está mais ligada ao estabelecimento das políticas públicas como campo científico constituído.

Ao estabelecer o campo e buscar uma definição para políticas públicas, Souza (2007, p. 68) afirma que “[...] A definição mais conhecida continua sendo a de

Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. ”

Na efetivação das políticas públicas percebe-se a interface multidisciplinar do processo, uma vez que especialistas das mais diversas áreas debatem a partir de interesses específicos. Souza (2007, p.69) resume, então, que a política pública se define como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Neste sentido, as políticas educacionais, na visão de Possolli e Eyng (2007, p.3),

[...] tem por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades. Fornecer acesso, auxiliar na busca da redução de desigualdades por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidirem os próprios rumos que querem para as suas sociedades, devem ser objetivos, ou até mesmo, funções das políticas educacionais.

Como políticas públicas, as políticas educacionais possuem o mesmo processo de elaboração que frequentemente demora um longo tempo desde sua gestação até a definitiva efetivação. Além do debate multidisciplinar, ocorre um grande jogo de forças e interesses na definição das políticas.

A investigação com o rumo que as políticas públicas educacionais dão ao ensino relaciona-se diretamente com a avaliação dessas políticas e de programas específicos implantados. Para a avaliação de políticas educacionais, têm sido utilizadas algumas ferramentas construídas a partir de abordagens teóricas específicas.

Na análise de políticas há grande preocupação em estudar como as decisões são tomadas, que fatores influenciam esse processo e quais suas características. A preocupação com os princípios que fundamentam as políticas ainda é pouco observada. Para Faria e Filgueiras (2007, p.328-329),

Quando do início do *boom* da avaliação de políticas e programas públicos, ocorrido nos Estados Unidos na década de 1960, a avaliação era vista quase exclusivamente como uma ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas e aos gerentes dos escalões superiores. A demanda por avaliação justificava-se, então, pela expansão sem precedentes do gasto público, notadamente do gasto com bens e serviços sociais. Isso teria se dado não apenas porque a provisão estatal de bem-estar social era, como ainda é, politicamente bem mais controversa nos Estados Unidos do que na maioria dos países europeus, por exemplo, mas também como decorrência do *ethos* norte-americana de sempre buscar maximizar o valor do dinheiro (*value for money*) (Albaek, 1998).

Pelas considerações acerca dos processos que envolvem a análise das políticas educacionais, considerando ainda o problema e objetivos norteadores de pesquisa e de acordo com a metodologia de análise de dados, a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), pretende identificar os contextos nos quais as propostas operam.

Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19), “Ao introduzir a noção de um ciclo político contínuo, tentamos chamar a atenção para o trabalho de recontextualização política que se passa nas escolas”. Logo, entende-se que os textos legais, ao serem aplicados no cotidiano escolar, são interpretados e passam a fazer parte de um novo contexto. A maneira como um conjunto de orientações e leis são interpretadas e aplicadas torna-se mais importante do que o próprio documento, no que diz respeito à efetivação da qualidade social da educação pública. Levando-se em consideração esse aspecto, a pergunta que deu início à pesquisa é problematizada e orientada pela análise dos contextos do Ciclo de Políticas.

Na análise da legislação sobre a formação de professores vigente na atualidade, constata-se que sua raiz está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), homologada sob nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Nesta lei, a formação de professores está inserida do capítulo V, título VI, intitulado “dos profissionais da educação”. Nesse título, de cinco artigos, o *caput* do Art. 62 menciona que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº. 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução nº. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, foi publicada buscando construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

A partir das DCNs, a legislação sobre formação de professores para a educação básica foi complementada com os seguintes instrumentos apresentados no quadro 1.

ATO OFICIAL	EMENTA
Parecer CNE/CP nº. 4, de 6 de julho 2004.	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº. 2, de 27 de agosto de 2004.	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº. 4, de 13 de setembro de 2005.	Aprecia a Indicação CNE/CP nº. 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2002.
Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de novembro de 2005.	Altera a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº. 5, de 4 de abril de 2006.	Aprecia Indicação CNE/CP nº. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº. 9, de 5 de dezembro de 2007.	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº. 8/2008 de 2 de dezembro de 2008.	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009,	Institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A partir deste decreto foram instituídos os Programas: PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº. 1, de 11 de fevereiro de 2009.	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de

	colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP nº. 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009.	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
Lei nº. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação- 2014-2024.

Quadro 1: Legislação sobre Formação de Professores para a Educação Básica.
Fonte: Elaboração própria.

2.2- O PIBID NOS CONTEXTOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA

No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - foi criada em 2007 a Diretoria da Educação Básica - DEB - quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu àquela coordenação “as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2012b, p. 1).

As atividades da diretoria são realizadas por meio de editais em duas linhas de ação, quais sejam: “ (a) na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica; (b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da educação básica”. (BRASIL, 2012b, p. 1).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - situa-se na segunda linha de ação e:

[...] insere-se na matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica (BRASIL, 2012b, p. 2).

A matriz educacional na qual o PIBID está inserido encontra-se ilustrada na figura 1.



Valorização do Magistério da Educação Básica

Figura 1: Matriz de trabalho da DEB/CAPES/MEC.
Fonte: BRASIL (2012b, p. 2).

Para Gatti (2011, p. 118), no contexto em que o PIBID foi criado “assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos [...]”. (GATTI, 2011, p. 118). Por outro lado, Neves (2012, p. 353) acentua que os princípios sobre os quais se constroi o PIBID:

[...] estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

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

A proposta de articulação da educação superior com a educação básica do PIBID encontra amparo no decreto nº. 7219, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o PIBID, tendo como um de seus objetivos “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”.

Menezes (2012, p. 262-263) aponta que o relativo distanciamento ocorrido entre a formação de professores e as universidades comprometeu uma das razões originais da preparação e titulação de docentes para atuarem em pesquisa educacional e formação de professores. A articulação entre educação básica e superior demandada pelo decreto nº. 7219 “não é algo que agora se faça por decreto, uma vez que na continuidade do pensamento do autor é apontado que “[...] O desprestígio social do professor [da educação básica] [...] contradiz qualquer discurso sobre a importância da educação”. Ademais, “décadas de afastamento entre a universidade e a escola básica põe em dúvida a capacidade de uma em formar quem vai trabalhar na outra”. (MENEZES, 2012, p. 263).

A proposta para que ocorra articulação entre educação superior e básica, feita por Menezes (2012, p. 265), apresenta traços de similaridade com o aspecto conceitual do PIBID, uma vez que:

Os futuros professores estariam na escola durante tempo expressivo de suas graduações, realizando tarefas como aprendizes e, mais adiante, como professores residentes supervisionados, como condição para sua titulação. [...] Essa formação na escola deveria integrar o currículo nos cursos de pedagogia e licenciaturas, sendo uma vivência de professor residente. (MENEZES, 2012, p. 265).

Os traços de semelhança conceitual entre a proposta de Menezes e a do PIBID referem-se à inserção do licenciando na educação básica, com supervisão de professor experiente da educação básica e coordenação de professor da educação superior. Porém, há uma grande diferença estrutural, uma vez que o PIBID caracteriza-se por ser um regime de concessão de bolsas, com número limitado de participantes e a proposta de Menezes pretende conferir obrigatoriedade como requisito à diplomação do licenciando.

A dinâmica de organização do PIBID pode ser visualizada na figura 2.

Em 2012, segundo Neves (2013), o número de bolsas concedidas pelo PIBID foi de 49.321, distribuídas em: a- iniciação à docência para licenciandos: 40.092; b- supervisão: 6.177; c- coordenação de área: 2.498; d- coordenação institucional: 288; e- coordenação de área de gestão: 266.

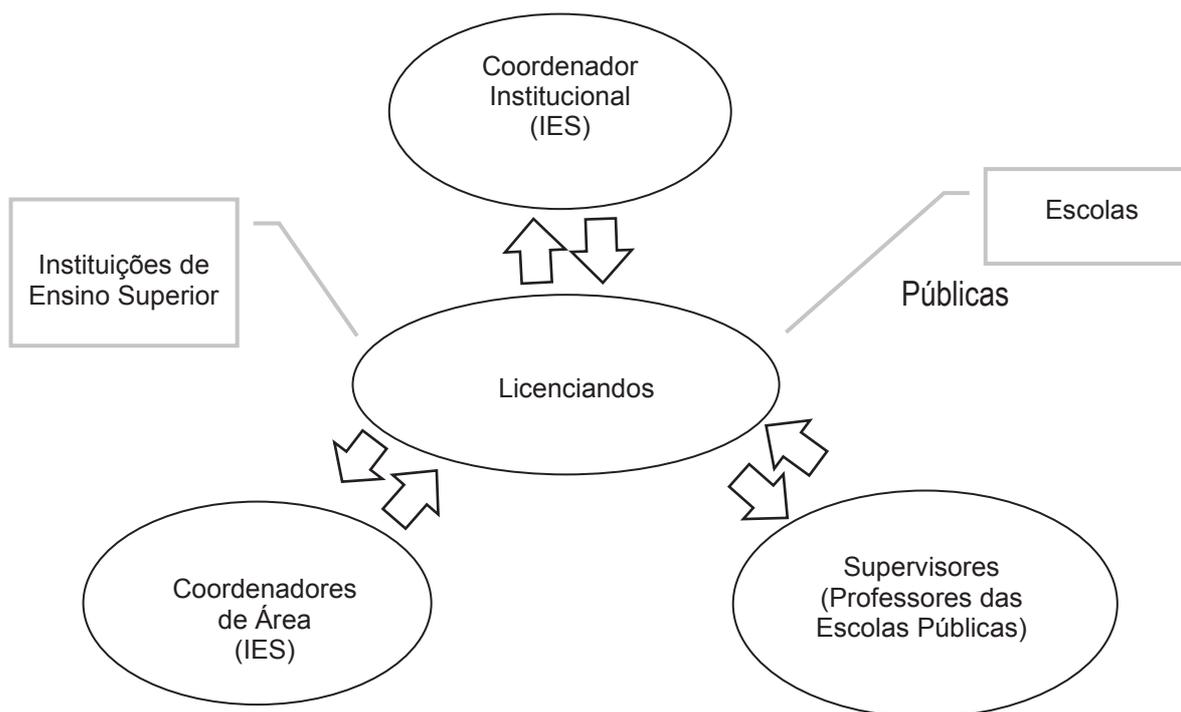


Figura 2: Dinâmica de Organização do PIBID.
 Fonte: BRASIL (2012b, p. 4).

Ao contrário das ações que ocorriam no momento de implantação do PIBID com foco prioritário em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e na formação de professores, para o ensino médio, nas licenciaturas em Física, Química, Matemática, Biologia e ainda, Licenciatura em Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística e demais licenciaturas, tanto para o ensino médio, quanto para os anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007), atualmente o programa abrange 34 áreas/disciplinas, sendo Pedagogia, com 6.294 bolsas a área que possui maior número de bolsistas.

A prioridade em atender as escolas com menores índices no IDEB atualmente encontra correspondência direta com a realidade da avaliação desse instrumento de 2011, bem como com a proporcionalidade de cursos de licenciatura, onde a região Nordeste apresenta os menores índices IDEB nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e é contemplada com o maior número de bolsas concedidas pelo PIBID. Essa região teve ainda aumento de 2% do número de cursos (Licenciatura e Pedagogia) em relação ao Censo da Educação Superior de 2005, mencionado por Gatti e Barreto (2009, p. 63).

A tabela 1 apresenta comparação entre as notas do IDEB, distribuição de bolsas PIBID e número de Cursos de Licenciatura, com o destaque na cor vermelha para o menor e verde para o maior índice de cada fator.

Tabela 1: Comparação notas IDEB com distribuição Bolsas PIBID e Cursos de Licenciatura.

REGIÃO	IDEB			BOLSAS PIBID		CURSOS LIC. PRESENCIAIS	
	2011		2012	2012		2012	
	SÉRIES INICIAIS	SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	Nº.	%	Nº.	%
N	4,2	3,8	3,2	5.408	11	892	11,7
NE	4,2	3,5	3,3	14.278	29	1.928	25,3
CO	5,3	4,3	3,6	4.471	9	681	8,9
SE	5,6	4,5	4,1	13.500	27	2.791	36,7
S	5,5	4,3	4,0	11.664	24	1.302	17,1
TOTAL				49.321		7.594	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados Brasil (2012a), Neves (2013) e Brasil (2013).

Teóricos da educação, ancorados no viés economicista, afirmam que agora que alcançamos o crescimento só falta melhorar a qualidade. Ao analisar os dados na lógica dessa ideia, percebe-se que a região Nordeste, por ocupar o primeiro lugar no País em termos de bolsas PIBID concedidas e o segundo, em número de cursos presenciais, no que depender desses fatores pode, agora, conseguir uma educação de melhor qualidade. Porém, sabe-se que esse é um longo processo a ser construído, e, para Bourdieu (1998, p. 53) depende de:

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

A adoção de uma pedagogia racional e universal requerida por Bourdieu (1998) pode ser incentivada pelo PIBID, principalmente nas regiões do Brasil onde as marcas de processos avaliativos comparativos que acentuam as desigualdades

econômicas, sociais e educacionais são recorrentes há décadas. Bourdieu (2014, p.9) analisa ainda que:

A função de perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização, sendo levada a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação) que transformam privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os.

Acredita-se que os textos oficiais sobre o PIBID, que se compõem de leis, decretos e portarias, apresentados no quadro 2, e que representam a política oficial de formação de professores, com articulação entre educação superior e educação básica, do Ministério da Educação- MEC, são formuladas para diminuir as desigualdades educacionais e aumentar as oportunidades de acesso e permanência.

ATO OFICIAL	EMENTA
Portaria Normativa nº. 38, de 13 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.
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.
Decreto nº. 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.
Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. § 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.

Portaria CAPES nº. 096, de 18 de julho de 2013	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Art. 1: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº. 9.394/1996, a Lei nº. 12.796/2013 e o Decreto nº. 7.219/2010.
--	--

Quadro 2: Fundamentação legal do PIBID.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados BRASIL (2012b).

Desde o início do PIBID até o ano de 2013 foram publicados sete editais com atuação específica em cada uma das chamadas de convite ao programa, conforme quadro 3.

Ao analisar o contexto dos atos oficiais do PIBID evidencia-se que a construção do texto foi originada com uma proposta isolada de formação de professores, que previa articulação entre educação básica e educação superior, sem haver a existência de uma política nacional de formação docente até 2009.

EDITAL	DESTINO DO CONVITE
MEC/CAPES/FNDE nº.01/2007	Instituições federais de ensino superior – IFES.
Edital CAPES nº. 02/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior.
Edital CAPES nº. 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Edital Conjunto nº. 2/2010 CAPES/Secad	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
Edital CAPES nº.1/2011	Instituições públicas em geral – IPES.
Edital CAPES nº. 11/2012	Instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos.
Edital CAPES nº. 61/2013	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Quadro 3: Editais do PIBID.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados BRASIL (2012b) e PIBID [2007- 2014].

Nos primeiros documentos, Portaria Normativa nº. 38, de 13 de dezembro de 2007 e Edital CAPES nº. 02/2009, não havia definição específica de participação das escolas de educação básica como sujeitos do programa, contudo, havia menção quanto aos objetivos do PIBID, sendo um deles: “incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos

estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores”. (BRASIL, 2009, p. 3). A maneira pela qual a experiência dos profissionais da educação básica os tornariam protagonistas não foi especificada.

Outra característica dos editais PIBID/CAPES de 2007 e 2009 é a ausência de atuação de Instituições de Ensino Superior - IES privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos), contrariando dados do Censo da Educação Superior que, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 65), o levantamento de 2005 revela que:

Na região Sudeste, 90,1% dos cursos de Licenciatura I são oferecidos por mantenedoras privadas, e neles se concentram 87,4% das matrículas. Na região Sul, detentora da segunda maior oferta de cursos de Licenciatura I no país, 78,5% também pertencem à iniciativa privada; eles abrigam 77,1% das matrículas. No Centro-Oeste, os cursos privados quase igualam a oferta pública (49,3% e 50,7% respectivamente), mas as matrículas nas instituições privadas respondem por 54,6% do alunado. As demais regiões, menos propícias ao funcionamento dos cursos no sistema de mercado, dependem mais das iniciativas públicas para o preparo profissional de seus professores. Na região Nordeste, densamente povoada mas pobre, a esfera pública responde por 74,2% da oferta de cursos de Licenciatura I e por 68,5% das suas matrículas; por fim, na região Norte, de população rarefeita e com cidades de difícil acesso, a grande maioria dos cursos é oferecida pelo poder público (83,1%) e 73,2% dos estudantes são por ele atendidos. (grifo nosso).

Os editais CAPES/PIBID 2010, 2012 e 2013 contemplaram em suas chamadas a participação das IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. A partir de 2009, com o Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, os editais do PIBID passaram a integrar a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.

Com a política nacional de formação de professores instituída ocorreu ampliação do número de bolsas PIBID, existência de fóruns de discussão no mesmo espaço entre licenciandos, coordenadores institucionais, coordenadores de área e supervisores (BRASIL, 2012b, p. 14).

A investigação realizada por Neves (2013), sobre os impactos do PIBID nas licenciaturas na visão dos coordenadores, apontou a existência de maior articulação entre teoria e prática, para 85% dos pesquisados; aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura, para 65%; utilização de tecnologias na formação de professores e diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, para

45%; alterações em projetos pedagógicos, para 41% e outros impactos não nominados, para 28% do público inquirido.

O impacto “maior articulação entre teoria e prática” surge como uma necessidade para reduzir as distâncias entre universidade e educação básica. Bonamino (2012), citada por Cunha (2012, p. 7), afirma que “na maioria dos cursos de licenciatura, não há conexão entre o que se ensina aos futuros professores e os conteúdos e habilidades básicas que eles terão que ensinar aos seus alunos”.

Gimeno Sacristán (2012, p. 94) tece comentário que pode expressar a importância de aproximar os saberes - teórico e prático - no processo que compõe a formação de professores, ao mencionar que “a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos”. Por outro lado, Nóvoa (2014), ao mencionar sobre uma das ações que devem ser feitas a respeito da formação de professores, comenta que determinados modelos são falsamente práticos e dizem respeito à rotina de trabalho e não a uma prática pedagógica. Torna-se evidente, dessa forma, preparar os alunos mestres para a realidade que vão encontrar nas escolas. (NÓVOA, 2014, informação verbal).

O segundo maior impacto citado na pesquisa de Neves (2013) sobre o PIBID nos cursos de licenciatura, “aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura”, produz algumas formas híbridas de entendimento da proposta do programa. Uma dessas formas adotada é o estabelecimento da relação entre PIBID e Comunidades Aprendentes defendida por uma IES no livro que apresenta as propostas de formação docente do programa. Para Galiazzi e Moraes (2013, p. 264), comunidades aprendentes de formação de professores são:

Grupo de pessoas em torno de atividades articuladas por objetivos comuns que têm foco na linguagem e nos discursos específicos de diferentes campos de conhecimento e a atividade conjunta é especialmente a produção textual em que os participantes se envolvem na reconstrução com conhecimento existente e expresso por todos e de certa forma da própria comunidade.

De acordo com Galiazzi e Moraes (2013, p. 272), os “argumentos teóricos que sustentam as atividades da comunidade aprendente do PIBID -Institucional” podem ser descritos como:

Um grupo de pessoas que aprendem a ser professores em comunidade. Isso envolve uma prática compartilhada e um conjunto

de ações e conhecimentos comuns, desenvolvidos na linguagem, falando, escrevendo, lendo discutindo, questionando, pesquisando a partir do conhecimento do grupo, para a reconstrução do conhecimento de todos os envolvidos.

A interpretação conferida pelos gestores do PIBID na IES manifesta a descrição do Contexto da Prática do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, citada por Mainardes (2006, p. 53):

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:

Na análise dos contextos do PIBID, por meio dos documentos oficiais, principalmente nos textos da Lei nº. 9.394/96, da Resolução CNE nº. 01/2002, da Lei nº. 11.502/2007 e, principalmente, no Decreto nº. 7.219/2010 que dispõe sobre o PIBID, percebe-se que como não ocorreram, no âmbito das políticas educacionais, mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo na perspectiva de uma educação que não atrai os alunos e nem encaminham as possibilidades de uma educação básica de qualidade social.

O excesso de otimismo revelado nos textos legais que pretende, segundo o decreto nº. 7219/2010, entre outros, alcançar o objetivo de “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Por si só esse objetivo carrega uma expectativa fora do alcance de ser atingida.

Entre os problemas originados no conteúdo desse objetivo está o fato de que as escolas públicas, a maioria com estrutura precária, não dispõem de condições que possibilitem criação de experiências metodológicas, tecnológicas e inovadoras,

tampouco a distribuição de carga horária do professor na educação básica permite trabalho interdisciplinar. O contato do bolsista de iniciação à docência com essa realidade pode afastá-lo, ao invés de aproximá-lo da profissão docente.

Freitas (2007, p.1216) comenta sobre a natureza de programas similares ao PIBID, cujo formato é a concessão de bolsas. Para a autora:

O trabalho docente, na perspectiva do estado regulador, deve necessariamente ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.

Além do processo de regulação do trabalho, outros problemas silenciados nos textos legais são: a garantia de que o formato de bolsas não será extinto subitamente; a confusão que gera com estágio e vê o bolsista de iniciação à docência como um trabalhador extra na escola, e, ainda como se efetiva a valorização do magistério.

Por outro lado, na análise dos textos oficiais constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica, com a intenção de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo, assim, a integração entre educação superior e educação básica.

Neste capítulo, em que se buscou delinear o campo de estudo das políticas educacionais referentes à formação de professores para a Educação Básica, inferiu-se que as políticas educacionais se situam no campo das políticas sociais. Em seguida, ao ser abordado sobre o posicionamento do PIBID na Política Nacional de Professores para a Educação Básica, destacou-se que o programa situa-se no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da educação básica, do Departamento de Educação Básica da CAPES.

Na análise das potencialidades do programa percebeu-se que as intenções do PIBID, manifestadas nos documentos oficiais, apesar de importantes, não correspondem aos objetivos relacionados para a valorização do magistério expressos nas políticas de formação de professores.

A discussão sobre a profissionalidade docente, composta de traços que incidem sobre a educação de qualidade social da educação básica, é vista no próximo capítulo.

3- PROFISSIONALIDADE DOCENTE À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é apresentado o cenário no qual foram produzidas as políticas de formação de professores que incidem sobre a constituição de traços da profissionalidade docente, abordados à luz de estudos de teóricos do assunto e da legislação sobre a formação de professores. Antes de se conhecer os atributos específicos do profissional do magistério, é importante desvelar como a docência tornou-se uma profissão.

3.1- PREMISSAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os antecedentes da profissionalidade docente mostram que o magistério, tal qual ocorre na atualidade, tem sua lógica originada nas primeiras escolas de instrução pública. A partir dessas escolas, que foram construídas num cenário de desigualdades típicas da época, foi definido qual seria o papel do professor em uma educação destinada aos homens pertencentes à classe dominante, cuja responsabilidade ficava a cargo da Igreja, com professores que fossem obrigatoriamente membros do clero. Para Saviani (1997, p. 3), “nessa época de modo especial os representantes da Reforma Protestante conclamavam os governantes a disseminar a instrução elementar através da abertura de escolas”.

Dessa forma, ao se buscarem elementos para tecer o contexto histórico da formação docente no Brasil, identificou-se, segundo Saviani (2007, p.95), que as propostas de formação de professores no Brasil datam de mais de 200 anos, porém, nem sempre estiveram vinculadas à educação básica. A primeira iniciativa de formação de professores, que foi consolidada em 22 de novembro de 1772, referia-se à preparação de docentes para os estudos superiores e secundários. Conforme Saviani (2007, p. 95),

Consumada a reforma da universidade que se seguiu à reforma dos estudos menores na parte relativa às humanidades, ficou faltando, para completar todo o processo de mudança da instrução pública, a parte dos estudos menores referentes às primeiras letras.

Apenas 55 anos mais tarde foi criada a primeira lei da educação no País, denominada Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Segundo Saviani (2007, p. 126),

Essa primeira lei da educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância.

As leis posteriores, entre as quais podem ser citadas as Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, ou Reforma Capanema, tiveram o propósito de estruturar o ensino industrial, reformar o ensino comercial e criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, além de algumas mudanças no ensino secundário. Essas leis fizeram menção à formação de professores apenas ao retratar no Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, em seu parágrafo único, que “Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativo” (SAVIANI, 2007).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024, até a mais recente, e a Lei 9.394, homologada em 20 de dezembro de 1996, abordam a formação do magistério “numa linha programática que incentiva a sua progressiva elevação cultural e técnica pedagógica e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada nível” (MENESES, 1998, p. 291).

Por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, com 27 objetivos e metas da Valorização do Magistério, das quais treze delas eram específicas de formação de professores. (BRASIL, 2001).

Em 13 de julho de 2010 foi publicada a Resolução 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nos parágrafos 56 a 59 deste dispositivo consta o capítulo intitulado “O professor e a formação inicial e continuada”. O parágrafo único do artigo 56 menciona que:

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da

educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta em quatro metas, no total de vinte, o conjunto de aspectos sobre os profissionais da educação, sendo essas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Tanto a Resolução nº. 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quanto as Resoluções específicas que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de licenciatura, apresentam, nos seus respectivos pareceres aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, os traços da profissionalidade descritos no perfil do docente .

O parecer CNE/CEB nº. 07/2010, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece que:

o professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento

da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade. (BRASIL, 2010).

A caracterização da profissionalidade, via atos normativos, é orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais e pareceres do CNE/CES, específicos e diferenciados por licenciatura.

O Parecer CNE/CES nº. 1.301 de 6 de novembro de 2001 e a Resolução CNE/CES nº. 7 de 11 de março de 2002 aprovam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Segundo o parecer, o perfil definido para o profissional formado em Ciências Biológicas deverá compreender as condições:

- a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;
- b) detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;
- c) consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;
- d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critério humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;
- e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
- f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;
- g) preparado para desenvolver ideia. (BRASIL, 2002, p. 3).

O Parecer CNE/CES nº. 1.303 de 4 de dezembro de 2001 e a Resolução CNE/CES nº. 8 de 08 de março de 2002 aprovam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Química (Bacharelado e Licenciatura). Segundo este parecer, o licenciado em Química deve ter perfil que contemple:

formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (BRASIL, 2001, p. 3).

O Parecer CNE/CES nº. 492 de 9 de julho de 2001 que aprova e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, define que o licenciado, nesses cursos, na descrição do perfil:

Deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2001, p. 3).

O perfil dos formandos do Curso de Ciências Sociais, segundo o Parecer CNE/CES nº. 492, é definido como:

Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.

Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.

Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares. (BRASIL, 2001, p. 26).

O graduado no curso História, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492, tem o perfil que estabelece:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).

O curso de licenciatura em Educação Física tem suas diretrizes Curriculares Nacionais definidas no Parecer CNE/CES nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. Neste parecer, o perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física estabelece que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. (BRASIL, 2004, p. 9).

O curso de licenciatura em Filosofia tem suas diretrizes Curriculares Nacionais definidas na Resolução CNE/CES nº. 12, de 13 de março de 2002, que aprova as Diretrizes para o Curso de Filosofia (Bacharelado e Licenciatura). A descrição do perfil do formando em Filosofia prevê:

- a) Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.
- b) O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.
- c) O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar.
- d) Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc. (BRASIL, 2002, p. 3).

Em relação ao curso de Geografia, o Parecer CNE/CES nº. 492, de 3 de abril de 2001, ao estabelecer o perfil do graduado em Geografia, menciona que o profissional formado neste curso está apto a:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.
Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001).

Os licenciados nos cursos de Letras têm seu perfil definido no Parecer CNE/CES nº. 492, de 3 de abril de 2001, segundo o qual, esses profissionais serão:

[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus

estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2002, p.30).

O curso de Física tem a definição do perfil do licenciado apresentado no Parecer CNE/CES nº. 1.304, de 6 de novembro de 2001. Neste Parecer o perfil do licenciado está descrito como aquele que:

Dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se ateria ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal (BRASIL, 2002, p. 5).

Quanto ao curso de Matemática, o perfil do licenciado consta no Parecer CNE/CES nº. 1.302, de 6 de novembro de 2001, atribuindo-lhe as características:

- a) visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;
- b) visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
- c) visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos e consciência de seu papel na superação dos preconceitos traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2002, p. 3).

O Parecer CNE/CES nº. 146, de 03 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CES nº. 2, de 8 de março de 2004, aprovam e instituem as Diretrizes para o Curso de Graduação em Música. De acordo com esse Parecer, o perfil estabelecido para o graduado em Música define que ele deve estar apto a:

[...] contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. (BRASIL, 2002, p. 23).

O perfil do graduado em Pedagogia, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 5, deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de

práticas, que se articulam ao longo do curso. Sendo assim, o graduado deverá estar apto para:

- a) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- c) fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- d) trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- e) reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- f) aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- g) relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos
- h) processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- i) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- j) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- k) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- l) desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- m) participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- n) participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- o) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos
- p) e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- q) utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- r) estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2005, p. 8).

As determinações legais que incidem sobre a formação de professores têm sido, ao longo do tempo, orientadoras dos processos educacionais, porém, surge a necessidade de considerar, o que autores, como Ball (2001), Estevão (2004), Feldfeber (2006), entre outros, chamam de internacionalização de políticas. Boneti (2011, p.69) aponta esse fator como sendo “a correlação de forças no plano global (internacional) que interfere na definição das políticas públicas nacionais”. Portanto, o tecido de influências que reveste as políticas de formação de professores está articulado às determinações de órgãos internacionais, uma vez que, segundo Ball (2001, p. 102),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

A influência de organismos internacionais nas políticas de formação de professores é comentada por Freitas (2007, p. 1209), ao postular que: “A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores”. Segundo a autora, esse processo visa “atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos” (FREITAS, 2003, p. 1209).

Dourado (2002, p.240) reforça essa análise ao comentar que uma das recomendações do Banco Mundial reduz “o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido”. Supõe-se, dessa forma que, por esse motivo, o conhecimento e uma sólida formação teórica são apontados nos perfis dos cursos de licenciatura como traços em comum da profissionalidade docente, de acordo com os pareceres CNE/CES dos cursos de licenciatura.

Dessa forma, ao utilizar a lógica de atender massivamente a demanda emergente de formação de professores, os traços da profissionalidade docente encontrados nos pareceres que aprovam os cursos de licenciatura, na visão de Cattani, Oliveira e Dourado (2001, p.75), “[...] a despeito de indicar, por um lado,

processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação”.

No próximo item, que aborda teorizações sobre profissionalidade docente no contexto da prática, evidencia-se que as influências internacionais acompanham e determinam os modos e processos de realização do ensino emergiram no cenário brasileiro.

3.2- TEORIZAÇÕES SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A constituição da profissionalidade docente é um processo que se inicia a partir das primeiras aproximações do licenciando com a sua formação. Os primeiros passos são compostos do contato do futuro professor com referenciais teóricos, acompanhados de observação, e, em seguida, de inserção na prática. O próximo passo do processo de formação do licenciando compõe-se da reflexão, que tem a finalidade de situar a prática observada e a inserção inicial aos elementos teóricos estudados. Entretanto, parte-se do princípio de que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Tornar-se um educador na prática e na reflexão sobre a prática, como sugere Freire (1991), implica, entre outras atitudes, reduzir o que Nóvoa (2009a, p. 205) denomina de “*excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*” (Itálicos do autor). A ideia de inserir uma proposta com elementos que combinem consistente teoria com aspectos metodológicos, e ainda, inserção prática na docência, é uma das medidas para a constituição da profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social.

Alves e André (2014, p. 359) postulam que a “profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio-histórica, econômica e políticas datadas e localizadas”.

Com o objetivo de analisar traços da profissionalidade docente em estudos sobre o assunto, buscou-se identificar os principais autores quem tem contribuído para essa discussão.

Nóvoa tem pesquisado há muitos anos sobre o processo de formação de professores. Em seus estudos ele estabelece algumas críticas às ações e políticas governamentais. Para Nóvoa (1999, p. 23): “É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas [...]”. Ao mesmo tempo o referido autor apresenta três medidas (quadro 4) que, segundo ele, visam “dar coerência aos propósitos, materializando na prática o consenso que vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2009b, p. 6). As medidas sugeridas por Nóvoa estão apresentadas no quadro 4.

MEDIDAS	AÇÕES
1ª- Passar a formação de professores para dentro da profissão.	✓ Os professores devem ter um lugar predominante na formação de seus colegas, equivalente à residência médica.
2ª- Promover novos modos de organização da profissão.	✓ Desvincular-se das tradições individualistas e rígidas regulações externas, além da alteração das condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.
3ª- Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.	✓ Construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e captar os sentidos da profissão. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade.

Quadro 4: Medidas para a construção da formação docente.
Fonte: Elaborado a partir de Nóvoa (2009b, p. 7-9).

O conceito de profissionalidade docente desenvolvido por Imbernón (2011, p. 25) é amparado pela diferenciação que ele estabelece entre dois outros vocábulos, sendo:

[...] é interessante analisar o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta (assim, **profissionalismo**- alguns estudos dizem **profissionalidade**- características e capacidades específicas da profissão; **profissionalização**: processo socializador de aquisição de tais características), que pretende passar de um conceito neoliberal de profissão [...] a um conceito mais social [...], complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

Morgado (2005, p. 26) entende a profissionalidade docente como sendo “o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 11),

[...] a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior *status* do grupo, etc.

Gatti (2011, p. 206), elabora o conceito de profissionalidade, como sendo:

o conjunto das características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Para Ambrosetti e Almeida (2009, p. 593), o conceito de profissionalidade:

[...] sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional.

Contreras Domingo (2012) elaborou o seu conceito de profissionalidade docente a partir das definições de Hoyle (1980) e de Gimeno Sacristán (1990). Para Contreras Domingo (2012, p. 82), “profissionalidade docente se refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*” (itálicos do autor).

Ao postular que a constituição da profissionalidade docente deve levar em consideração o momento histórico da realidade social, adotou-se nesta pesquisa o conceito de profissionalidade docente de Gimeno Sacristán e corroborado nos estudos de Imbernón (2011), Morgado (2005), Contreras Domingo (2012), Gatti (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), uma vez que a profissionalidade que se pretende investigar neste estudo não é outra senão “a profissionalidade docente do professor para a educação de qualidade social”. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 65) o conceito de profissionalidade “está em permanente elaboração devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. Ainda segundo este pesquisador, “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos,

destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (grifo nosso).

A opção pelo conceito de profissionalidade defendido por Gimeno Sacristán significa que na constituição da profissionalidade não será levado em consideração apenas desempenhos no trabalho docente, mas sim, expressão de valores e os anseios que se pretendem alcançar na constituição da profissionalidade docente do professor para a educação de qualidade social. Essa opção possui sustentação na ideia de Contreras Domingo (2012, p. 82- 83), a saber:

Agora podemos recuperar a ideia do docente como profissional sem nos limitar à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. Pelo contrário, agora é que podemos defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino.

Os atributos e qualidades da profissionalidade docente a que se refere Contreras Domingo (2012) são apresentados no quadro 5.

Profissionalidade docente é...	Profissionalidade docente não é...
✓ lista de qualidades que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino;	✓ uma lista de descrição do “bom ensino”;
✓ preocupação em dar ao professor a dimensão do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o seu trabalho;	✓ uma exposição do que deve fazer um professor;
✓ o sentido dado à forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.	✓ A transformação do ensino em um catálogo de atuações externamente impostas.

Quadro 5: Atributos e qualidades da profissionalidade docente.

Fonte: Elaboração própria a partir de Contreras Domingo (2012, p. 82- 83).

Estudiosos do campo de formação de professores, como Nóvoa (2009b), Gimeno Sacristán (1999), Morgado (2005), Gualthier *et al* (2013), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Galthier (2004), Gatti (2011), Ambrosetti e Almeida (2009), Contreras Domingo (2012), Perrenoud (2002), Zeichner (1993), Shulman (2010) e Day (2001), entre outros, têm se preocupado com a maneira pela qual os docentes sustentam sua prática e sobre quais alicerces teóricos apoiam suas convicções.

Gimeno Sacristán (1999, p. 87) pretende introduzir uma crítica do pesquisador ao fato de que “a actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, que uma vez solucionados desaparecem”.

Em 2012 a crítica de Gimeno Sacristán é exibida no livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, organizado por Pimenta e Ghedin, no qual Libâneo transcreve e traduz o texto de Gimeno Sacristán apresentado em exposição oral na 19ª Reunião da ANPEd. Nesta crítica Gimeno Sacristán (2012, p. 103-104) resume em três pontos sua teoria em relação à formação de professores: - um racionalismo moderado, - educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade e o terceiro ponto:

A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de interação entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (Itálicos do autor).

Para Morgado (2005, p. 34), “existem distintas concepções sobre as exigências da prática docente, que se baseiam em diferentes modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores”. Guathier *et al* (2013, p. 143) relata que “vários autores já tentaram apresentar diversos modelos, propondo tipologias dos modelos para a pesquisa sobre o ensino”.

Longe da pretensão de apresentar modelos teóricos e sugerir a opção por um ou outro mais indicado, esta pesquisa apresenta os modelos, também chamados de perspectivas, ou paradigmas, ou concepções teóricas que, para Morgado (2005, p. 34), são “modelos teóricos que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação de base epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceitualmente a realidade educativa”.

Do ponto de vista de Morgado (2005, p.34), é importante destacar “[...] quatro perspectivas teóricas, a que correspondem quatro concepções distintas de professor- profissional técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico, - professor da contemporaneidade”.

O modelo de professor como profissional técnico, para Morgado (2005, p. 34), “aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se

atingirem determinados fins predefinidos”. De herança positivista, pressupõe-se que as ações do professor são orientadas por regras técnicas e ainda, “[...] ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática concebe-se sob a perspectiva da racionalidade técnica.” (MORGADO, 2005, p. 35).

O enfoque tradicional, conferido ao modelo de professor como profissional técnico, admite que esse professor “é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas” (MORGADO, 2005, p. 35).

Outros traços compreendidos neste modelo apontadas por Morgado (2005) dizem respeito a : - conhecimento pedagógico relevante, como sendo aquele que melhor responde ao cumprimento de uma finalidade predeterminada; - currículo, definido como um produto e sinônimo de conteúdos a transmitir em disciplinas; - relação teoria/prática, vista como relação hierarquizada, onde a teoria predomina e regula o que deve acontecer na prática; - papel do aluno: consiste em memorizar os conteúdos de forma a competir na realização dos testes aplicados.

O segundo modelo apontado por Morgado (2005), o professor como profissional reflexivo, é apoiado na concepção de Donald Schön (1998) para:

[...] tentar explicar a forma como os profissionais podem resolver as situações que não se enquadram numa lógica de resolução técnica, nomeadamente situações imprevisíveis, incertas e de conflitos de valores. (MORGADO, 2005, p. 41).

A compreensão de professor reflexivo admite que os profissionais são autônomos e capazes de refletir sobre suas próprias práticas. Sobre essa ideia, Morgado (2005, p.43) assume a concepção do educador inglês Lawrence Stenhouse (1987), na qual se “apela ao desenvolvimento de uma postura crítica por parte da classe docente e destaca o protagonismo que deve assumir no processo de desenvolvimento curricular”. Para esta perspectiva, os problemas curriculares têm soluções práticas.

Morgado (2005, p. 47) refere-se a duas críticas recebidas pela abordagem do professor como profissional reflexivo, sendo a primeira: - confusão sobre o uso excessivo da expressão, uma vez que “a menção quase permanente nos discursos e artigos pedagógicos sobre a necessidade de os professores refletirem sobre as

suas práticas”. Esse fato fez com que houvesse a difusão do termo, porém, sem a sua concepção concreta.

Zeichner (1993), citado por Morgado (2005, p.47), menciona que:

[...] na tentativa de clarificar o conceito, identifiquei numa revisão bibliográfica de literatura pedagógica cinco versões distintas sobre a prática reflexiva – uma versão *acadêmica*, uma versão de *eficiência social*, uma versão *evolutiva*, uma versão de *reconstrução social* e uma versão *genérica*.

A segunda crítica refere-se, segundo Morgado (2005, p. 48) à própria concepção reflexiva de Donald Schön (1998), que para os investigadores Liston (1997) e Zeichner (1993) a limitação conferida à concepção consiste ao fato de Schön (1998) “não ter idealizado um modelo que abarcasse a mudança institucional e/ou social, centrando-se apenas em torno das práticas individuais”.

O terceiro modelo, denominado de professor como intelectual crítico, ao longo do tempo e por diversas interpretações, igualmente recebeu muitas críticas. Uma dessas críticas relacionadas por Morgado (2005), trata-se de uma equivocada visão redutora, de Stenhouse (1987), sobre o professor ao limitar suas ações aos problemas do interior da sala de aula, ou seja, o trabalho de Stenhouse (1987) é conhecido por desconsiderar as influências externas e da cultura escolar no seu trabalho docente. Essa situação fez com que “alguns investigadores sentissem a necessidade de uma base teórica, uma teoria crítica [...]. Dessa forma emergiram os trabalhos de Shirley Grundy, de Henry Giroux, denominados de “modelo sociocrítico”. (MORGADO, 2005, p. 52).

O quarto modelo, professor da contemporaneidade, emergiu no contexto do pós-modernismo que, para Morgado, vem a ser (2005, p. 58-59):

[...] uma postura crítica, uma atitude, um modo e posicionamento perante a realidade contemporânea, dominado por uma notável incredulidade perante o conhecimento que se apresenta como objetivo, de valor universal e favorecedor do progresso. Andy Hargreaves define-o como sendo ‘um fenômeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitetura, na filosofia e no discurso intelectual em geral’.

Pelas condições pós-modernas encontradas na perspectiva do professor da contemporaneidade, Morgado (2005, p. 67) aponta que “os docentes deparam-se assim, com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e

antidiscriminatória [...] como um valor acrescentado para a construção da identidade individual e coletiva”. Para vencer esse desafio, é fundamental que o professor se assuma como “*militante da justiça social*” e atue como “*pesquisador de sala de aula*”, conforme aconselha Antonio Teodoro (2003), citado por Morgado (2005, p. 67).

Contreras Domingo (2012, p.100) delinea três modelos que abrangem tendências de prática profissional “elaboradas a partir de uma aproximação teórica e que normalmente têm sido justificadas com uma fundamentação de base tanto epistemológica como puramente pedagógica”.

As três concepções delineadas por Contreras Domingo – o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico correspondem aos três primeiros modelos apresentados por Morgado.

A ideia de professor como profissional, aliado à prática reflexiva, é ainda encontrada na obra de Perrenoud, como um paradigma integrador e aberto, pois, para esse autor (2002, p. 13),

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.

A constituição da profissionalidade docente no paradigma de profissional reflexivo, para Perrenoud (2002, p. 16), trata-se de “ampliar as bases científicas da prática [...] e ainda de [...] desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva [...]. Neste sentido a formação inicial do professor deve prepará-lo para refletir sobre sua prática. O desafio de ensinar, então, nestas condições, requer, segundo Perrenoud (2002, p. 18),

Ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas *reflexivas*. Além disso é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes- que podem ser os mesmos- para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma *prática reflexiva* graças a essa fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996): ‘Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer’.

Gauthier e seus colaboradores propõem uma classificação a fim de:

[...] situar, de maneira mais clara, tanto as grandes correntes de pesquisa sobre o ensino, quanto as contribuições que elas fornecem para a identificação de um repertório e conhecimentos no campo da prática docente. (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 144).

Os modelos propostos por Gauthier *et al* (2013) são denominados de paradigmas e compreendem: - o enfoque processo/ produto; - o enfoque cognitivista e; – o enfoque interacionista subjetivista.

O enfoque processo-produto, para Gauthier (2013, p. 147), consistiria “na comparação dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados às variáveis comportamentais do ensino”. Neste sentido, a memorização, a compreensão e a aplicação de testes são decisivos na medida da eficiência do ensino. Neste enfoque, ainda, o professor é visto como “administrador das aprendizagens e sua ação consiste basicamente na resolução de problemas”. (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 149).

O segundo enfoque apresentado por Gauthier *et al*, denominado de enfoque cognitivista, está ligada à Psicologia Cognitiva que, na área da educação:

[...] se dedica à análise das condições de ensino e de aprendizagem que criam as mais elevadas probabilidades de provocar e de facilitar, ao mesmo tempo, a aquisição, a integração e a reutilização dos conhecimentos por aqueles que aprendem. Isso significa que estuda tanto os alunos, quanto os professores. (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 154).

No que diz respeito à constituição da profissionalidade docente, a Psicologia Cognitiva busca, segundo Gauthier *et al* (2013, p. 154), “a compreensão das diversas estratégias de ensino suscetíveis de auxiliar na construção do conhecimento pelo aluno”.

O terceiro enfoque, interacionista - subjetivista, para Gauthier *et al* (2013, p. 161), “reúne várias perspectivas de pesquisa diferentes, cujo aspecto comum é serem influenciadas pela fenomenologia”.

No contexto deste enfoque, a profissionalidade docente é moldada pelas relações entre diferentes qualidades, quais sejam: “qualidades morais, qualidades de atenção aos outros, qualidades críticas e emancipatórias, e até mesmo qualidades estéticas” (GAUTHIER, 2013, p. 163). Porém, como nos modelos anteriores destacados por outros pesquisadores, “[...] esta concepção recebeu

igualmente críticas, sendo uma delas, a de limitar-se a uma descrição detalhada do que ocorre em sala de aula” (GAUTHIER, 2013, p. 166).

Shulman (2010), em estudos nas áreas da medicina, ciência e matemática utiliza o método PBL (*Problem Based Learning*), ou seja, *Aprendizagem Baseada em Problemas*. Apesar de o método ter sido planejado para a discussão de casos médicos, tem sido utilizado em programas de formação de professores. Shulman (2010, não paginado) menciona que:

Quando nós criamos a escola de medicina na Universidade de Michigan em 1968, fomos um dos primeiros a construir o ensino de ciências focado em problemas e grande parte dos conceitos subjacentes ao PBL veio de meu estudo sobre como os médicos fazem diagnósticos complexos. A partir dessa experiência, foram surgindo vários outros temas de pesquisa, entre eles o papel dos problemas na educação para a formação de profissionais capazes de solucionar problemas. As pessoas podem aprender a ser criativas para solucionar os mais diversos problemas, mas como usar sistematicamente métodos de ensino capazes de preparar os estudantes a conviver com o inesperado, o surpreendente e o imprevisível?

Os estudos de Shulman (2010, não paginado), que compreendem o método de resolução de problemas aplicados à educação, consideram o valor prático da aprendizagem. A afirmação de que “o ensino baseado no PBL requer uma forma de conhecimento pedagógico do conteúdo” significa que não basta apenas haver problema para ser resolvido para que haja transformação da “compreensão da disciplina em formas destinadas a estimular, engajar e aprofundar a aprendizagem e compreensão do aluno” (SHULMAN, 2010, não paginado).

A constituição da profissionalidade docente por meio da resolução de problemas compreende que o professor, de acordo com Shulman (1987, p.12),

[...] não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino.

Day (2001), citando os estudos de Halton e Smith (1995), ao estabelecer a sua classificação de tipos de profissionalidade docente baseadas na reflexão, menciona que os modelos, tanto de Shulman (1988) quanto de Schön (1983), enquadram-se no tipo de reflexão “racionalidade técnica” porque “visa preocupações

relacionadas CONSIGO PRÓPRIO e com a TAREFA no início de um programa de formação inicial (Maiúsculos do autor). (DAY, 2001, p. 59).

Day (2001, p. 85) menciona que “a necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou a que as políticas nacionais se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula”. Esse autor defende a constituição da profissionalidade docente por meio da investigação da prática. Ele pretende avançar à discussão do professor enquanto profissional reflexivo, uma vez que, “a reflexão constitui o âmago da investigação, mas ainda que seja uma condição necessária, não é por si só suficiente” (DAY, 2001, p. 47).

A profissionalidade docente do “professor enquanto investigador”, apoiado nos estudos de Stenhouse (1975, p.144), é defendida por Day (2001, p. 48) como sendo aquela na qual o professor defende:

- o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;
- o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino;
- a preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades ;
- a predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho- directamente ou através de gravações- e para o discutir honestamente com eles. Itálicos do autor.

Assim, a ideia que compreende a profissionalidade do professor investigador da própria prática consiste na aquisição das competências docentes por meio da aprendizagem contínua, no ambiente profissional.

Na busca por um paradigma emergente na formação de professores no Brasil, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21) apontam que diferentes estudos e reflexões:

[...] tem revelado a existência de ‘modelo formativo’ que identificamos como Modelo Hegemônico de Formação (MHF), no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.

Os autores identificam a superação do modelo hegemônico de formação pelo “Modelo Emergente de Formação” (MEF), que procedem de variada contribuição

teórica sobre a profissionalidade docente. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 23), a profissionalidade docente é tomada como ponto chave nos processos formativos de: “Braslavsky (1999), Bar (1999), Ramalho, Nunes e Gauthier (2000), Diaz Barriga e Espinosa (2001), Brzezinski (2002), Torres (2000), Gatti (1997), Imbernón (2000), Gauthier e Tardif (1998)”.

Os estudos que contribuem para o Modelo Emergente de Formação esquematizam os traços e condições do profissional docente às referências denominadas: reflexão, pesquisa e crítica, originando três modelos. No primeiro, denominado de modelo de “professor reflexivo”, representado por Schön, Zeichner, e Freire, a prática reflexiva deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas. O segundo, chamado de “professor como investigador”, pode ser representado por Stenhouse e Elliot e proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão. O terceiro modelo, o “professor crítico”, representado novamente por Freire, Carr e Kemmis, chama à conscientização das contradições sociais, do lugar que ocupa o professor como agente potencial de transformação na sociedade na busca / construção de referências teóricas com a capacidade para trabalhar compromissos políticos sociais.

A menção ao profissional reflexivo é encontrada em Cruz (2008, p.166) quando, ao pensar sobre a educação relacionada à pedagogia como campo produtor de saber, recorre a Durkheim (1978), que apresenta um triplo sentido, a saber:

[...] pedagogia como arte do educador, com ênfase na ação; pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, cujo foco volta-se para a concepção e teorização do trabalho, isto é, pressupõe uma elaboração intelectual específica; e pedagogia como doutrina educativa, quando a reflexão sobre a ação se constrói no nível do discurso pedagógico.

O segundo nível discutido por Durkheim é, para Cruz (2008, p. 166), “o mais adequado para pensar epistemologicamente a pedagogia”, pois, ao conferir uma dimensão reflexiva à ação pedagógica, preocupa-se com o conhecimento do fato educativo.

Romanowski (2007, p. 61) apresenta referenciais que, segundo a autora, “não constituem modelos, mas podem ser considerados como indicativos para o debate em que se constituem os saberes da prática docente”. Tais referenciais são abordados com base nos estudos de Mizukami (2003) e Martins (1998), e com contribuição de Libâneo (2004) e Behrens (2005), para evidenciar que, segundo Romanowski (2007, p. 51), a prática docente nas escolas “[...] caracteriza-se como tradicional, tecnicista, escola novista e sociocultural de acordo com as relações entre conteúdo e forma, objetivos e avaliação”.

A partir das perspectivas, linhas, paradigmas ou modelos delineados pelos principais teóricos, buscou-se evidenciar traços da constituição da profissionalidade docente. Uma característica evidente deste estudo é a não existência de um modelo aplicado em todas as situações, uma vez que cada condição depende do cenário apresentado.

A investigação sobre os traços da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica conduziu ao levantamento sobre estudos realizados no meio acadêmico sobre o assunto.

Para tanto, foi realizado levantamento com a utilização do descritor “profissionalidade docente” nas bases de dados: do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE- da Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR; do banco de teses e dissertações da CAPES e de artigos do *Scientific Electronic Library Online- SCIELO*.

No banco de teses e dissertações do PPGE da PUCPR referente ao período 1994 a 2013, com a utilização do descritor “profissionalidade docente”, foi encontrada a dissertação “Políticas de Formação Inicial e Profissionalidade Docente: Representações Sociais de Professores Iniciantes, de Sueli Pereira Donato. Neste trabalho a autora problematiza a formação inicial de professores a partir da profissionalidade docente segundo as representações de professores.

Para Donato (2013, p. 15) a profissionalidade docente considerada no estudo é captada como:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74) ou, como explicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 93), “características de uma profissão

que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional.

No trabalho realizado, Donato (2013) ressaltou que, por meio de aplicação de instrumento específico utilizado para coleta e análise de dados de pesquisas sobre representações sociais, os vocábulos que emergiram livremente dos professores a partir do termo “profissionalidade docente” foram: “compromisso, estudo, ética, formação continuada, paciência, pesquisa e responsabilidade.” (DONATO, 2013, p. 122). Ou seja, para o corpo docente pesquisado, formado por 42 professores em início de carreira docente, a profissionalidade docente está relacionada à atuação profissional, com traços voltados mais ao desempenho do que à formação.

No banco de teses da CAPES, foram encontradas 10 teses e 07 dissertações, porém, nesta pesquisa há como elemento limitador o fato de que essa base de dados foi reativada recentemente- fevereiro 2014- após um período de readequação. A realimentação e atualização do Banco, feita de maneira gradativa, conta, no período de elaboração desta tese, apenas com trabalhos defendidos em 2012.

Entre os 17 trabalhos encontrados por meio do descritor “profissionalidade docente”, apenas 03 deles correspondem aos interesses desta pesquisa. Os outros 14 trabalhos referem-se: - 04 trabalhos sobre Ensino Superior, relacionando a atuação do professor às avaliações dos cursos e ensino privado.; - 04 trabalhos sobre os traços do professor da Educação Infantil que se encaminha para uma nova identidade que ultrapassa a condição de apenas “gostar de criança”; - 03 trabalhos referem-se às competências do professor para atuar em cursos da Educação Profissional; - 01 trabalho menciona a profissionalidade docente do professor de literatura para atuar em espaços não- formais; - 01 trabalho apenas apresenta o termo como um adjetivo à condição docente, sem descrevê-lo; e- 01 trabalho promove análise do discurso de uma revista semanal de circulação semanal a respeito da profissionalidade e profissionalização docente.

Os três trabalhos relevantes para a pesquisa são duas teses e uma dissertação. A tese de Cristovam da Silva Alves intitulada: “A constituição da profissionalidade docente: Os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCSP. O autor analisou a profissionalidade docente, influenciada por avaliações em larga escala e disposições existentes no interior da escola, a partir de estudo realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) da região

metropolitana de São Paulo. Os documentos e informações coletadas foram relativos ao período de 2007 a 2009, com dados obtidos por meio de questionários e entrevistas.

Para Alves (2012, p. vi):

A análise dos dados permitiu concluir se tratar a profissionalidade docente de um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas. A práxis docente, o clima organizacional da escola, os dispositivos de inserção profissional, a perenidade das equipes docentes e gestoras nas escolas e a organização de coletivos de professores mostraram-se com potencial para incrementar ou subtrair a profissionalidade.

O referencial teórico da pesquisa de Alves foram os estudos de Roldão (2005 e 2007), Gimeno Sacristán (1995), Nóvoa (1995, 2008 e 2009), Reis Monteiro (2008) e Morgado (2005).

A segunda tese, “A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: Os sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife”, de Shirleide Pereira da Silva Cruz, foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo de estudo era: “compreender a constituição da profissionalidade docente polivalente destacando a relação entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos” (CRUZ, 2012, p. viii). A pesquisa foi realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Recife, por meio da técnica grupos focais, com análise de conteúdo, amparada em Bardin (1979).

O estudo de Cruz (2012, p. viii) identificou três elementos estruturantes da profissionalidade, quais sejam: a relação escola e sociedade, a organização do trabalho pedagógico e a relação professor- aluno. A conclusão dessa pesquisa admite que:

A análise referenda, assim, a tese de que a profissionalidade docente é instituída numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor, implicando, nesse contexto, uma forma particular do professor polivalente de relacionar aqueles conhecimentos.

O terceiro trabalho de pesquisa refere-se à dissertação intitulada: “O ensino da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino”, de Claudia Valéria Lopes Gabardo, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da

universidade da Região de Joinville (Univille). Nesta pesquisa, amparada teoricamente nos estudos de: Marcelo Garcia (1992 e 1999), Gonçalves (1992), Huberman (1992 e 1995), Nóvoa (1992), Cavaco (1995), Lima (2006), Papi e Martins (2010), André (2001, 2006) e Romanowski (2002, 2012), a autora destaca ser imprescindível para a profissionalidade docente uma contribuição que se refere:

à necessidade de se repensarem as ações de acolhimento” e de acompanhamento aos professores em início de carreira na Rede Municipal de Ensino, bem como, o planejamento das formações continuadas a eles oferecidas nesse período inicial de inserção na rede. (GABARDO, 2012, p. vii).

Os dados da pesquisa de Gabardo (2012), cujo objetivo era “conhecer o início da docência no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville”, foram coletados por meio de questionário e entrevista com professores iniciantes e com a Secretária de Educação, respectivamente.

Na base de dados dos artigos da *Scielo*, referente ao período de 1998 a 2013, com a utilização do descritor “profissionalidade docente”, foram encontrados sete artigos, porém, três desses não apresentavam o termo solicitado no título do artigo. Ao ser realizada busca simples pelas palavras no corpo do texto, um dos artigos faz menção ao termo em duas ocorrências, mas não o contextualiza à discussão principal de artigo. Os outros dois artigos mencionam o termo em três ocorrências, porém, apenas como adjetivo, sem problematização com a ideia que encerram.

Outro artigo apresenta exclusivamente o termo “profissionalidade docente” no título, no resumo e nas palavras-chave. No corpo do texto não foi encontrado o termo descrito, nem a ideia que ele transmite neste estudo.

O quinto artigo foi elaborado a partir da resenha de um livro cujo título consta da profissionalidade docente universitária. No artigo são apresentados os capítulos do livro e a apreciação crítica diz respeito à obra como um todo e não ao tema profissionalidade docente.

Nesta pesquisa foram, portanto, utilizados dois artigos encontrados na base de dados da *Scielo*, tanto por atenderem a chamada pelo descritor “profissionalidade docente”, quanto por coadunar com os propósitos de estudo.

O primeiro desses artigos denomina-se “Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades”, de autoria de José Carlos Morgado. Neste artigo, Morgado menciona a profissionalidade docente como um dos três fatores

para atingir, em melhores condições, as finalidades educativas, ao lado da competência profissional e da identidade profissional. Ao conceituar profissionalidade docente, o referido autor (2011) utiliza as palavras de Gimeno Sacristán (1999, p. 64) como sendo: “aquilo que ‘é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para Morgado (2011), ainda:

[...] a profissionalidade constroi-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se "das práticas, da cultura e dos valores da profissão.

Portanto, a constituição da profissionalidade docente relacionada à formação inicial de professores, para Morgado (2011) ainda se apresenta deficitária, não obstante dela dependa a qualidade profissional dos professores. Para esse autor, o maior problema evidenciado neste sentido é o ensino mais relacionado a conteúdos, sem a devida integração de saberes com a realidade prática.

À guisa de conclusão, Morgado (2011) relaciona seis medidas necessárias “para que os professores recuperem o protagonismo perdido e se assumam como verdadeiros profissionais do ensino”. Essas medidas, entendidas como desafios como pedagógicos e curriculares à constituição de uma nova profissionalidade docente, estão apresentadas na figura 3.

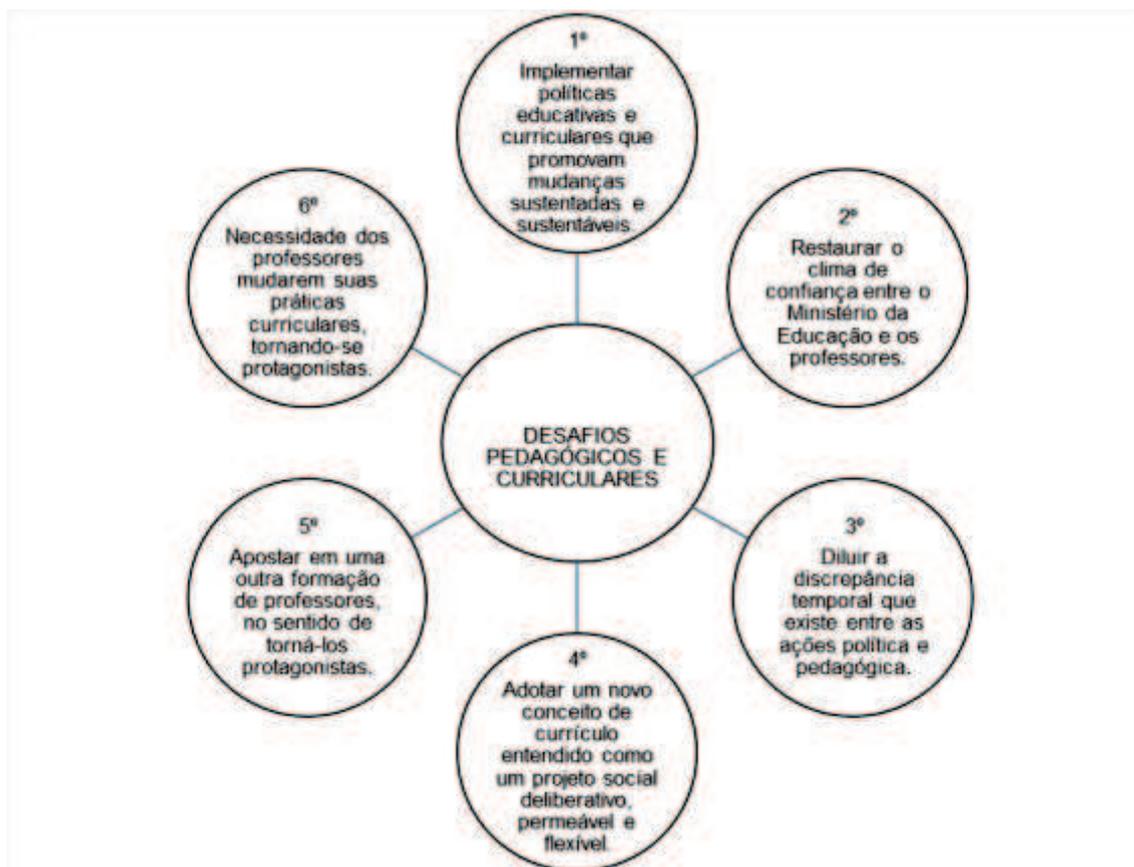


Figura 3: Desafios pedagógicos e curriculares na constituição de uma nova profissionalidade docente. Fonte: Elaboração própria a partir de Morgado (2011).

O segundo artigo encontrado é intitulado “A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista”, escrito por Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, no qual a autora busca:

[...] identificar níveis de aquisição da profissionalidade docente, nos âmbitos da prática pedagógica, da autonomia e da identidade profissional, e a investigar formas de reação dos professores a conflitos presentes no cotidiano escolar (CHAKUR, 2002).

Nessa pesquisa (2002) foram estabelecidos três níveis hierárquicos na aquisição da profissionalidade docente, comprovando sua tese de livre-docência. Após realizar trabalho empírico com 19 professores de várias disciplinas de 5ª a 8ª séries de uma escola pública do interior de São Paulo, com idades entre 23 a 47 anos e tempo de serviço de 03 a 20 anos, Chakur (2002) relata que os resultados indicaram que “a profissionalidade docente, tomada em seus três eixos – prática pedagógica, autonomia e identidade profissional –, desenvolve-se em níveis

distintos de equilíbrio”. Segundo a autora, foi observado ainda que: “as reações dos professores a situações de conflito são bastante semelhantes às formas compensatórias de desequilíbrios propostas por Piaget” (CHAKUR, 2002).

Os níveis de construção da profissionalidade docente apresentados por Chakur são exibidos de maneira hierárquica, em ordem crescente de aperfeiçoamento, na figura 4.

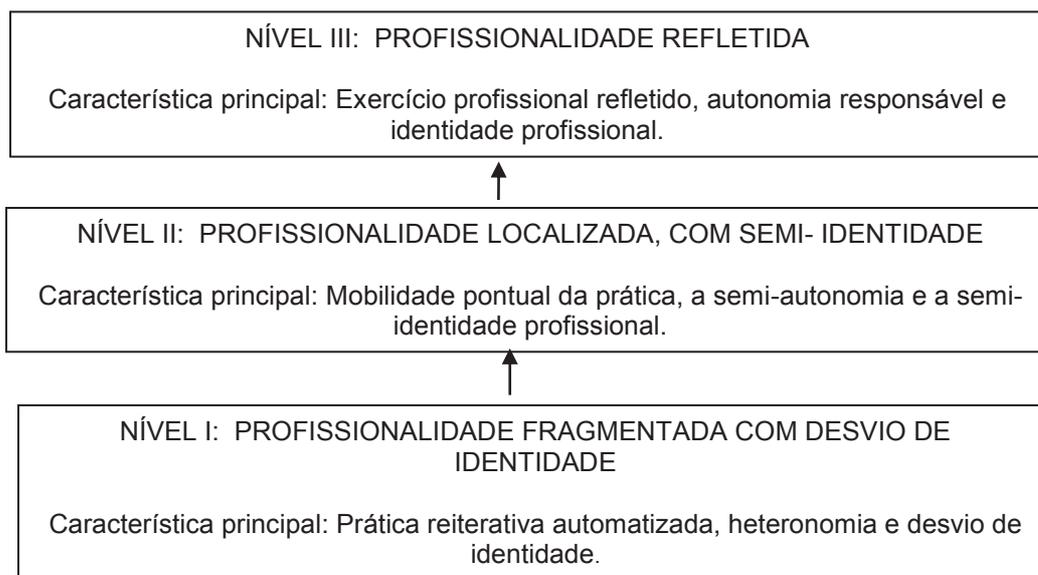


Figura 4: Níveis de construção da profissionalidade docente.
Fonte: Elaboração própria a partir Chakur (2002).

A partir das fontes consultadas em levantamento bibliográfico torna-se evidente a condição na qual a profissionalidade docente é exercida. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 71), “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações internacionais”. Neste sentido, a autonomia docente recebe interferências que o professor precisa considerar ao adquirir os traços que constitui sua profissionalidade. A maneira como o licenciando incorpora as normas legais e a cultura escolar das escolas nas quais vivencia a docência na condição de aprendiz e os modelos teóricos vistos na sua formação acadêmica são decisivos para o início de seu exercício profissional.

3.3 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: O PONTO DE CHEGADA

As discussões que ocorrem nos campos teóricos e práticos sobre a qualidade na educação vêm, via de regra, acompanhadas da preocupação com os resultados que o ensino apresenta. Neste sentido, Arelaro (2003, p. 14) vê “[...] a qualidade de ensino adotada pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno ‘(des) qualificados’, ele aí não permanece [...]”. Ou seja, a permanência do aluno no ensino está imbricada à qualidade do ensino.

A escola, no contexto atual, se constitui, para Eyng (2013, p. 31):

[...] na instituição por meio da qual o direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação pode ser efetivado. Entretanto, não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de conteúdos e sujeitos [...].

A escola, assim estruturada, tem os objetivos citados por Romanowski (2007, p. 7):

Os organismos internacionais, ao definirem os propósitos da educação para o século XXI, propõem que a conquista de uma sociedade mais participativa exige uma escola promotora da educação de crianças, jovens e adultos com condições de atuar e de responder aos desafios de seu tempo.

Para a autora supracitada, que apoia a análise desse aspecto em Morin (1995), a escola, com base nesses propósitos, deve fazer parte de um projeto de educação que pressupõe:

[...] envolvimento coletivo e interativo de diretores, coordenadores, orientadores, professores, inspetores e demais profissionais da educação, pais de alunos, alunos e, sobretudo, dos órgãos governamentais, tais como, ministérios, secretarias de estado e municípios, comprometidos a realizar esse projeto de educação democrática e emancipadora. (ROMANOWSKI, 2007, p. 7).

Romanoski (2007, p. 8) manifesta ainda que “a instituição de ensino, em geral, não apresenta as condições necessárias para a concretização desse projeto”.

Os motivos apontados para sustentar tal afirmação são apontados pela autora como sendo: as condições precárias nas quais se encontram as instalações físicas, os recursos materiais, pedagógicos, tecnológicos e informacionais, as bibliotecas, Ela ainda reforça que “O excessivo número de alunos nas turmas, o número reduzido de horas para a realização do ensino e a fragmentação e instabilidade dos currículos [...] o pouco investimento na formação [...] e a desvalorização de professores também dificultam a realização de um ensino de qualidade” (ROMANOWSKI, 2007, p. 8).

Ao falar sobre o ensino de qualidade, Freitas (2007, p.) defende:

[...] a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Contudo, na visão da autora, para que essa política se realize é necessário o rompimento e superação da lógica de uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão do capitalismo.

A Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, postula em seu artigo 8º que:

A garantia de padrão de qualidade, em pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Dessa forma, o ensino de qualidade, como um dos referenciais de acesso e permanência do estudante na escola, apontado por Arelaro (2003) e Eying (2013), as condições necessárias para a realização de um projeto de educação, indicadas por Romanowski (2007) e o dispositivo legal contido na Resolução nº. 4/2010 sinalizam o entendimento de que a qualidade pode ter um entendimento construído para além dos resultados de desempenho numérico.

Para além dos conceitos de eficiência e eficácia, a qualidade na educação possui outras dimensões sinalizadoras, mais próximas da formação para a

cidadania. Considerando que não existe um único tipo de educação, certamente não existe um único tipo de qualidade. Morosini (2009, p. 172) afirma que “a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”.

A garantia de direitos não é uma tarefa exclusiva da escola, tampouco é a única atividade exercida pela instituição. Porém, é no ambiente escolar que o estudante vivencia a existência de um dos seus mais ricos direitos: a educação. Para Cury (2013, p. 105-106),

Ora, a fruição de um direito (*jus*) que pertence a um sujeito, dele titular, se rege pelo princípio de que *jus et obligatio sunt correlata*. Decorre daí que a todo o direito corresponde um dever (*obligatio*) da parte de outrem ou, em outros termos, a satisfação de tal direito importa na existência de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento [...]. O direito de aprender, componente específico do direito à Educação, se liga intrinsecamente à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça.

A educação vista tanto como bem precioso que normalmente os pais proclamam que é a única herança que fazem questão de deixar aos filhos, como um bem público protegido por leis, deve pautar em princípios de qualidade “cuja linguagem nos permita fazer uma leitura do real. [...] Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a qualidade ajuda a esclarecer e organizar o real existente em novas bases” (CURY, 2013, 115).

Para Camini *et al* (2001, p.45-46), qualidade social é vista como:

[...] a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infraestrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população.

Neste sentido, compreende-se a educação como:

Uma atividade de formação ampla, não restrita aos bancos escolares ou à formação para o mercado de trabalho, mas como atividade voltada à emancipação humana e social, para a formação de seres capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. (Camini *et al*, 2001, p. 46)

Imbernón (2011 p. 10) vê a qualidade no campo educativo “como uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínuo”. Neste sentido, as questões que envolvem o processo de construção contínua e o respeito à trajetória histórica das pessoas, levando em consideração a inclusão social e os direitos humanos referem-se à educação de qualidade social que, para Azevedo (2011, p. 424), está ligada ao projeto de escola construído a partir de valores solidários, justos e honestos, entre outros. Para Ximenes (2013, p. 313),

A percepção de que o direito à Educação vai além da garantia de universalização do acesso gratuito às etapas obrigatórias levou o constituinte de 1988 a estabelecer, dentre os princípios constitucionais do ensino, a garantia de padrão de qualidade (CF/88, art. 206, VII). Colocava-se, assim, uma direção a ser perseguida pelas políticas públicas educacionais, que deveriam levar em conta a exigência da universalização desse padrão, em respeito ao princípio da ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’.

Ao levar em consideração as palavras de Cury (2013), Imbernón (2011), Azevedo (2011) e Ximenes (2013), percebe-se que a qualidade social da educação pressupõe ainda respeito e atenção à garantia de direitos e torna-se necessário voltar o assunto à educação para os direitos humanos, que não pode resumir-se em inserir uma disciplina ou um tema transversal no currículo. Para Gimeno Sacristán (2007, p. 135), “o direito a receber educação, o acolher os direitos na educação como conteúdo do currículo, [...] e o desenvolver a educação conforme os direitos humanos” são elos indispensáveis para a realização da educação.

Candau (2011) comenta a respeito de posicionamentos assumidos em contraposição à adoção dos direitos humanos de maneira intencional pela escola. Esse fato remete à abordagem de direitos humanos como um assunto brando e ameno, por meio de temáticas similares de paz, amor e convivência. Para Candau (2011, p. 286),

Temerosos da expressão direitos humanos, há pessoas que afirmam que não se deve falar de direitos humanos e sim da educação para o amor, a paz, a convivência. Sustentam que é necessário evitar por todos os meios uma linguagem que introduza conflitos, contradições, tensões e discrepâncias na educação (p.172. (itálicos da autora).

A escola que assume a abordagem de direitos humanos de maneira comprometida e responsável é a escola que tem imagem reconhecida por Estevão (2012, p.84) como escola cidadã. Essa escola se contrapõe aos outros dois modelos: empresa educativa, com vistas ao lucro, e, *McEscola*, em alusão aos produtos da famosa empresa de alimentação *fast food*, nas palavras do autor.

A escola cidadã, ao promover a justiça social, com aplicação dos direitos humanos e visão igualitária, compõe-se principalmente da preocupação para com o ser humano que será formado. Se os outros tipos de escola são caracterizados, de um lado, por visar exclusivamente a eficiência e, por outro, por fornecer uma resposta rápida, a escola cidadã, por sua vez, não pode ser aquém das necessidades sociais e tampouco não ter celeridade. Há de se pensar, conforme Gatti (2013, p. 671), que a “Educação tem a ver com a formação do humano, e o direito à Educação é o direito de obter através da escola os meios cognitivos, culturais e os valores necessários a uma vida social plena, participativa e criativa”.

Ao afirmar que a educação de qualidade social não se restringe aos bancos escolares nem à preparação para o mercado de trabalho, Belloni (2003, p. 232) comenta que, pelo contrário, é um processo com valores diferenciados. Para essa autora,

[...] é um processo pedagógico voltado para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. É uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na análise de Belloni (2003), a educação de qualidade social é uma estratégia de ação que visa conceder um significado à educação por meio de ações concretas em relação às condições de acesso, permanência e sucesso escolar, além de preocupar-se com recursos humanos, infraestrutura física e técnica, organização e gestão do sistema, como também ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem pertinentes aos interesses da maioria das pessoas.

Uma educação que tem a busca de resultados como preocupação mais importante, busca ajustar-se às estatísticas de desempenho e comparações, espera formar consumidores para seus produtos de maneira imediata e, para conseguir tudo isso, reduz seu currículo a conteúdos prontos de memorização para utilização em curto espaço de tempo, como uma avaliação ou um vestibular. E ainda uma

educação que não concebe espaço para problematização de situações do cotidiano, ou de preocupações mundiais, certamente não tem nada a ver com a garantia de direitos e qualidade social da educação.

Portanto, o compromisso com a garantia de direitos não pode mais ser adiado pela escola que assume uma educação de qualidade social, a qual Zabalza (1998, p. 13) indica como sendo aquela em que o currículo seja “concebido como o projeto formativo integrado que se desenvolve durante toda a escolaridade”, além de alcançar uma nova cultura dos professores para que eles ‘passem a ser membros da equipe docente que desenvolvem o projeto formativo”, ao invés de ocupar apenas o espaço da sua disciplina ou área de conhecimento.

Em síntese, buscou-se neste capítulo apresentar o cenário no qual foram produzidas as políticas de formação de professores que incidem sobre a constituição de traços da profissionalidade docente, abordados à luz de estudos de teóricos do assunto. As premissas sobre a profissionalidade docente da educação básica apontaram que a raiz histórica da formação de professores foi plantada num cenário de desigualdades, datados de mais de 200 anos.

Pretendeu-se, ainda, ao analisar traços da profissionalidade docente em estudos sobre o assunto, a identificação dos principais autores quem tem contribuído para essa discussão.

E, por fim, apontou-se a profissionalidade docente como um ponto de chegada para a educação básica de qualidade social. Nesta análise infere-se que o conjunto de traços que compõe a profissionalidade docente do professor para a educação básica das escolas públicas só serão válidos ao possibilitar o que Belloni (2003, p.232) denominou de “formação de cidadãos e cidadãs capazes de construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. É uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

O percurso metodológico da pesquisa empírica será apresentado no próximo capítulo.

4- A PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo encontra-se apresentada a metodologia que conduziu a pesquisa empírica, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, apoiada pelo referencial teórico crítico de Bourdieu, nas noções de *habitus* e campo. O processo de desenvolvimento do estudo empírico teve seus dados obtidos via participação de 242 bolsistas do PIBID, por meio de questionários aplicados a partir do editor de formulários do aplicativo *Google docs*, no período de 26/05/2015 a 24/07/2014.

4.1- METODOLOGIA PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia para análise de dados utilizada se referenda na “*Policy Cycle Approach*” ou “Abordagem do Ciclo de Políticas”, de Stephen Ball e colaboradores, com base no referencial teórico crítico de Bourdieu - nas noções de *habitus* e campo - e de Gimeno Sacristán e Nóvoa.

Nos estudos das políticas educacionais brasileiras ocorre certa distância entre os discursos oficiais e os discursos pedagógicos, fato esse evidenciado em diversos textos oficiais, como leis, pareceres, planos e diretrizes que surgiram nos últimos anos com o propósito em comum de implantar ou orientar determinadas ações, porém interpretados de outra maneira, ou simplesmente ignorados nos locais e pelas pessoas que deveriam operacionalizá-las. Para Bernstein (1996, p.190), “enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo do controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades de discurso discursivo”.

A ideia de que uma teoria, uma ideia ou um discurso está envolvido em um contexto foi apresentada por Bernstein, que distinguiu três contextos cruciais e interdependentes do discurso, da prática e da organização educacional. O primeiro contexto, denominado de contexto primário, é para Bernstein (1996, p. 268), “o processo pelo qual um texto é desenvolvido e posicionado”, ou seja, a produção do discurso. O segundo contexto, o secundário, é conhecido como a reprodução do

discurso e possui três [sub]níveis, a saber: terciário, secundário e primário/pré-escolar.

O terceiro contexto, o da relocação do discurso, “estrutura um campo, ou um subconjunto de campos, cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva”. (BERNSTEIN, 1996, p.269).

Na análise dos contextos, outra contribuição teórica importante na avaliação de políticas educacionais é o da Abordagem do Ciclo de Políticas. Em 1992, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach* Stephen Ball apresentou o processo político como sendo um ciclo contínuo formado pela política proposta, a política de fato e a política em uso. Porém, logo em seguida, no livro *Reforming education and changing schools*, Ball com os pesquisadores Richard Bowe e Anne Gold apresentaram o que Mainardes (2006, p. 49) chamou de “uma versão mais refinada do ciclo de políticas”. Nas palavras daqueles autores (1992, p. 19-22):

[...] prevemos três principais contextos às políticas, cada contexto que consiste em uma série de arenas de ação, alguns públicos e alguns privados. [...] O primeiro contexto, o **contexto de influência**, é o lugar onde a política pública é normalmente iniciada. É onde os discursos políticos são construídos e os partidos lutam para influenciar a definição e fins sociais da educação [...]. Este contexto de influência tem como uma relação simbiótica, mas ainda assim desconfortável com o segundo contexto, o **contexto da política de produção do texto**. Porque enquanto influência é muitas vezes relacionada com a articulação de interesse restrito e ideologias dogmáticas. Textos políticos normalmente são articuladas na linguagem do bem público em geral. Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam consigo limitações materiais e possibilidades. [...] As respostas a estes textos têm consequências reais: as consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o **contexto da prática**. (Negrito nosso).

A Abordagem do Ciclo de Políticas recebeu outros dois contextos: dos resultados e de estratégia, totalizando cinco contextos representados na figura 5.

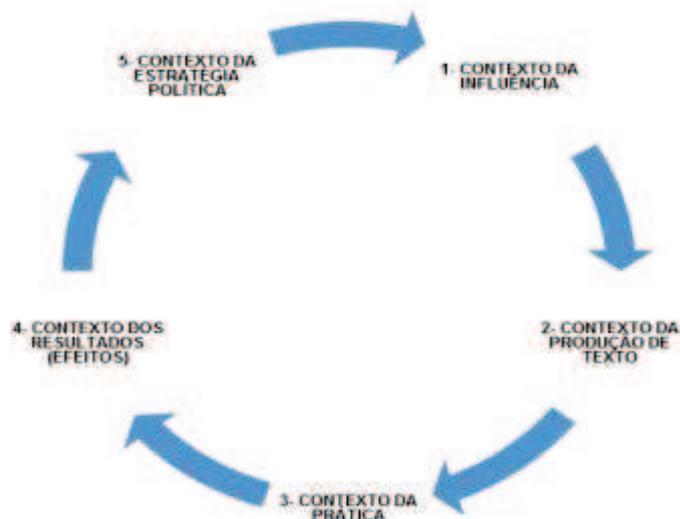


Figura 5: Ciclo de Políticas de Ball.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Mainardes (2006).

Um considerável avanço à abordagem do ciclo de políticas diz respeito à inclusão do processo micropolítico no estudo das políticas educacionais, no qual é considerada a ação dos profissionais que recebem os textos das políticas nas escolas. Mainardes (2007, p. 30) destaca a importância de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais, quando afirma que:

De acordo com Ball e Bowe (1992, p. 22) o contexto que mais sinaliza a presença dos principais agentes das políticas é o contexto da prática, pois é nele onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequência que podem representar mudanças e transformações na política original. Para Ball e Bowe (1992, p. 22) o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas”, dentro dessa arena (conteúdo da prática), mas são sujeitas à interpretação e então “recriadas”:

Nesta pesquisa, o texto das políticas de formação de professores é colocado em prática com a efetivação do PIBID nas escolas de educação básica e instituições de educação superior. A maneira como o texto é entendido e aplicado no cotidiano das escolas caracteriza a escola como lócus de formação do futuro professor que tem, na análise de Bourdieu (2014), por um lado uma grande evidência do protagonismo docente e por outro, a passividade do estudante. Para Bourdieu (2014, p. 62),

Produto do sistema, o estudante e o professor exprimem essa lógica: o estudante não contribui em nada para orientar a “produção” ou a transmissão do saber; o professor não consulta (ou muito pouco) o estudante sobre suas necessidades, e, quando tenta fazê-lo normalmente encontra a passividade ou o espanto do estudante que,

animado por uma propensão indiferenciada a absorver saber, espera precisamente do professor que ele indique as urgências e escolha por si mesmo satisfazer as necessidade que ele criou decidindo satisfazê-las.

Outrossim, a abordagem do Ciclo de Políticas defende que profissionais da educação exercem um importante papel na interpretação e entendimento crítico das políticas, quando não assumem o papel de meros transmissores do que está escrito, pois elas são firmadas nos contextos sociais.

A utilização de recurso de coleta de dados *on line* permite consultar ao mesmo tempo diferentes participantes da pesquisa. Para Gibbs (2009, p.136), “o uso da tecnologia transformou a coleta e análise dos dados qualitativos de muitas formas [...] Em primeiro lugar [...] mudou não somente a forma como os dados qualitativos são coletados, mas também possibilitou novas formas de analisá-los”.

Apesar de os recursos computadorizados possibilitarem que mais participantes da pesquisa respondam às questões de investigação ao mesmo tempo, a intenção de pesquisa não é pela quantidade. O instrumento foi escolhido pela facilidade de acesso, sigilo de identificação e encontrar-se disponível para ser respondido no momento mais oportuno, bem como não precisar de nenhuma ação do participante que não consinta em participar da pesquisa.

Na delimitação da pesquisa há uma tendência em não separar os enfoques macro dos micros políticos. Porém, denota-se inclinação em escolher entre os participantes da pesquisa, aqueles que atuam no cotidiano das escolas. Power (2011, p. 57) assegura que:

O questionamento crítico sobre as macroteorizações não é algo novo. Há muitos debates sobre o que é análise conjuntural e sobre quanto é determinante o que acontece “abaixo”. Em relação a um modelo de política educacional centrada no Estado, Ball argumenta que este não explica adequadamente a mudança (Ball, 1990), enquanto Raab (1994) comenta que o Estado apenas incorpora uma leve noção de agência.

O desenvolvimento da pesquisa sobre a profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social teve como primeiro passo a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP-PUCPR), por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi considerado aprovado por atender as recomendações éticas para a sua realização sob Parecer nº. 534.695, de 19 de fevereiro de 2014.

Desde a concepção do projeto de pesquisa foi mencionada a possibilidade de desenvolver pesquisa empírica, buscando-se uma amostra significativa em qualidade e com quantidade que permitisse ouvir várias vozes. Neste aspecto foram ouvidos, no período de 26 de maio a 24 de julho de 2014, 242 pibidianos vinculados ao projeto institucional de uma universidade de Curitiba, permitindo constituir uma amostra adequada ao universo que se pretendia alcançar e de validade estatística. Evidencia-se, ainda, que entre os bolsistas que responderam à pesquisa, quarenta e três são professores com atuação distribuída em treze colégios de educação básica da cidade de Curitiba/PR.

O projeto institucional da universidade aprovado pela Capes para ser desenvolvido a partir de 2014 consta de 584 bolsas, distribuídas conforme tabela 2.

Tabela 2: Distribuição de Bolsas PIBID por modalidade.

MODALIDADE DA BOLSA E DESCRIÇÃO	NÚMERO DE BOLSAS DISTRIBUÍDAS POR MODALIDADE	NÚMERO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA
Iniciação à Docência	460	178
Supervisão	88	43
Coordenação de Área	32	21
Total	580	242

Fonte: Projeto institucional da universidade.

Para o alcance de um dos objetivos específicos de pesquisa, qual seja, “-identificar nas percepções dos bolsistas do PIBID os traços constitutivos da profissionalidade docente na efetivação da qualidade social da educação básica”, foi escolhido o tipo de amostra denominada de “amostra de participantes voluntários” que, para Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013, p. 405), “também pode ser chamada de *autosselecionada*, já que as pessoas se apresentam como participantes no estudo ou respondem ativamente a um convite”.

Após a definição da matriz de questões, quadro 6, e elaboração do instrumento de pesquisa, foram criados os formulários no aplicativo *Google docs* (Apêndice 2, 3 e 4) e apresentados à validação para um grupo de especialistas composto por: professores da educação básica e da educação superior, pedagogos da Prefeitura Municipal de Curitiba, acadêmicos e egressos de cursos de licenciatura.

No processo de validação do instrumento foram sugeridas alterações para melhor compreensão do enunciado de questões, como: supressão de algumas questões e inclusão de outras, além da marcação de obrigatoriedade de todas as questões, pelo motivo de que só dessa forma é possível atribuir as respostas a um determinado perfil de respondente, bem como evita que o formulário seja enviado acidentalmente antes de integralizar as respostas.

O processo de envio dos questionários foi iniciado após a negociação de acesso à instituição pesquisada, que incluiu explanação sobre o propósito da pesquisa, compromisso da pesquisadora quanto à utilização dos dados coletados e devolutiva dos resultados.

A concordância dos participantes da pesquisa foi realizada sob adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1).

O número de participantes da pesquisa consistiu de amostra representada por 66% (21 participantes) de bolsistas de coordenação de área, 39% (178 participantes) de bolsistas de iniciação à docência e 49% (43 participantes) de bolsistas de supervisão. Ponderou-se a respeito do que mencionaram Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013, p. 255), ou seja, que uma taxa de devolução de questionários preenchidos de maneira eletrônica em torno de 50% é muito favorável.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário elaborado em três modelos diferentes para cada grupo representado na pesquisa:

- a- Coordenação de Área (CA): professor (a) de licenciatura que coordena um subprojeto (apêndice 2);
- b- Supervisão (SU): professor(a) de escola pública de educação básica que supervisiona entre cinco a dez bolsistas de Iniciação à Docência (apêndice 3);
- c- Iniciação à Docência (ID): estudante de licenciatura de uma das áreas abrangidas pelo projeto (apêndice 4).

UNIDADE DE DESCRIÇÃO DA INFORMAÇÃO	ITEM DE INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTO		
		CA	SU	ID
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	Subprojeto que participa	✓	✓	✓
	Idade	✓	✓	✓
	Sexo	✓	✓	✓
	Autoclassificação da Cor/etnia	✓	✓	✓
	Preconceitos sofridos	✓	✓	✓
	Pessoas que moram na mesma residência com os participantes da pesquisa ID.			✓
	Responsabilidade pelo sustento da família			✓
	Situação econômica da família			✓
	Origem dos recursos de pagamento dos estudos			✓
	Fins de utilização da Bolsa PIBID			✓
	Natureza da escola cursada na Educação Básica			✓
	Conhecimento sobre objetivo do curso de licenciatura			✓
	Nível de satisfação em cursar licenciatura e motivos			✓
	Nível de satisfação com o Magistério e motivos	✓	✓	
	Intenção em assumir o magistério			✓
	Tempo de exercício no magistério	✓	✓	
	Experiência docente na Educação Básica	✓		
	Natureza da universidade cursada	✓	✓	
	Curso de graduação concluído	✓	✓	
	Tempo de conclusão de graduação	✓	✓	
	Maior titulação acadêmica	✓	✓	
	Área de maior titulação acadêmica	✓	✓	
Ocupação profissional além do magistério	✓	✓		
PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	Percepções sobre “Qualidade da Educação Básica”	✓	✓	✓
	Percepções sobre “Profissionalidade Docente para Educação Básica”	✓	✓	✓
	Entendimentos sobre as contribuições do PIBID	✓	✓	✓

Quadro 6: Matriz de questões de investigação.
 Fonte: Elaboração própria.

4.2- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS BOLSISTAS PARTICIPANTES DO ESTUDO EMPÍRICO

Antes de apresentar o desenvolvimento do estudo empírico será feita breve abordagem sobre o contexto socioeconômico e descrição da cidade de Curitiba, bem como distribuição do número de bolsas, especificidades da universidade e das escolas de educação básica, segundo dados do IBGE e da SEED/PR.

Curitiba possui área de 435.036 Km², população de 1.751.907 habitantes distribuídos na área central e em 75 bairros. A maioria da população (916.782) é formada por mulheres. O IDH municipal é 0,823, a renda média per capita é de R\$949,50 e a familiar é estimada em R\$4.786,37. (BRASIL, 2014).

Na situação educacional, a população de Curitiba possui uma taxa de alfabetização de 96,86%, 293 escolas públicas municipais, 159 públicas estaduais e 321 escolas particulares de educação básica. Há em Curitiba 56 instituições de ensino superior, sendo 3 federais, 2 estaduais e 51 particulares (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) (BRASIL, 2014).

A universidade mencionada na pesquisa conta com mais de 30.000 alunos em 61 cursos de graduação, sendo 13 deles em licenciatura. O número de bolsas PIBID contemplados no projeto institucional é de 580.

As 12 escolas da educação básica envolvidas no PIBID da IES investigada situam-se nos bairros: Uberaba (1.167 alunos), Portão (1.321 alunos), CIC (1.522 alunos), Sítio Cercado (1.119 alunos), Novo Mundo (1.328 alunos), Hauer (1.116 alunos), Rebouças (1.414 alunos), Boqueirão (1.010 alunos) e (1.136 alunos), Tarumã (1.181 alunos), Guabirota (1.149 alunos) e Santa Cândida (1.202 alunos). (PARANÁ, 2014).

Em relação à definição dos participantes da pesquisa destaca-se primeiramente que a composição do grupo teve três fatores, que Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013, p. 403) determinam como essenciais para a escolha da amostra, sendo eles: “- a capacidade operacional de coleta e análise, - o entendimento do fenômeno, evitando a saturação de categorias e, - a natureza do fenômeno”. As informações que permitem caracterizar os participantes da pesquisa são apresentadas a seguir.

Os resultados da investigação evidenciaram, como demonstra a tabela 3, que dos 14 subprojetos do PIBID da instituição a maior participação na pesquisa foi do

curso de Pedagogia, que contou com 03 participantes CA, 18 participantes ID e 06 participantes SU.

Em relação ao grupo CA, os subprojetos Pedagogia e Interdisciplinar obtiveram a totalidade da amostra de pesquisa. Pode ser visto também que não houve participação na pesquisa no subprojeto Matemática. Os subprojetos Educação Física, Filosofia, Letra Inglês e Química contaram com 02 participantes, correspondendo a 9% da amostra de pesquisa cada. Os demais subprojetos (Biologia, Ciências Sociais, Física, História, Letras Espanhol, Letras Português e Música) contaram, cada um, com um participante, totalizando 5%. Foi também constatada ausência de 11 coordenadores de área (34%) e concordância de 21 deles (66%), dos diversos subprojetos, em participar da investigação.

Entre os participantes SU, dos 88 supervisores houve aceitação de 43 deles em participar da investigação, correspondendo a 51% de negativas e 49% de concordância. As ausências registradas na pesquisa, considerando participação de nenhum deles, foi nos subprojetos Filosofia e Matemática. O subprojeto Educação Física foi o que mais teve participantes, totalizando 07 integrantes, que equivale a 16%, sendo seguido pelo subprojeto de Pedagogia, com 06, correspondendo a 14% da amostra de pesquisa deste grupo. Os subprojetos Interdisciplinar, Letras Espanhol, Letras Português e Música totalizaram 9% das respostas por terem 04 integrantes, cada um, que concordaram em participar da investigação. Os subprojetos Física, Letras Inglês e Química tiveram 03 participantes da pesquisa, correspondendo a 7% da amostra. Já os subprojetos Ciências Sociais e História tiveram 02 participantes em cada um, significando 5% de respostas do grupo. Apenas o subprojeto Biologia teve um participante, que corresponde a 3% na porcentagem de respostas do grupo.

Todos os subprojetos do grupo de participantes da pesquisa ID contaram com participantes em suas respostas. O subprojeto Química foi o que contou com o maior número de participantes, totalizando 23 integrantes e 13% do grupo, tendo em seguida, como o segundo maior número de participantes, o subprojeto Biologia com 19 participantes e 11%. Os subprojetos que compõem a pesquisa na sequência foram: Pedagogia, com 18 participantes e 10%; Interdisciplinar, 16 participantes (9%); Letras Inglês e Educação Física com 15 participantes (9%) cada um; História e Letras Espanhol com 14 participantes e 8% em cada um deles; Física e Letras Português, com 12 participantes e 7% em cada; Ciências Sociais, com 11

participantes, correspondente e 6%. O subprojeto Música, com 5 participantes (3%) foi um dos que teve menor número de adesão do grupo, ao lado dos subprojetos Matemática e Filosofia, com 2 participantes (1%), cada um.

Tabela 3: Subprojetos PIBID dos participantes da pesquisa.

SUBPROJETO	Coordenação de Área	Iniciação à Docência	Supervisão	Nº. de participantes
Biologia	1	19	1	21
Ciências Sociais	1	11	2	14
Educação Física	2	15	7	24
Filosofia	2	2	--	4
Física	1	12	3	16
História	1	14	2	17
Interdisciplinar	3	16	4	23
Letras Espanhol	1	14	4	19
Letras Inglês	2	15	3	20
Letras Português	1	12	4	17
Matemática	--	2	--	2
Música	1	5	4	10
Pedagogia	3	18	6	27
Química	2	23	3	28
Total	21	17	43	242

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em relação aos dados coletados entre os sujeitos de pesquisa O perfil etário dos participantes mostrou-se abrangente, como pode ser visualizado na tabela 4. Em relação ao grupo composto pelos CA percebe-se que tanto o professor mais novo, 28 anos de idade, quanto o professor com maior idade entre os participantes, 65 anos ou mais, são os únicos de sua faixa etária, compreendendo 4,8%. Nas faixas etárias de 35-44 anos e 55-64 anos encontram-se 3 professores em cada uma, que perfaz 15%. A faixa etária de 45-54 anos com 9 professores configura a maioria dos participantes, com 43%. A outra faixa, de 55-64 anos, tem 3 professores, que corresponde a 29%.

Entre os SU, o intervalo que concentra o maior número de participantes por faixa etária está entre 35-44 anos, com 36%. Em seguida aparecem as faixas etárias de 25-34 anos e 45-54 anos, com 12 participantes em cada uma delas, perfazendo

29%. O intervalo que compreende a faixa etária entre 55-64 anos corresponde a 7%%, com 3 participantes.

Os participantes ID possui a faixa etária com o maior número de participantes concentrada entre 18-24 anos, com 126 bolsistas, que equivale a 72%. Em seguida encontra-se a faixa etária compreendida no intervalo 25-34 anos, com 39 bolsistas (22%). Nove participantes encontram-se na faixa etária de 35-44 anos, correspondendo a 5%. Apenas 1% dos participantes situam-se na faixa etária entre 45-54 anos, com 02 participantes.

Tabela 4: Perfil etário dos participantes da pesquisa.

FAIXA ETÁRIA	CA	ID	SU
18 a 24 anos	--	126	--
25 a 34 anos	1	39	12
35 a 44 anos	3	9	15
45 a 54 anos	9	2	12
55 a 64 anos	3	--	3
65 anos ou mais	1	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Os estudos e estatísticas sobre o perfil do professor brasileiro apresentam predomínio do sexo feminino na profissão e este estudo corrobora todas as demais pesquisas realizadas, como pode ser visto na tabela 5. Em relação as participantes CA, o sexo feminino corresponde a 67% do grupo pesquisado (14 participantes). O sexo masculino representa 33 dos participantes (07 professores). A predominância do sexo feminino no grupo SU é expressa por 74% dos participantes do estudo, com 32 participantes e o grupo masculino por 26%, com 11 participantes.

Se comparados aos dois grupos anteriores, os participantes do grupo ID possuem proporção um pouco menor do sexo feminino sobre o masculino, pois 63% dos participantes é composta pelo sexo feminino e 37%, pelo masculino.

Tabela 5: Sexo dos participantes da pesquisa.

SEXO	CA	ID	SU
Feminino	14	113	32
Masculino	7	65	11

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em relação a autotclassificação de cor, ao ser solicitado que os participantes da pesquisa declarassem sua opção entre as alternativas branco, oriental, negro ou preto, pardo ou outro, como pode ser visto na tabela 6, o grupo de participantes CA, auto classificou-se em 90% na opção branco e 5% pardo. Outros 5% não declaram opção.

No grupo SU a maioria dos participantes, 75%, assinalou a opção branco, seguida pela opção pardo, por 14% dos participantes do grupo. A terceira posição foi ocupada pela opção negro ou preto por 9% e apenas 2% dos participantes declarou-se oriental.

Entre os participantes do grupo ID, 70% classificou-se na opção branco, enquanto que 22%, na opção pardo. A opção negro ou pardo foi escolhida por 6% dos participantes e 1% dos participantes deixou a alternativa sem resposta. Como havia a opção “outro” com a possibilidade de ser inserida uma palavra, um dos participantes declarou “mestiço” e outro “humano”, perfazendo 1% das respostas do grupo.

Tabela 6: Autotclassificação de cor/etnia dos participantes da pesquisa.

COR/ETNIA	CA	ID	SU
Branco	19	123	32
Oriental	--	--	1
Negro ou Preto	--	10	4
Pardo	1	39	6
Outro	--	2	--
Não declarou	1	2	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em relação à composição familiar, vide tabela 7, a maioria dos participantes da pesquisa ID mora com os pais, estes correspondem a 109 participantes, que perfazem 61% do grupo. Distribuídos em 14% (24 participantes), 9% (16 participantes), 2% (4 participantes) e 1% (2 participantes) estão os participantes que residem com cônjuge, cônjuge e filhos, amigos e sozinhos, respectivamente.

Outros 23 participantes, que equivalem a 13%, apontaram, cada um, outra composição familiar formada por tios, avós, irmãos e outros parentes.

Tabela 7: Pessoas que moram na mesma residência com os participantes da pesquisa ID.

PAIS	CÔNJUGE	CÔNJUGE E FILHOS	AMIGOS	SOZINHOS	OUTRA COMPOSIÇÃO FAMILIAR
109	24	16	4	2	23

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Da mesma forma que no item anterior, há evidenciada dependência financeira dos participantes ID de seus pais, como pode ser visto na tabela 8. Para 53% do grupo, os pais são os maiores responsáveis pelo sustento da família. Os cônjuges representam essa responsabilidade para 12% dos participantes. O próprio bolsista é o responsável pelo sustento familiar para 11% dos participantes. As duas combinações que envolvem os pais e o cônjuge com o próprio bolsista foram apontadas por 5% cada uma.

Outros participantes, equivalente a 14% dos participantes, mencionaram, cada um, as combinações formadas por: pais e irmãos, avós, pensão de ex-marido, tia, com incidência menor que 2% em cada uma.

Tabela 8: Responsabilidade pelo sustento da família dos participantes da pesquisa ID.

PAIS	CÔNJUGE	BOLSISTA	PAIS E BOLSISTA	CÔNJUGE E BOLSISTA	OUTRAS COMBINAÇÕES
95	22	20	9	8	24

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Foi solicitado, ainda, que os participantes ID apontassem a sua renda familiar em salários-mínimo. Para 111 participantes, equivalente a 62%, a renda familiar é de um a três salários-mínimo, como evidencia a tabela 9.

Tabela 9: Renda familiar dos participantes da pesquisa ID.

1 a 3 Salários mínimo	4 a 6 Salários mínimo	7 a 9 Salários mínimo	10 ou mais Salários mínimo
111	56	8	3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Quatro a seis salários foi apontado como a renda familiar de 56 dos participantes (31%). Oito participantes, significando 5%, apontaram sete a nove salários mínimo com a renda de sua família e apenas 2% (3 participantes) mencionaram que sua renda familiar é composta por dez salários ou mais.

A importância da inclusão de dados de natureza socioeconômica na pesquisa, além de possibilitar o traçado de um perfil completo dos sujeitos de pesquisa, é ainda uma maneira de identificar se há semelhança dos dados desta pesquisa com outros estudos. A Revista Nova Escola (2010, p.12) aponta que em pesquisa realizada pela fundação Getúlio Vargas com jovens do ensino médio, a maior parte dos que pretendem cursar licenciatura possuem menor renda financeira, se comparados aos que pretendem optar por outros cursos.

Quanto à origem dos recursos para o pagamento dos estudos dos participantes da pesquisa ID foi identificado que pelo fato de eles cursarem uma universidade particular, há a necessidade de pagamento de mensalidade do curso. Ao ser questionado por meio de quais recursos são providos esses gastos, de acordo com a tabela 10, 48% informaram que recebem bolsa PROUNI parcial ou integral; 19% informaram que contam com contribuição familiar integral ou parcial; 12% utilizam o financiamento estudantil FIES; 11% utilizam sua bolsa PIBID; 6% dispõem de bolsa social da universidade; 3% utiliza a bolsa PIBID em complemento ao salário, mesma porcentagem que utiliza financiamento estudantil diferente do FIES.

Tabela 10: Origem dos recursos financeiros para pagamento dos estudos dos participantes da pesquisa ID.

Bolsa Prouni	Contribuição familiar	FIES	Bolsa PIBID	Bolsa social	Bolsa PIBID e salário	Outro financiamento
84	33	20	20	11	5	5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Na continuidade da pesquisa foi solicitado que os participantes ID assinalassem para quais fins a bolsa PIBID era utilizada, eles poderiam assinalar mais de uma opção, uma vez que pode haver alternância mensal entre os gastos. Conforme a tabela 11, as respostas “auxílio em despesas familiares” e “alimentação” apareceram em 21% das respostas, seguidas pela opção “cultura, lazer, diversão”, em 14% das alternativas. A opção “aperfeiçoamento estudantil (cursos, livros, aulas, etc)” foi marcada em 12% das respostas e “vestuário e aparência” em 9%. As opções “saúde” e “mensalidade da universidade” tiveram 8% de respostas na pesquisa, que foi finalizada, nesta questão, com as opções “moradia”, 4%, e, outros, 3%.

Tabela 11: Fins de utilização da bolsa PIBID dos participantes da pesquisa ID.

Auxílio em despesas familiares	Alimentação	Cultura, lazer e diversão	Aperfeiçoamento estudantil (cursos, livros, aula, etc)	Vestuário e aparência	Saúde	Mensalidade da Universidade	Moradia	Outros
99	96	63	54	43	37	37	18	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Os dados de natureza socioeconômica identificam que a maioria dos participantes ID mora com os pais, possui renda familiar de 1 a 3 salários mínimos, recebe bolsa PROUNI integral e utiliza sua bolsa PIBID para auxílio nas despesas familiares e alimentação.

Em relação à natureza da escola de educação básica cursada pelos participantes da pesquisa ID, a maioria declarou ter estudado em escola pública durante a educação básica, como pode ser visto na tabela 12, onde aparecem 72% dos participantes da pesquisa com essa resposta. O número de participantes que informou ter cursado parte da educação básica em escola pública e parte em particular foi de 20%. O número de participantes que informou ter cursado a educação básica em escolas particulares totalizou 8% desse grupo de participantes.

Em relação à natureza da universidade cursada pelos participantes da pesquisa CA, a maioria, 48%, informou que cursou universidade em instituição particular. A universidade pública foi cursada por 38% dos participantes e a universidade particular com bolsa ou financiamento foi a resposta dos outros 14% de participantes.

Entre os participantes da pesquisa SU, a universidade particular também foi a resposta da maioria dos integrantes do grupo, com 51%. A universidade pública correspondeu a 40% das respostas e a universidade particular com bolsa ou financiamento constitui-se na resposta de apenas 9% dos participantes.

Tabela 12: Natureza administrativa da Educação Básica e Superior dos participantes da pesquisa.

Grupo	Natureza	Totalmente em Pública	Totalmente em Particular	Parte em Pública parte em Particular	Particular com financiamento
ID (Educação Básica)		128	14	36	--
CA (Educação Superior)		10	8	--	3
SU (Educação Superior)		17	22	--	4

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em relação ao tempo dedicado ao exercício do magistério, os participantes da pesquisa CA, vide tabela 13, evidenciaram que o maior número de professores possui entre 11-20 anos de docência (43%). O tempo de magistério situado entre 21 e 30 anos é exercido por 28% de seus integrantes. Entre 31-40 anos de magistério situam-se 14% dos professores. Com menos tempo de exercício na profissão, 1-10 anos, estão 10% dos participantes da pesquisa deste grupo e apenas 5% possui mais de 41 anos de serviço na profissão docente.

Entre os participantes da pesquisa SU os períodos de tempo de exercício de magistério na faixa intermediária, de 11-20 anos, é a que mais possui professores (43%). Entre 21-29 anos de exercício de docência situam-se 29% dos participantes desse grupo. Os docentes que se enquadram no período inicial, que compreende o período de 1-10 anos, corresponde a 24% dos participantes. O maior tempo de dedicação à profissão, 32- 34 anos, é exercido por apenas 5% dos participantes. Dois por cento dos participantes não declararam o seu tempo de exercício.

O tempo de dedicação ao magistério dos participantes CA e SU compreende o amplo período de 1 até 41 anos ou mais e quando comparados entre si percebe-se que entre os CA está o maior tempo - mais de 41 anos e entre os SU encontra-se o maior número de participantes com menos tempo de docência.

Tabela 13: Tempo de exercício de magistério dos participantes da pesquisa CA e SU.

TEMPO DE EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO	CA	SU
1-10 anos	2	10
11-20 anos	9	18
21-30 anos	6	12
31-40 ano	3	2
41 anos ou mais	1	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Os cursos de graduação concluídos pelos participantes da pesquisa CA e SU, tabela 14, foram os cursos de Letras, com 24%. Em seguida aparecem os cursos de Educação Física, Pedagogia e Filosofia/Teologia, com 14%. Os cursos de Química/ licenciatura/ engenharia/ industrial) tiveram 9% de respostas e os demais cursos foram a opção de 5%, com um integrante em cada: História/ Direito, Ciências Sociais, Psicologia e Música, Matemática e Licenciatura em Biologia.

Entre os participantes da pesquisa SU a maior parte, correspondendo a 23%, informou que se formou nos cursos de Letras/ Português/ Espanhol/ Inglês, da mesma forma que no grupo de participantes da pesquisa CA. O segundo curso, por número de participantes relacionado, foi Educação Física, com 16%, tendo em seguida o curso de Pedagogia, com 14%. Os cursos de Arte/ Educação Artística/ Música aparecem com 9% de integrantes. Com 7% foi informado que os participantes da pesquisa do grupo se formaram nos cursos Química e Ciências/ Ciências Biológicas. Os cursos que tiveram menor número de formados foram: Geografia, História, Filosofia e Física com 5% em cada um deles e com 2% os cursos Matemática e Ciências Sociais finalizam a questão.

Tabela 14: Curso de graduação dos participantes da pesquisa CA e SU.

CURSO DE GRADUAÇÃO	CA	SU
Arte, Educação Artística, Música	1	4
Ciências Biológicas, Biologia	1	3
Ciências Sociais	1	1
Educação Física	3	7
Filosofia/Teologia	3	2
Física	--	2
Geografia	--	2
História, Direito	1	2
Letras- Português, Espanhol, inglês	5	10
Matemática	1	1
Pedagogia	3	6
Psicologia	1	--
Química- Licenciatura, Engenharia, Industrial, Ciências	2	3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

O tempo de conclusão do curso de graduação foi investigado com os grupos de pesquisa CA e SU. Os participantes do grupo CA, conforme tabela 15, informaram que, aqueles que concluíram o curso de graduação há mais tempo, entre 31-40 anos, constitui-se na porcentagem de 15%. Entre 21 e 30 anos de conclusão do curso encontram-se 40% de participantes e outros 35% estão no período compreendido entre 11- 20 anos. Apenas 10% dos participantes do grupo estão situados na faixa etária inicial, de 1- 10 anos.

Entre os participantes da pesquisa SU, o maior tempo de conclusão de curso, situado no intervalo de 31-40 anos, foi obtido por apenas 2% de seus integrantes. O segundo maior tempo de conclusão de graduação, situado no período de 21-30 anos, corresponde a 17% dos participantes e aqueles que estão formados há 11 e 20 anos equivale a 47% dos integrantes do grupo. Os docentes que estão formados há menos tempo, 1-10 anos, constituem-se em 36% de participantes deste grupo de participantes da pesquisa.

Tabela 15: Tempo de conclusão de graduação dos participantes da pesquisa CA e SU.

TEMPO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO	CA	SU
1-10 anos	2	14
11-20 anos	7	20
21-30 anos	8	8
31-40 ano	3	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

A maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA, correspondente a 52% dos seus integrantes é de mestre, como pode ser visto na tabela 16. Os participantes da pesquisa que possuem título de doutor correspondem a 38% e a especialização é o maior título acadêmico de outros 10%.

Entre os participantes da pesquisa SU, o título acadêmico obtido em maior quantidade é o de especialista, perfazendo 79% de integrantes do grupo. Tanto a titulação de mestre, quanto a de graduado, correspondem, cada um, a 9% dos integrantes do grupo. Equivalente a 3%, apenas um participante possui o título de doutorado.

Em relação às áreas de maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA, foram evidenciadas na tabela 16 como sendo em maior número, com 38%, o agrupamento de Pedagogia/ Educação/ Gestão Pedagógica; com 19% estão as áreas Licenciatura em Letras/ Linguística/ Língua Portuguesa/ Língua Espanhola e em seguida, com 10% cada uma, estão as áreas Biotecnologia/Ciências Biológicas e Filosofia. As áreas que compreendem os conhecimentos de Música, Bioquímica, Matemática, História e Educação Física correspondem a 5%, cada uma, das respostas dos participantes da pesquisa deste grupo.

Tabela 16: Maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA e SU.

TÍTULO	CA	SU
Graduado(a)	--	4
Especialista	2	34
Mestre(a)	11	4
Doutor(a)	8	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Entre os participantes da pesquisa SU, a área composta pelos conhecimentos de Educação/ Educação Especial/ Educação Inclusiva/ Educação Infantil/ Gestão/ Liderança Escolar corresponde a 25% de respostas em relação à área de maior titulação dos participantes da pesquisa deste grupo, como mostra a tabela 17. A segunda maior área, por porcentagem de respostas, corresponde a Metodologia de Ensino de Línguas/ Letras/ Literatura/ Linguística, com 18%, seguida pela área de Ciências do Movimento Humano/ Psicomotricidade/ Educação Física, com 9%. A área, ou cursos de Didática/ Metodologia do Ensino Superior, corresponde aos conhecimentos de maior titulação para 7% dos participantes da pesquisa SU.

As áreas ou cursos que tiveram menor porcentagem de respostas, em relação à maior titulação, foram, com 5% em cada um: Filosofia, Educação Ambiental/ Meio Ambiente, Geografia, História e Física e, com apenas com 2%, Engenharia de Materiais, Humanas, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Química, PDE Estadual, Ciências e Química.

Em relação à existência de outra ocupação profissional, além do magistério, dos participantes da pesquisa foi constatado, pelas respostas obtidas, que a maioria dos integrantes do grupo CA, constituindo-se 95%, dedicam-se exclusivamente à função docente, como pode ser visualizado na tabela 18. Apenas um professor, equivalente a 5%, admitiu que exerce, em paralelo, atividade profissional de outra natureza.

Tabela 17: Área de maior titulação acadêmica dos participantes da pesquisa CA e SU.

ÁREA	CA	SU
Pedagogia/ Educação/ Gestão Pedagógica/ Educação/ Educação Especial/ Educação Inclusiva/ Educação Infantil/ Liderança Escolar/ PDE Estadual	7	5
Licenciatura em Letras/ Linguística/ Língua Portuguesa/ Língua Espanhola/ Metodologia de Ensino de Línguas/ Literatura	3	8
Didática/ Metodologia do Ensino Superior/ Metodologia do Ensino de Química/ Metodologia do Ensino de Matemática/ Metodologia do Ensino de Arte	--	7
Biotecnologia/Ciências Biológicas/ Bioquímica	3	--
Filosofia	2	2
Música	1	--
Matemática	1	--
História	1	2
Educação Física/ Ciências do Movimento Humano/ Psicomotricidade	1	4
Educação Ambiental/ Meio Ambiente	--	2
Física	--	2
Engenharia de Materiais	--	1
Ciências e Química	--	2
Geografia	--	2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em relação aos participantes da pesquisa SU, da mesma forma que no grupo CA, a maioria exerce exclusivamente a função docente, como atividade profissional, caracterizando 91% dos participantes. Apenas 9% dos integrantes deste grupo exerce atividade profissional de outra natureza, além do magistério, equivalendo a quatro professores.

Tabela 18: Ocupação profissional, além do magistério, dos participantes da pesquisa CA e SU.

OUTRA OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	CA	SU
Sim	1	3
Não	20	40

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Em síntese, após a caracterização dos participantes da pesquisa, evidencia-se que a maioria, entre os três grupos, é composta por mulheres brancas, com faixa etária de 45-54 anos (CA), 35-44 anos (SU) e 18-24 anos (ID). A natureza administrativa da universidade cursada pelos participantes CA e SU é particular, ao passo que os participantes ID cursaram, em sua maioria, a educação básica em escola pública. Tanto os participantes CA quanto os SU possuem entre 11 e 20 anos de docência, sendo que a maioria CA é composta por mestres e a SU por especialistas e professores de ambos os grupos se dedicam exclusivamente à docência.

Os dados de pesquisa que evidenciam quais traços do PIBID incidem sobre a profissionalidade docente e a qualidade social da educação básica estão apresentados no capítulo seguinte.

5- TRAÇOS DO PIBID QUE INCIDEM SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS

Este capítulo apresenta a percepção dos sujeitos de pesquisa sobre a qualidade social da educação básica, a profissionalidade docente e as contribuições do PIBID na composição dos traços da profissionalidade que incidem sobre a qualidade social da educação.

5.1- QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como um dos objetivos específicos delineados para esta pesquisa era “identificar nas percepções dos bolsistas do PIBID os traços constitutivos da profissionalidade docente na efetivação da qualidade social da educação básica”, buscou-se identificar a percepção sobre qualidade da educação básica dos participantes da pesquisa.

As categorias escolhidas para dispor os dados sobre as percepções dos participantes da pesquisa sobre a qualidade da educação básica foram elaboradas a partir das “Aproximações e dimensões sinalizadoras da qualidade social da educação” contidas no artigo intitulado ‘Qualidade social da educação pública: algumas aproximações’, de Maria Abádia Silva, publicado nos Cadernos CEDES (2009).

Para Silva (2009, p. 224), os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar são: - fatores socioeconômicos, - fatores socioculturais, - financiamento público adequado, - compromisso dos gestores centrais, além dos fatores que ocorrem no interior das escolas.

Por se tratar de questão aberta, na qual os participantes da pesquisa poderiam relatar livremente sua percepção, na resposta à questão: “O que você entende por qualidade da educação básica?” Pode ocorrer de uma resposta compor mais de uma categoria. Na tabela 19 encontram-se as respostas à questão.

Fatores socioeconômicos

São considerados como fatores socioeconômicos, para Silva (2009, p. 224), as condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.

Não houve respostas, entre os participantes de pesquisa, que caracterizasse os fatores socioeconômicos como parte do entendimento de qualidade da educação básica.

Financiamento público adequado

Silva (2009, p. 224) considera como financiamento público adequado os itens que compõem os recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

Nesta categoria, apenas o fator “disponibilidade de recursos necessários para o desenvolvimento de atividades” enquadrou-se nas respostas dos participantes de pesquisa, com 8% de respostas entre os bolsistas ID, 7% entre os bolsistas SU e 5% entre os bolsistas CA. As respostas que ilustram esse fator são:

Disponibilidade de recursos necessário para o professor desenvolver diversas atividades de aprendizado. (CA 2)

Recursos e ambiente de trabalho para os professores. (CA 2)

Apoio em recursos didáticos e na realização de projetos educacionais. (ID16)

Bons recursos para o aprendizado dos discentes. (ID 129).

Recursos para o discente e o docente. Professores. (ID 130).

Possuir o mínimo de condições para isso, como prédio escolar em condições adequadas. (ID168).

Uma educação com recursos financeiros para uso de materiais adequados, (SU 20).

Compromisso dos gestores centrais

Na categoria compromisso dos gestores centrais encontram-se os itens: boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224)

O fator “compromisso dos gestores” foi o segundo com o maior número de respostas dos participantes do grupo CA. Sobre esse fator incidem os itens condições de trabalho, estruturação da escola, formação continuada, tempo para planejamento e avaliação, salário digno, menos alunos por turma e avaliação institucional. Algumas respostas que ilustram esses fatores são:

Integração da educação com a sociedade. Condições justas de trabalho docente. Estruturação da unidade de ensino. Formação continua da docente. Desenvolvimento de técnicas diferenciadas de ensino. Motivação de estudantes para o estudo. Ensino que permita a utilização do conhecimento em situações do cotidiano. (CA 2)

Boas condições de trabalho para o professor, tempo para planejar e avaliar, estrutura física para realizar o trabalho, salário digno, menos alunos por turma. (CA 5)

Um termo utilizado para avaliação o desempenho dos serviços da Educação Escolar prestados pelas instituições educacionais. (CA 12)

Para mim, qualidade da educação básica é essencial para a formação do futuro cidadão. Por este motivo é necessário investir na formação continuada dos professores para trazer resultados positivos na aprendizagem do aluno em sala de aula e em toda a sua carreira de estudante e profissional. (CA 22)

Os participantes da pesquisa SU apontaram os fatores “Compromisso dos gestores” e “Interior das escolas” como os que mais representam a qualidade da educação. O fator “compromisso dos gestores” foi mencionado por 42% dos participantes da pesquisa e o “Interior das escolas” por 37% destes participantes.

Os itens mais citados, contidos no fator “compromisso dos gestores”, foram: “Estruturação da unidade de ensino” e “Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização”, com 8 respostas em cada um, que podem ser exemplificadas pelos comentários:

Fazer com que os alunos tenham um desempenho de qualidade. Escolas apropriadas, professores qualificados e dedicados, uma escola acolhedora. (SU 3)

Nível de formação, especialização e profissionalismo. (SU 5)

Qualificação continuada de todos os envolvidos na educação, desde os responsáveis pela limpeza até os professores, investimentos em materiais e equipamentos de ponta para educação, corrigir distorções idade / série, inclusão e permanência da criança na escola, participação efetiva da família na vida escolar da criança. (SU 11)

Escola bem estruturada e professores capacitados para a função. (SU 15)

Toda estrutura para melhor ensino aprendizagem. (SU 16)

Uma educação com recursos financeiros. (SU 20)

Escolas com boa infraestrutura e tecnologia, formação continuada mais frequente e acessível e valorização de todos os profissionais da educação. (SU 27)

Professores preparados e infraestrutura dos ambientes educacionais. (SU 28).

Para o grupo de participantes da pesquisa ID, em relação ao fator “compromisso dos gestores”, que obteve o maior número de respostas, os itens mais lembrados foram: Estruturação da unidade de ensino (27 respostas); Manutenção de recursos tecnológicos e laboratórios para as aulas (25 respostas) e Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização (24 respostas). Essas respostas podem ser ilustradas com comentários dos participantes ID:

Para se obter uma educação básica de qualidade, são necessários diversos fatores. Alguns deles, por exemplo, é a estrutura escolar, a alimentação dos alunos, a quantidade de alunos por turma, materiais didáticos oferecidos, entre outros. Porém, outro fator que pode melhorar a educação, é a competência dos professores. Competência não significa o domínio dos conteúdos que um professor pode ter, mas sim, como ele faz a abordagem dos mesmos com seus alunos. (ID 20)

Um nível alto de alunos compreendendo o assunto trabalhando em uma estrutura adequada. (ID 25)

Bons professores, boa estrutura escolar e aulas que ajudem na formação como cidadão. (ID 33)

Professores preparados, material didático em bom estado e atualizado, estrutura boa do colégio. (ID 35)

Educação básica de qualidade é aquela que consegue proporcionar aos estudantes o aprendizado que se espera dele nesse nível de ensino. A qualidade da educação básica não é um índice que se constrói a partir de um único prisma, para se ter educação de qualidade é imprescindível que todas as partes envolvidas contribuam o suficiente. O governo precisa fornecer infra-estrutura, a escola precisa administrar competente e honestamente, os professores precisam assumir seu compromisso com a educação de fato, os pais precisam participar da rotina escolar dos filhos ativamente etc. Em suma, é necessário que se saiba aonde se quer chegar, ou seja, a que nível de qualidade se pretende alcançar, e que todos os envolvidos estejam engajados no atingimento dessa meta de qualidade. Receita simples, mas, como podemos constatar cotidianamente, de difícil aplicação. (ID 51)

Professores qualificados, comprometidos com a educação e formação intelectual do seu aluno, juntamente com uma escola de boa estrutura e qualidade. (ID 82)

Formação acadêmica dos profissionais e formação continuada; salários justos; materiais adequados para os alunos e professores; estrutura nos colégios; ter ética docente e amor pela profissão exercida. (ID 93)

Professores preparados, boa infraestrutura e salários satisfatórios. (ID 104)

É a soma de boas escolas, com boas infraestruturas, bons professores, boas programações de conteúdos e bons planejamentos. Creio que outro fator de fundamental importância e de grande contribuição para a manutenção da qualidade da educação, é a valorização e o respeito aos profissionais da categoria, algo que não ocorre no nosso país. (ID 116)

Acesso a todos, boa estrutura material e professores com vontade. (ID 119)

Ter uma boa estrutura escolar com materiais para utilização e profissionais qualificados. (ID 157)

A qualidade da educação básica depende inúmeras vezes do comprometimento do professor em ensinar o conteúdo da melhor forma e incentivar os alunos a procurar o conhecimento além do que é passado. Além disso, deve haver investimentos em cursos para a formação continuada do professor e melhoria na infraestrutura escolar. (ID 161)

Interior das escolas

A categoria interior das escolas compõe-se dos itens: A organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224)

Os participantes da pesquisa CA, ao responderem à questão aberta: “O que você entende por qualidade da educação básica? ”, indicaram em 20% das respostas os itens que compõem o fator “interior das escolas”, como pode ser visto na tabela 25. O item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão” correspondeu à resposta de 13 participantes desse grupo de participantes da pesquisa, que podem ser ilustradas pelos comentários:

Integração da educação com a sociedade. Condições justas de trabalho docente. Estruturação da unidade de ensino. Formação continua da docente. Desenvolvimento de técnicas diferenciais de ensino. Motivação de estudantes para o estudo. Ensino que permita a

utilização do conhecimento em situações do cotidiano. Disponibilidade de recursos necessário para o professor desenvolver diversas atividades de aprendizado. Igualdade entre estudantes. (CA 2)

Um processo que propicie o entendimento sobre os conhecimentos, permitindo ao aluno/cidadão reconstruí-los. E que a partir desses conhecimentos ele possa se posicionar frente ao contexto em que vive. (CA 10)

Excelência. (CA 16)

Ensino de qualidade é o ensino que cumpre o objetivo social estabelecido por uma cultura. (CA 17)

Para mim, qualidade da educação básica é essencial para a formação do futuro cidadão. Por este motivo é necessário investir na formação continuada dos professores para trazer resultados positivos na aprendizagem do aluno em sala de aula e em toda a sua carreira de estudante e profissional. (CA 22)

Educação voltada para a formação de cidadãos críticos, atuantes na sociedade e que tenham capacidade de aprendizado contínuo. (CA 23)

Preparar o cidadão para buscar e se defender. (CA 24)

No fator “Interior das escolas”, com sete respostas do grupo de participantes da pesquisa SU, o item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão” fez parte da resposta da maioria dos participantes, que podem ser ilustradas pelos comentários pertencentes, mas não exclusivos dele:

Entendo que quando se quer cobrar qualidade, primeiro deve haver condições dignas e respeitadas de trabalho. Qualidade no ensino não significa 200 dias letivos sem que o professor possa cuidar da saúde porque não tem um substituto no dia de ir fazer um exame de saúde. Por último, não são os 200 dias letivos cumpridos assiduamente e pontualmente que indicam a qualidade do aprendizado, e sim o resultado do que o aluno leva consigo para a vida. (SU 4)

Educação da primeira série do fundamental ao terceiro ano do médio com bons níveis de aprendizado. (SU 6)

Uma educação que proporcione ao educando a possibilidade de produzir e transformar o conhecimento, de forma que esse conhecimento faça com que a sociedade seja melhor. (SU 9)

Um sistema capaz de realmente preparar o aluno para o mercado de trabalho, para vida em cidadania e para a especialização educacional. (SU 12)

Seja abrangente e consiga ensinar o educando a pensar. (SU 14)

Quando os alunos saem da escola com o seu conhecimento ampliado, mais preparados para as situações a enfrentarem em suas vidas e com um conhecimento intelectual maior. (SU 21)

Profissionais que buscam levar a seus alunos conteúdos e práticas que levem seus alunos a pesquisa e incorporem ao seu cotidiano novas atitudes. (SU 43)

Em relação ao fator “interior das escolas”, o item que teve 24 respostas, sendo considerado o mais lembrado para o grupo de participantes da pesquisa ID, foi “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão” e pode ser ilustrada com depoimentos, quais sejam:

Bons professores, boa estrutura escolar e aulas que ajudem na formação como cidadão. (ID 33)

Fazer com que o aluno consiga assimilar os conhecimentos adquiridos na escola, com os conhecimentos e cobranças adquiridas no dia a dia. (ID 50)

Formação de cidadãos críticos e aptos a exercerem qualquer função dentro da sociedade. (ID 56)

O grau de conhecimento compartilhado, com o objetivo da excelência na formação do estudante, bem como a formação do cidadão. É claro, que isso depende, principalmente, do bom preparo do profissional docente, que deve estar comprometido com a causa. (ID 68)

Professores bem remunerados, com condições de dar continuidade ao conhecimento afim. Aulas interativas com uso dos multimeios, discentes com material adequado. (ID 71)

Qualidade é uma relação conhecimento realidade, onde o aluno consegue relacionar o conteúdo com seu cotidiano. E não somente o ensino tradicional. (ID 100)

Um ensino com qualidade forma cidadãos críticos e atuantes na sociedade. (ID 121)

É uma educação que não exclui, que forma cidadãos críticos e responsáveis. (ID 148)

Uma educação que torne o cidadão culto e apto para saber o que é bom para si mesmo. (ID 158)

Garantida de direitos, educação para a formação cidadãos críticos e conscientes. (ID 161)

Tabela 19: Percepções dos participantes da pesquisa sobre qualidade da educação básica.

CATEGORIAS	CA	SU	ID
I- SOCIOCULTURAIS			
Educação familiar	--	1	1
II- FINANCIAMENTO PÚBLICO ADEQUADO			
Disponibilidade de recursos necessários para o desenvolvimento de atividades	2	5	22

III- COMPROMISSO DOS GESTORES			
Condições justa do trabalho docente	2	5	21
Estruturação da unidade de ensino	3	8	27
Formação continuada do docente, qualificação, atualização	4	8	24
Tempo para o professor planejar e avaliar	1	--	3
Salário digno, justo	1	2	5
Menos alunos por turma	1	3	--
Avaliação de desempenho dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino	1	--	--
Manutenção de recursos tecnológicos para as aulas	--	3	25
Universalização do ensino	--	1	2
Alimentação dos alunos	--	--	1
IV- INTERIOR DAS ESCOLAS			
Integração da educação com a sociedade	1	1	5
Desenvolvimento de técnica diferenciais de ensino	1	2	15
Igualdade entre estudantes, com tratamento integral, holístico, humanista	4	2	2
Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão	13	7	24
Bom ambiente de trabalho para os professores	1	2	5
Educação inovadora, com práticas reais	--	3	14
Escola acolhedora	--	1	--
Preocupação com as séries iniciais e conhecimento básicos	--	5	13
Participação da família e da comunidade	--	2	3
Definição de papéis da cada integrante da escola	--	1	--
Aprendizagem	--	--	11
V- OUTROS			
Motivação do estudante para o estudo	1	2	--
Comprometimento do professor com a aprendizagem	1	3	11
Bons resultados do ensino	--	3	9
Qualidade não é quantidade, eficiência, eficácia, relevância	--	1	10
Entendimento da educação como um direito	--	--	5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Na percepção dos participantes da pesquisa CA, como mostra o gráfico 1, a qualidade da educação depende prioritariamente do fator “Interior das escolas”, em relação ao item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão”, que foi reconhecido, porém, em segundo lugar, pelos outros dois grupos de pesquisa- SU e ID. Esses dois grupos elegeram, em primeiro lugar, como entendimento de qualidade da educação, o fator “Compromisso dos gestores”, sendo que ambos coincidiram nas respostas aos itens que os representam: em primeiro lugar

“Estruturação da unidade de ensino”, em seguida, “Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização”.

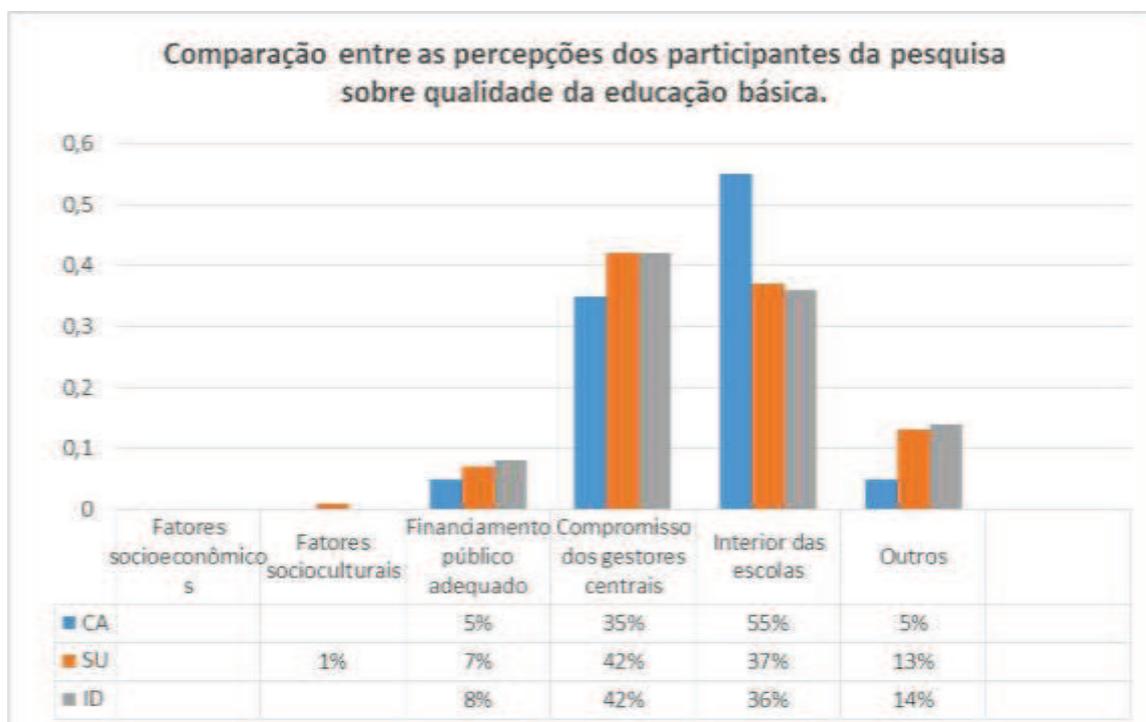


Gráfico 1: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre qualidade da educação básica.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

5.2- CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Para investigar sobre quais traços deve ter o (a) professor (a) para a educação básica, na percepção dos participantes da pesquisa CA, SU e ID, foi proposta a questão aberta “Quais características deve ter o professor para a educação básica? ”, na qual poderia ser emitida tantas respostas quanto os integrantes achassem necessário. Por se tratar de questão aberta, na qual os participantes da pesquisa poderiam relatar livremente sua percepção, pode ocorrer de uma resposta compor mais de uma categoria.

A matriz de categorias elaborada para sistematizar as respostas dos participantes da pesquisa foi construída com base na lista de disposições esboçada por Nóvoa (2009b, p. 11) para caracterizar o trabalho docente de um bom professor. Esta lista compõe-se de cinco traços que orientaram o agrupamento das respostas.

Logo, as respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas categorias: “conhecimento”, “cultura profissional”, “tato pedagógico”, “trabalho em equipe” e “compromisso social”. Os resultados estão demonstrados na tabela 20.

A análise das cinco categorias elaboradas com base nas disposições de Nóvoa (2009b) será reconstruída para possibilitar melhor diálogo entre as percepções dos participantes da pesquisa e o referencial teórico que ampara a discussão. Cada um dos itens será apresentado e discutido na ordem que se apresenta na tabela 20.

Tabela 20: Percepções dos participantes da pesquisa sobre profissionalidade docente.

TRAÇOS	CA	SU	ID
I- O CONHECIMENTO			
Formação específica na área	3	17	66
Formação contínua, atualização	6	16	38
Conhecimento científico, pedagógico, tecnológico	8	12	50
Habilidades de pesquisa e inovação	4	11	19
II- A CULTURA PROFISSIONAL			
Conhecer o sistema educacional, as políticas, a escola	1	--	--
III- O TATO PEDAGÓGICO			
Paciência	1	13	51
Resiliência	--	1	--
Dedicação	3	16	47
Gostar do que faz, amor, dom	3	15	20
Organização	1	3	6
Habilidades de resolver problemas	3	3	26
Construção do plano de trabalho docente	--	1	--
Motivação	2	13	8
Caráter	1	--	9
Gostar de crianças e adolescentes	1	1	--
Comprometimento	1	15	10
Respeito, humildade	1	4	27
Acompanhamento do processo de aprendizagem e não apenas do resultado	1	--	8
Ética	--	--	9
Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem significativa	1	3	19
Abertura às mudanças, flexibilidade, desafiador, dinamismo, desafios	7	15	54
Autonomia	--	--	1
Inteligência interpessoal	2	--	8
IV- O TRABALHO EM EQUIPE			

Participação nas lutas pela melhoria da qualidade da educação básica	1	1	--
Participação nos processos coletivos	--	1	--
Trabalho em equipe pensando no aluno	--	1	--
V- O COMPROMISSO SOCIAL			
Atenção ao que passa em seu cotidiano	1	3	3
Livre de preconceitos	--	--	2
Envolvimento em prol da cidadania	--	2	3
Ver cada aluno com suas diferenças	1	1	6

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

O conhecimento: Em relação ao conhecimento, Nóvoa (2009b, p.12) menciona que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”.

Essa categoria foi a segunda com o maior número de respostas, por outro lado o item denominado “conhecimento científico, pedagógico, tecnológico”, situado nesta categoria, foi considerado por oito participantes da pesquisa do grupo CA um importante traço que deve ter o professor da educação básica, tendo sido este o item com maior número de respostas de todo o grupo. A respeito do item “conhecimento científico, pedagógico, tecnológico” podem ser citadas as seguintes respostas:

Dominar os saberes da profissão, capacidade de(re)construir a sua experiência, estar aberto a mudanças, ter atenção ao que se passa em seu cotidiano, desenvolver e dominar estratégias que levem o aluno a aprender e entender porque o faz. (CA 10)

Ser licenciado na disciplina em que for atuar; procurar estar atualizado em relação à área de atuação; ser um leitor crítico das informações noticiadas nos diversos veículos de comunicação; buscar um aperfeiçoamento da sua prática pedagógica; participar das reivindicações e das lutas pela melhoria da qualidade da educação básica no que diz respeito às condições de trabalho, à carreira profissional, à formação continuada, ao processo de ensino-aprendizagem etc. (CA 12)

Atualizar-se todo o tempo, aceitar e preparar-se para mudanças metodológicas, planejar aulas de acordo com a realidade do aluno, ser flexível quanto aos conteúdos e adequá-los conforme a situação do contexto da sociedade, ser observador, capacitar-se sempre, pesquisador. (CA 14)

Deve saber falar, ler, interpretar, escrever, escutar ensinar com competência. (CA 16)

A categoria “o conhecimento” teve 33% de respostas dos participantes da pesquisa SU. Em relação a essa categoria, um participante de pesquisa posiciona-se que:

Na educação pública não há características, pois hoje há inúmeras vagas que chegam a ser preenchidas por alunos das séries iniciais da faculdade sem necessidade de titulações. (SU 04)

O fator “formação específica na área” da categoria “o conhecimento”, com 66 respostas, foi o que mais obteve respostas em relação às percepções dos participantes da pesquisa ID sobre profissionalidade docente.

Formação necessária e interesse pela educação. (ID 18)

Ter uma boa formação e não ter preconceitos. (ID 31)

Boa formação, e gosto por ensinar. (ID 47)

Qualificação dentro da sua formação, domínio do conteúdo, boa entonação de voz para que a aprendizagem seja eficaz. (ID 58)

Boa formação, vontade de ensinar, vontade de aprender, paciência e interesse pelo aluno. (ID 82)

Um professor disposto a enfrentar todos os tipos de problemas, tanto relacionados aos alunos e seus diferentes tipos de personalidades quanto às necessidades físicas da escola. Acima disso o professor deve ter formação e disposição suficientes para essa função, que às vezes é exaustiva. (ID 89)

Ética docente; formação acadêmica; amor pela profissão; busca pelo conhecimento; atualização profissional. (ID 93)

Formação e experiência em sua área com intuito de transformar os indivíduos com os seus conhecimentos. (ID 125)

O professor da educação básica deve ser bem preparado em sua formação para atender os diversos tipos de alunos com suas dificuldades específicas e suas condições respeitando suas individualidades e dificuldades. (ID 132)

A cultura profissional: A cultura profissional é, para Nóvoa, uma rotina que faz o professor avançar na profissão. Segundo ele, “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientesx (NÓVOA, 2009b, p.12).

O tato pedagógico: O tato pedagógico consiste no cruzamento entre as dimensões pessoais e profissionais, no qual ensinar cabe a capacidade “de relação

e de comunicação sem a qual não se cumpre o *acto de educar*”x (NÓVOA, 2009b, p.12).

Para os participantes da pesquisa CA, como pôde ser visto na tabela 20, os traços que mais receberam respostas enquadram-se na categoria “tato pedagógico”, que consiste no entrelaçamento dos traços pessoais e profissionais do professor por meio da comunicação (NÓVOA, 2009b, p.11). Sobre esse aspecto podem ser destacados os posicionamentos:

Paciente, dedicado, gostar do que faz, dinâmico, organizado. (CA1)

Dinamismo, dedicação, motivação, habilidades de pesquisa, habilidades de mediar e resolver problemas. (CA 2)

Caráter, ser um pesquisador e nunca deixar de estudar. (CA 3)

Gostar muito do que faz; gostar de crianças e adolescentes; ter competência científica, pedagógica e tecnológica. (CA 5)

Comprometimento, Respeito, Estar atualizado sobre questões referentes não só ao conteúdo, mas à postura do educador em sala de aula. (CA 6)

Pesquisador e conseqüentemente inovador. Que acompanha o aluno no processo de aprendizagem, o que não significa apenas avaliar resultados numéricos. (CA 8)

Inteligência interpessoal. (CA 11)

Com 61% de respostas, a categoria “o tato pedagógico” foi a citada em maior número pelos participantes da pesquisa SU, recebendo comentários como:

Domínio de conteúdo, gostar de trabalhar com crianças e jovens, ser cordial e inteligente, raciocínio rápido. (SU 6)

Paciência, determinação, boa formação e didática. (SU 8)

Resiliência, bom senso, paciência, busca pelo conhecimento, saber trabalhar em grupo, entre outros. (SU 9)

O sucesso escolar depende muito da capacidade e da formação do professor, um professor capacitado e experiente consegue identificar possíveis dificuldades e problemas de aprendizagem, e desenvolver atividades diferenciadas no sentido de superar essas dificuldades, deve saber gerenciar conflitos e estar atento as necessidades e anseios da comunidade escolar. (SU 11)

Paciência, vontade e humildade. (SU 14)

Comprometimento para com o Ensino, dedicação, planejamento, mediador de conflitos. (SU 18)

Amor, dedicação, paciência, conhecimento, comprometimento e força de vontade. (SU 19)

Otimismo, amor pela profissão, dedicação, estar aberto às novas possibilidades educacionais. (SU 28)

Conhecimento, formação continuada, dedicação e amor a profissão. (SU 36)

Sabedoria, paciência, amor, dedicação. (SU 40)

A categoria ‘tato pedagógico’ recebeu o maior número de respostas pelos participantes da pesquisa ID, com 62% dos participantes. Os participantes da pesquisa ID evidenciaram em maior número, com 51 respostas, o fator “paciência” como traço do professor da educação básica.

Respeito, paciência, didática. (ID 23)

Amor a profissão, paciência e dedicação. (ID 30)

Didática, domínio de conteúdo, satisfação pela profissão, paciência. (ID 35)

Paciência, punho firme e saber se impor. (ID 50)

Objetivo, paciência, criatividade, organização. (ID 52)

Paciência, dedicação, responsabilidade. (ID 75)

Dom, paciência, didática. (ID 81)

Boa formação, vontade de ensinar, vontade de aprender, paciência e interesse pelo aluno. (ID 82)

Paciência, dedicação, força de vontade. (ID 94)

Boa comunicação, paciência, dinamismo. (ID 112)

Paciência, dedicação e domínio dos assuntos. (ID 115)

Paciência, qualificação, interesse pelo trabalho e gostar dele. (ID 171)

O trabalho em equipe: Em relação ao trabalho em equipe, Nóvoa (2009b, p.12) considera que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões *colectivas* e colaborativas, do trabalho em *equipa*, da intervenção conjunta nos *projectos* educativos da escola”.

O compromisso social: O último dos cinco dispositivos essenciais à definição dos professores na atualidade, para Nóvoa, é o compromisso social. Este dispositivo é visto pelo autor como princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural, uma vez que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009b, p.12).

Os participantes da pesquisa ID tiveram suas respostas concentradas em três categorias: “o conhecimento”, “o tato pedagógico” e “o compromisso social”. Nas outras duas categorias - “a cultura profissional” e “o trabalho em equipe” - não foram evidenciadas respostas. Esse grupo de participantes era composto por bolsistas que

estavam cursando uma licenciatura e ainda não tinham convívio profissional na escola e, talvez por esse fato ainda não sentiram a importância do que Nóvoa (2009b, p. 12) denomina de “rotina que faz o professor avançar na profissão”. Porém, a outra dimensão que, nas palavras de Nóvoa, é necessária para compor a profissionalidade docente - “o trabalho em equipe”, caracterizado por “dimensões coletivas colaborativas, trabalho em equipe e interações conjuntas nos projetos educativo da escola” (Nóvoa, 2009b, p.12), é o aspecto basilar do PIBID, que os participantes da pesquisa vivenciam nos projetos que desenvolvem.

Em relação às percepções sobre a profissionalidade docente, a categoria “o tato pedagógico” foi a mais citada pelos participantes dos três grupos de pesquisa, como mostra o gráfico 2, sendo seguida pela categoria “o conhecimento” e, em menor número, a categoria “o compromisso profissional” foi a terceira citada. A categoria “o trabalho em equipe” foi pouco citada, sendo lembrada apenas por três participantes SU e um CA, e, por sua vez, a categoria “a cultura profissional” foi mencionada por apenas um participante de pesquisa CA.

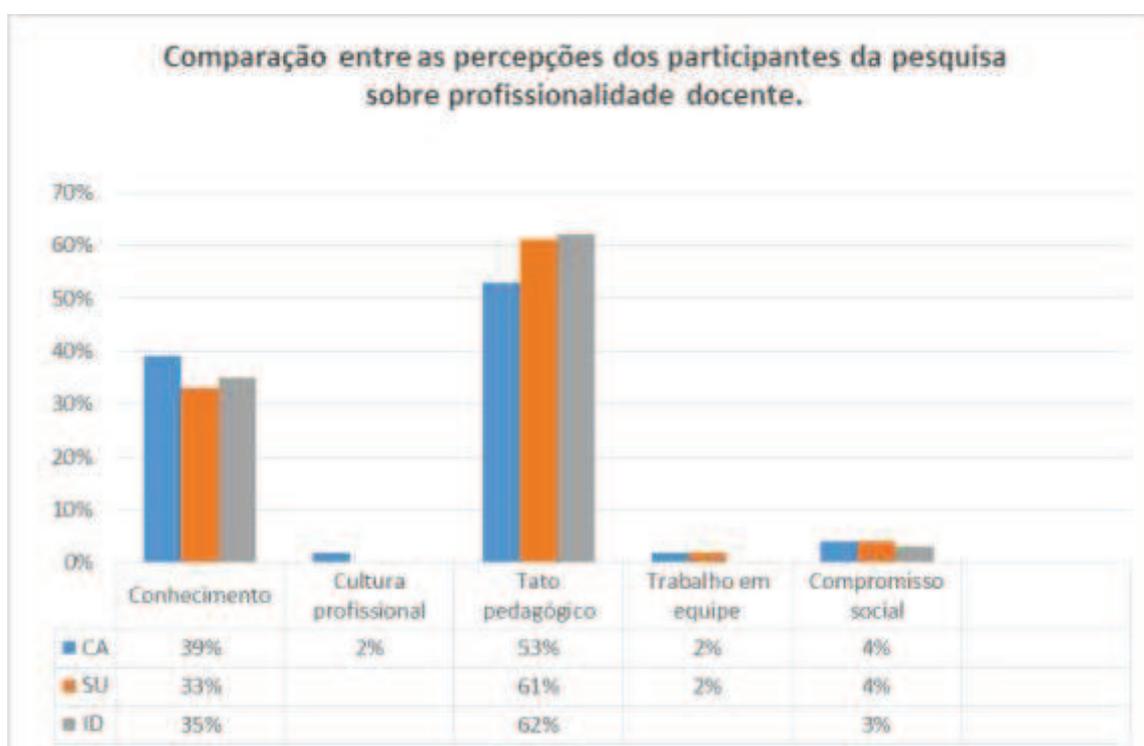


Gráfico 2: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre profissionalidade docente.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Uma questão importante, que de imediato pode parecer dominada por todos, é a de que todo acadêmico tem conhecimento que o curso de licenciatura prepara o egresso para ser professor. Nas respostas à pesquisa, 96% dos participantes da pesquisa ID mencionaram saber, ao ingressar na licenciatura, que o objetivo do curso era a formação de professores. Apenas 4%, ou seja, 07 participantes, informaram que desconheciam o objetivo do curso de formação de professores. Mesmo entre os que afirmaram saber sobre o objetivo do curso, há comentários sobre a pequena carga horária de disciplinas de conhecimento científico em um dos cursos.

No item de pesquisa que solicitava a todos os participantes que assinalassem, entre as opções alto, médio e baixo, o seu nível de satisfação em cursar uma licenciatura, 56% (100 participantes) escolheram a opção que evidencia alto nível de satisfação; 42% (74 participantes) optaram pelo nível médio e apenas 02% (04 participantes) escolheram o nível baixo de satisfação.

Após ser solicitado que apontassem seu nível de satisfação em cursar uma licenciatura, foi pedido que citassem o(s) principal(is) motivo(s) que influencia(m) seu nível de satisfação em cursar uma licenciatura. As respostas apresentadas foram dispostas em seis categorias, apresentadas na tabela 21.

Tabela 21: Motivos que influenciam a satisfação dos participantes da pesquisa ID em cursar licenciatura.

MOTIVOS	NÍVEL ALTO (56% dos participantes)	NÍVEL MÉDIO (42% dos participantes)	NÍVEL BAIXO (2% dos participantes)
I- DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL			
Baixa remuneração	--	02	02
Desvalorização profissional	--	02	04
Descrédito da sociedade e respeito pela profissão do professor	--	03	02
Pouco incentivo por parte da classe patronal, governo	--	02	02
Descontinuidade de políticas educacionais	--	02	--
Jornada de trabalho intensa, salas cheias	--	--	02
II- VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL			
Estabilidade, empregabilidade	03	04	--
Importância do papel do professor na sociedade	--	03	01
Reconhecimento profissional	03	02	01
III- SATISFAÇÃO PESSOAL/ PROFISSIONAL/PERFIL/VOCAÇÃO			
Realização	07	02	01
Modificação da realidade de pessoas, fazendo a diferença na vida dos alunos	04	01	01
Contribuir com a formação crítica e reflexiva de jovens que estão iniciando sua vida profissional	07	03	01
Importância do trabalho na vida dos alunos (futuros professores)	06	02	01
Realização profissional, prazer no trabalho, pesquisa. O magistério é	10	02	02

gratificante.			
Necessidade contínua de aprender, acreditar na educação como uma via de formação e transformação do ser humano	11	03	01
Valorização, relação positiva com os alunos, desafios	10	02	--
Crescimento em conhecimento pessoal e profissional, desafios	10	02	01
Aulas práticas	02	01	--
Gosto do que faço	06	02	02
Aptidão e perfil	12	06	03
IV- FATORES PESSOAIS			
Desmotivação	--	03	--
V- CONDIÇÕES DE TRABALHO			
Falta de segurança	--	02	--
Falta de recursos e investimentos	--	03	--
Falta de tempo para estudar e pesquisar	--	02	--
Violência e indisciplina de alunos sem que providência sejam tomadas	--	05	--
Local de trabalho	--	02	--
Aprendizagem continuada	01	01	01
VI- TRAÇOS PEDAGÓGICOS			
Variabilidade de atividades, quebra de rotina	05	01	--
PIBID, vivência, experiência, prática	04	04	01
Bom aproveitamento dos alunos durante as disciplinas e boa apreensão do conteúdo	02	--	--
Melhorar as condições de aprendizagem	03	04	--
Comprometimento dos alunos	02	01	--
Falta de autonomia no desenvolvimento das aulas e avaliação	--	02	--
Falta de interesse dos alunos	--	02	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Desvalorização profissional: As respostas dos participantes da pesquisa que se enquadraram na categoria denominada “desvalorização profissional” foi de 11%. As respostas que se enquadraram no item “desvalorização profissional” teve a maior incidência, com seis menções, que podem ser exemplificadas pelas respostas:

A realidade da educação. A desvalorização. (ID 55)

Apesar de amar o curso, a licenciatura ainda encontra-se desvalorizada. (ID 161)

Os descasos com a educação (desvalorização)tanto de professores mesmo, pais e alunos, a falta de recursos. Isso desmotiva muito quando conhecemos a realidade e percebemos que muitos só fazem vista grossa. (ID 164)

Amo o meu curso, porém é mal visto pela sociedade. Quando falo que curso licenciatura muitos dizem para eu mudar de curso. (ID 180)

Valorização profissional: As respostas que se enquadram em “valorização profissional” perfazem 5%. O item “estabilidade/empregabilidade”, com 7 respostas, foi o mais citado, porém, com pouca diferença entre os outros dois:

“reconhecimento profissional”, com 6 respostas e importância do papel do professor na sociedade, com 4 respostas. As respostas que correspondem ao item “valorização profissional” são exemplificadas:

Tem grande número de aulas. (ID 14)

O professor é valorizado nos ambientes e pelas pessoas mais humildes. (ID 43)

O professor tem papel relevante na formação das gerações futuras. (ID 169)

Satisfação pessoal/ profissional/perfil/vocação: Essa categoria foi a que teve maior número de respostas, com 124 escolhas, perfazendo 58%. O item aptidão e perfil foi apontado em 21 respostas, sendo a maioria delas, 12 respostas, citada por participantes que manifestaram alto índice de satisfação em cursar uma licenciatura.

Este item pode ser exemplificado pelas opiniões dos participantes:

Amo ensinar e ser mediadora no conhecimento, assim minha satisfação ao cursar licenciatura é total. (IC 7)

Gosto de Química e a profissão de professor parece muito mais divertida, desafiante e excitante que trabalhar em laboratório. (ID 30)

Formação de massas pensantes, paixão por ensinar. (ID 34)

Primeiramente, pelo gosto de dar aula. (ID 81)

Gostar da disciplina e interesse em lecionar. (ID 82)

Amor pela prática docente. (ID 84)

Paixão pela docência. (ID 91)

Gosto por estudar e transmitir conhecimento. (ID 176)

Gosto de ser professora. (ID 177)

Com 14 indicações dos participantes ID, sendo 10 delas feitas por aqueles que demonstraram alto nível de satisfação com o magistério, o item “realização profissional, prazer no trabalho, pesquisa. O magistério é gratificante” pode ser exemplificado pelas respostas:

Pois meu sonho é ser professora. Acredito que seja uma das profissões mais bonitas que existem. (ID 6)

A minha principal motivação é saber que serei um profissional formador outros profissionais. (ID 27)

Prazer do transmitir conhecimento. (ID 53)

A docência é gratificante. (ID 56)

Por sentir realização ao ver o outro avançar um passo a mais no conhecimento através da construção de conhecimentos que o professor faz. (ID 88)

Realização pessoal, conscientização e reconhecimento perante a sociedade. (ID 181)

Fatores pessoais: As respostas que se enquadraram no item “desmotivação” recebeu apenas duas respostas de participantes, sendo o de menor incidência, totalizando 1% dos que responderam à pesquisa. Ambos os participantes apontaram nível médio em relação à satisfação de cursar uma licenciatura e mencionaram que:

Não nos sentimos mais motivados pelo curso. (ID 44)

A realidade da educação. A desvalorização. (ID 55)

Creio que por tratar-se uma licenciatura o curso deveria ser mais valorizado, logo na grade curricular deveriam ser incluídas mais aulas práticas. (ID 63)

Traços pedagógicos: A categoria “Traços pedagógicos” teve 14% de respostas. O item “PIBID, vivência, experiência, prática” foi o que obteve maior incidência, sendo apontado por nove participantes da pesquisa. O posicionamento dos participantes pode ser exemplificado por:

Ao me deparar com a atual situação da educação brasileira. Na faculdade parece um conto de fadas, um sonho a ser realizado, mas a vivência com o PIBID nos mostra o contrário quando vejo alunos sem total falta de respeito com o professor. (ID 15)

Gostaria de maior enfoque práticas Laboratoriais. Maior aproximação com a Química. (ID 25)

Realidades diferentes, pessoas diferentes. (ID 29)

Repassar as minhas experiências e conhecimentos aos meus alunos, visando sempre acrescentar em sua formação escolar e como pessoa. (ID 113)

Aos participantes da pesquisa CA e SU foi solicitado que evidenciassem, entre as opções baixo, médio e alto, o seu nível de satisfação com o magistério. Entre os participantes CA o nível alto de satisfação, com 62% de respostas foi o que teve maior número de escolhas e o nível médio, com 38% de respostas, foi o segundo mais escolhido. Nenhum participante desses dois grupos optou pelo nível baixo de satisfação.

Após indicar o nível de satisfação com o magistério, foi solicitado que os participantes da pesquisa apontassem os motivos pelos quais possuem o nível

mencionado. Esta questão foi formulada no tipo aberta, na qual os participantes poderiam escrever tantas respostas quantas julgassem que melhor representassem sua opinião. As respostas estão representadas na tabela 22.

Os motivos que influenciam a satisfação do magistério pelos participantes da pesquisa CA são, para 58% de seus integrantes, traços de nível médio e 28% de nível alto, que contribuem para a valorização da profissão.

Em relação ao nível de satisfação com o magistério dos participantes do grupo- SU, observa-se que o nível médio foi o mais escolhido, sendo a opção de 58% dos participantes. O nível alto fez parte de 28% das escolhas e o nível baixo de satisfação representou 14% das respostas.

Desvalorização profissional: O item “baixa remuneração”, que consta da categoria “desvalorização profissional”, teve três respostas incluídas, mas que não foram exclusivas deste item, a saber:

Baixa remuneração, falta de segurança, desvalorização profissional, falta de recursos e investimentos. (CA 1))

Falta de boas condições de trabalho (falta de tempo para estudar e pesquisar, salário defasado, conflitos com alunos). (CA 5)

Salário. (CA 12)

A segunda categoria com o maior número de respostas foi “desvalorização profissional”, sendo escolhida em 24% de respostas, em sua maioria por participantes de mencionaram ter baixo nível de satisfação com o magistério. Para ilustrar as respostas, são utilizados os depoimentos:

Desvalorização dos títulos no início da carreira (passa a valer depois de anos de atuação com mestrado e doutorado) Falta de uma recompensa financeira pelos títulos obtidos, obrigatoriedade de fazer cursos que não acrescentam em nada nossa formação (cursos mal elaborados prestados pelo órgão da educação) excesso de burocracia, falta de recursos e condições de trabalho, falta de reconhecimento, falta de auxílios (vale refeição ou alimentação), falta de um plano de saúde adequado a profissão (sempre tive planos de saúde enquanto trabalhei em outras áreas), excesso de indisciplina em algumas escolas sem que algum encaminhamento seja tomado, jornada de trabalho intensa, falta de qualidade de vida, ambiente insalubre pelo excesso de barulho (começando pelos sinais ensurdecedores das escolas) . (SU 4)

Condições de trabalho ruins, desvalorização profissional, grande demanda de trabalho, pouco reconhecimento, desrespeito por parte da sociedade em geral, entre outros. (SU 9)

Desvalorização por parte da sociedade em geral. Desmotivação. (SU 32)

Baixos salários, salas cheias, alunos desmotivados, irresponsáveis e desinteressados. (SU 36)

O comportamento dos alunos e a desvalorização da profissão. (SU 40)

Precariedade das condições de ensino e a falta de continuidade de políticas públicas que propiciem o avanço da educação de qualidade no país. (SU 41)

Valorização profissional: A categoria “valorização profissional” esteve ausente nas repostas dos participantes da pesquisa CA,

Satisfação pessoal/ profissional/perfil/vocação: Neste grupo de participantes da pesquisa é interessante observar que as repostas correspondentes à categoria denominada “satisfação pessoal/ profissional/perfil/vocação”, com 18 escolhas em seus 10 itens correspondem a três vezes mais que as repostas em cada uma das outras categorias, que tiveram seis escolhas em cada uma.

Um dos itens desta categoria “realização profissional, prazer no trabalho, pesquisa. O magistério é gratificante” teve 4 repostas, que podem ser ilustradas com os posicionamentos:

Gosto do que faço e meu trabalho influencia os alunos (futuros professores). (CA 10)

Realização profissional, prazer no trabalho, pesquisa. (CA 12)

Realização profissional, apesar de ver a falta de reconhecimento do governo e de alguns segmentos da sociedade. (CA 13)

Eu gosto muito de exercer o magistério, porque considero muito gratificante. (CA 22)

A categoria “satisfação pessoal/ profissional/perfil/vocação” foi a que recebeu mais repostas na questão aberta, que solicitava que os participantes da pesquisa apontassem quais os motivos que influenciam a sua satisfação com o magistério. Esta categoria teve 29% de escolhas, sendo que os itens que a integram e constituíram-se como opção de quatro participantes, em cada uma, foram: “importância do trabalho na vida dos alunos (futuros professores)” e “gosto do que faço”. Os itens desta categoria podem ser ilustrados com os posicionamentos:

É muito gratificante poder fazer parte do aprendizado dos jovens, estar contribuindo com o meu trabalho para o futuro desses, e maravilhoso. Me sinto realizada. (SU 3)

Prazer em dar aulas e estabilidade. (SU 10)

Realização profissional. (SU 14)

Gosto de ensinar, gosto dos alunos, aprender sempre, dar o melhor de mim na sala de aula, criar coisas novas na área de leitura. (SU 24)

Gratificação humana pela conquista dos educandos na vida profissional. (SU 29)

O desejo de transformar a partir da educação. (SU 30)

Poder ensinar e aprender ao mesmo tempo. (SU 31)

Gosto do que faço. (SU 34)

Função social da profissão. (SU 37)

Através da atualização necessária para o trabalho pedagógico, na leitura da realidade para os futuros docentes e no entrelaçamento entre teoria e prática. (SU 39)

Fatores pessoais: Não houve respostas que evidenciassem os fatores pessoais como motivos que influenciam a satisfação com o magistério.

Condições de trabalho: Os itens que compõem a categoria “condições de trabalho” receberam no total seis respostas e podem ser ilustradas pela argumentação dos participantes:

Baixa remuneração, falta de segurança, desvalorização profissional, falta de recursos e investimentos. (CA 1)

Local de trabalho. (CA 3)

Falta de boas condições de trabalho (falta de tempo para estudar e pesquisar, salário defasado, conflitos com alunos, (CA 5)

Contato com as pessoas. (CA 7)

Traços pedagógicos: A categoria “traços pedagógicos” compõe-se dos itens: “variedade de atividades”, “conflitos com alunos”, “bom aproveitamento dos alunos durante as disciplinas e boa apreensão do conteúdo”, “melhorar as condições de aprendizagem”, “gosto do que faço”, e podem ser ilustradas pelas respostas dos participantes:

Realização pessoal, variedade de atividades, modificação da realidade de pessoas. (CA 2)

O bom aproveitamento dos alunos durante as disciplinas e a boa apreensão do conteúdo. (CA 6)

Melhorar as condições de aprendizagem e incentivar o uso do conhecimento para uma sociedade melhor e mais crítica. (CA 9)

Gosto do que faço e meu trabalho influencia os alunos (futuros professores). (CA 10)

Ao grupo de participantes da pesquisa ID foi perguntado sobre a intenção de seus integrantes em assumir o magistério. Nesta questão deveria ser marcada uma alternativa entre as opções: sim, não ou talvez.

Tabela 22: Motivos que influenciam a satisfação com o Magistério dos participantes da pesquisa CA e SU.

MOTIVOS	CA			SU		
	ALTO (62%)	MÉDIO (38%)	BAIXO (0%)	ALTO (28%)	MÉDIO (58%)	BAIXO (14%)
I- DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL						
Baixa remuneração	--	3	--	--	2	2
Desvalorização profissional	--	1	--	--	3	3
Descrédito da sociedade e respeito pela profissão do professor	--	1	--	--	--	2
Pouco incentivo por parte da classe patronal	--	1	--	--	--	2
Descontinuidade de políticas educacionais	--	--	--	--	--	1
Jornada de trabalho intensa, salas cheias	--	--	--	--	--	2
II- VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL						
Estabilidade	--	--	--	--	1	--
Importância do papel do professor na sociedade	--	--	--	1	2	--
Reconhecimento profissional	--	--	--	1	--	--
III- SATISFAÇÃO PESSOAL/ PROFISSIONAL/PERFIL/VOCAÇÃO						
Realização pessoal	--	2	--	2	--	--
Modificação da realidade de pessoas, fazendo a diferença na vida dos alunos	1	1	--	1	1	--
Contribuir com a formação crítica e reflexiva de jovens que estão iniciando sua vida profissional	--	2	--	2	--	--
Importância do trabalho na vida dos alunos (futuros professores)	1	1	--	3	1	--
Realização profissional, prazer no trabalho, pesquisa. O magistério é gratificante	1	3	--	1	--	--
Necessidade contínua de aprender, acreditar na educação como uma via de formação e transformação do ser humano	--	1	--	--	1	--
Valorização, relação positiva com os alunos, desafios	1	--	--	1	--	--
Crescimento em conhecimento pessoal e profissional	--	1	--	--	3	--
Gostar do que faz	2	2	--	4	3	--
Aptidão e perfil	--	1	--	1	--	--
IV- FATORES PESSOAIS						
Falta de qualidade de vida	--	--	--	--	--	1
Desmotivação	--	--	--	--	3	--
V- CONDIÇÕES DE TRABALHO						
Falta de segurança	1	--	--	--	--	--
Falta de recursos e investimentos	1	--	--	1	--	1
Falta de tempo para estudar e pesquisar	1	--	--	--	--	--
Violência e indisciplina de alunos sem que providências sejam tomadas	--	--	--	1	2	1
Local de trabalho	--	1	--	1	3	1
Aprendizagem continuada	--	--	--	2	--	--
Contato com as pessoas	--	2	--	1	--	--
IV- TRAÇOS PEDAGÓGICOS						
Variedade de atividades, quebra de rotina	--	1	--	2	--	--
Conflitos com alunos	1	--	--	--	1	--
Bom aproveitamento dos alunos durante as	--	1	--	--	1	--

disciplinas e boa apreensão do conteúdo						
Melhorar as condições de aprendizagem	--	1	--	--	1	--
Comprometimento dos alunos	--	--	--	--	1	--
Falta de autonomia no desenvolvimento das aulas e avaliação	--	--	--	--	1	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Os participantes da pesquisa deste grupo indicaram que 72% de seus integrantes pretendem assumir a docência como profissão; outros 26% manifestaram sua incerteza ao marcar a alternativa talvez e apenas 2%, que corresponde a quatro participantes, afirmaram que não têm intenção em assumir o magistério, como aponta a tabela 23. Os participantes que negaram o interesse em assumir o magistério integram os subprojetos de Letras Espanhol, Letras Inglês, Química e Música.

Tabela 23: Intenção dos participantes da pesquisa ID em assumir o magistério.

SIM	NÃO	TALVEZ
128	4	46

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Ao ser indagado aos participantes da pesquisa CA sobre a existência de experiência na atuação docente da Educação Básica, a grande maioria, 95%, como mostra a tabela 24, foi favorável a essa condição, contra apenas 5%, correspondente a um integrante, que informou não ter tido essa experiência, sendo entre o grupo de participantes, o que menos tempo tem no exercício de magistério do grupo.

Tabela 24: Experiência docente na Educação Básica dos participantes da pesquisa CA.

NÃO	SIM		
	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA E PARTICULAR
1	6	4	10

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Os participantes que mencionaram possuir experiência docente na educação básica informaram que a natureza administrativa das escolas que trabalharam foi tanto pública, quanto particular, para 50% deles. Para 30% dos participantes a experiência docente foi obtida em escolas públicas e, outros 20%, em escolas particulares, exclusivamente.

5.3- CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O conhecimento sobre a maneira pela qual os textos legais são percebidos e interpretados por coordenadores, professores da educação superior e educação básica e por licenciandos é dos recursos de pesquisa para a compreensão do processo no qual o PIBID está inserido. Assim, para atender ao objetivo específico de pesquisa de “identificar nas percepções dos bolsistas do PIBID os traços constitutivos da profissionalidade docente na efetivação da qualidade social da educação básica”, foi solicitado que os pibidianos respondessem ao instrumento de pesquisa.

As categorias escolhidas para dispor os dados de pesquisa referentes à questão aberta “Como o PIBID pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social?” foram elaboradas levando-se em consideração os objetivos do Programa contidos no Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID (BRASIL, 2010, p. 4).

As respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas categorias: “Incentivo à formação de docentes”; “Valorização do magistério”; “Integração entre educação superior e básica”; “Inserção dos licenciandos em experiências metodológicas”; “Atuação de professores da educação básica como coformadores”; e, “Articulação entre teoria e prática”. Os resultados são demonstrados na tabela 19.

Por se tratar de questão aberta, na qual os participantes da pesquisa poderiam relatar livremente sua percepção, pode ocorrer de uma resposta compor mais de uma categoria.

A análise das seis categorias elaboradas com base nos objetivos do PIBID e da categoria denominada “outros”, será reconstruída para possibilitar melhor diálogo entre as percepções dos participantes da pesquisa, os dispositivos legais do programa e o referencial teórico que ampara a discussão. Cada um dos itens será apresentado e discutido na ordem que se apresenta na tabela 25.

Tabela 25: Percepções dos participantes da pesquisa sobre contribuições do PIBID.

CONTRIBUIÇÕES/ CATEGORIAS	ID	SU	CA
I- INCENTIVO À FORMAÇÃO DE DOCENTES			
Formar novos docentes com novas perspectivas sobre o ensino	82	9	9
Incentivar a formação continuada dos professores da educação básica	28	3	--
Trabalhar com diversidade, direitos humanos, inclusão	8	--	--
Adquirir confiança e gosto pela profissão	--	7	--
II- VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO			
Valorização do Magistério	6	15	1
III- INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E BÁSICA			
Integrar os cursos de licenciatura à realidade da educação básica	205	27	--
Adquirir o perfil que a escola de hoje necessita	--	--	1
IV- INSERÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS			
Presenciar o meio e cotidiano no qual o licenciando será inserido futuramente	105	29	12
Inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública	122	24	13
V- ATUAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO COFORMADORES			
Receber apoio de supervisores	--	13	3
VI- ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA			
Estabelecer relação entre teoria e prática	123	44	21
VII- OUTROS			
Motivar integração entre escola e comunidade	--	--	01
Desenvolver habilidades nos atuais professores da educação básica	--	--	01

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados entre 26/05/2014 a 24/07/2014.

Valorização do magistério: O impacto do PIBID de promover a valorização do magistério é mencionado por apenas 2% de participantes de pesquisa CA, 9% de participantes SU e 1% de participantes de pesquisa ID. Os comentários que podem ilustrar as respostas dos participantes do grupo são:

O licenciando se sente valorizado. (CA 5)

Os alunos e professores da escola pública são valorizado no contato com universidade. (SU 9)

A universidade promove cursos de atualização e ouve a nossa opinião. (SU 16).

Nos sentimos valorizados no trabalho do cotidiano da escola pública. (ID 49).

Valorização profissional. (ID 100)

Integração entre educação superior e básica: situada no objetivo estabelecido para o PIBID de integrar a educação superior com a educação básica, os itens “integrar os cursos de licenciatura à realidade da educação básica” e “adquirir o perfil que a escola de hoje necessita” tiveram 2% de respostas dos participantes de pesquisa CA; 16% dos participantes de pesquisa SU e 30% dos participantes de pesquisa ID. Os comentários que podem ilustrar as respostas são:

O graduando tem a oportunidade de vivenciar a realidade de educação básica e aproximá-la da universidade. (ID 100)

Vendo o que o ocorre na prática da escola é possível entender melhor a teoria da universidade. (ID 43)

As realidades da escola pública são discutidas na universidade. (SU 07)

O licenciando pode identificar antecipadamente quais características são importantes para ser um bom professor da educação básica. (CA 12)

Inserção dos licenciandos em experiências metodológicas: Entre os participantes da pesquisa as contribuições de “Inserção dos licenciandos em experiências metodológicas” e seus itens: “presenciar o meio no qual o licenciando será inserido futuramente” e “Inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública” foram as mais citadas, tendo 40% de respostas para os participantes de pesquisa CA; 31% de respostas entre os participantes de pesquisa SU e 34% de respostas entre os ID. Comentários podem ilustrar as respostas dos participantes do grupo, quais sejam:

É um projeto que possibilita uma experiência onde desde sua graduação já pode colocar em prática muitas de suas ideias e principalmente presenciar o meio no qual estará inserido futuramente. (CA 1)

Fazendo a ponte a universidade e a escola, e principalmente, com a inserção do aluno de licenciatura no universo da escola pública. (CA 3)

Inserindo os estudantes da graduação desde cedo em contato com seu campo de atuação, eles já irão percebendo a importância e a

responsabilidade em se tornar um professor que faça diferença na escola e na vida dos estudantes. (CA 4)

O PIBID pode proporcionar uma prática docente aliada à pesquisa, supervisionada e coordenada por profissionais que possam auxiliar neste início importantíssimo da docência. Formar bons professores enriquece o contexto educacional e auxilia na formação de cidadãos conscientes e articulados”. (SU 6)

Principalmente por permitir o caráter participativo no processo de ensino e aprendizagem. São alunos e professores como agentes do processo. A pesquisa se torna presente na escola através do PIBID, fazendo com que os futuros professores tenham o perfil que a escola de hoje necessita. (SU 8)

Possibilitando uma participação dos licenciandos no dia a dia da escola, especialmente no processo de ensino-aprendizagem e num diálogo com o docente da escola durante todo o período em que participar do programa. De outro modo, as licenciaturas deverão estar atentas as reais necessidades presentes na prática pedagógica lá no chão da escola. Principalmente no que diz respeito a uma formação que não dá conta dos grandes problemas enfrentados pelos professores e alunos nas escolas, principalmente, as públicas. (ID 12)

Quanto maior o nº. de alunos concluintes dos cursos de licenciatura vivenciarem o máximo da experiência da docência, acredito que maior a possibilidade da realização de um trabalho com competência, logo teremos de fato professores que podem contribuir numa sociedade mais justa, solidária e inclusiva. (ID 13)

O PIBID é um programa que visa à capacitação do professor e futuros professores, contribuindo para que os mesmos pesquisem teorias, reflitam, criem métodos inovadores de aprendizagem de modo que ela atinja o maior número de alunos, e os motive a dar continuidade aos estudos e desperte neles o gosto pela pesquisa e ações positivas na sociedade. (ID 14)

Entre os participantes da pesquisa SU, o item “presenciar o meio e cotidiano no qual o licenciando será inserido futuramente” foi o mais citado, seguido do item “Inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública”, ambos componentes da categoria “inserção dos licenciandos em experiências metodológicas”, que recebeu mais respostas (31%). Comentários foram transcritos para ilustrar as respostas dos participantes:

Oportunizando futuros professores de vivenciar o cotidiano de uma escola”. (CA 3)

O PIBID auxilia em todas as etapas de formação de um profissional, desde o convívio e inclusão no cotidiano de uma escola, as ferramentas de trabalho disponíveis e todas as formas de se fazer o melhor proveito. Contando que vem a somar o aspecto inovador do aluno com a experiência do professor supervisor. A motivação do supervisor em se aprimorar acompanhando pesquisas e voltando contato ao mundo acadêmico de alguma forma. O programa do PIBID é uma das ferramentas de motivação de inúmeros professores. Neste programa são valorizados os resultados alcançados tanto por

graduando como alunos da educação básica, e esse é o maior retorno que o professor pode esperar. (SU 4)

Ver a realidade das escolas públicas. Entretanto o professor supervisor terá que mostrar realmente o lado bom de acompanhar o crescimento dos alunos. E que está somente em nós professores a educação dessa geração. (SU 7)

Proporciona uma maior vivência do futuro profissional, com a sua prática, antes mesmo de concluir o curso, sobre a supervisão de um profissional mais experiente. (SU 18)

O bolsista tem oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e participar de ativamente de várias atividades. (SU 27)

Apresentação da realidade da escola pública e mudanças de acordo com a necessidade de cada escola. (SU 31)

Estar observando a realidade, o que está com problema, falhas e articular maneiras para melhorar. (ID 35)

Através da atualização necessária para o trabalho pedagógico, na leitura da realidade para os futuros docentes e no entrelaçamento entre teoria e prática. (SU 39)

Mostrando a realidade aos formandos e possibilitando a criação de novas metodologias. (ID 40)

Com a experiência diretamente com o aluno, observando e vivenciando os desafios diários da escola. (ID 42)

A prática em sala de aula, o conhecimento de toda a estrutura/funcionamento do processo educacional e envolvimento das bolsistas acrescenta muito para o total desenvolvimento dos acadêmicos, pois em alguns casos são a única experiência vivenciada pelos mesmos. Segundo depoimento dos bolsistas, acontecem situações no cotidiano escolar que eles nem imaginavam. Dessa forma acredito que teremos profissionais bem mais preparados para atuarem na profissão que escolheram. (SU 43)

Entre os participantes da pesquisa ID a categoria que se compõe da contribuição “inserção dos licenciandos em experiências metodológicas”, com seus itens “presenciar o meio e cotidiano no qual o licenciando será inserido futuramente” e “inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública”, foi a que obteve mais respostas (34%) e pode ser ilustrada com comentários dos participantes da pesquisa:

Pois nos dá a oportunidade de estarmos no ambiente de nosso futuro trabalho, dessa forma, iríamos com mais confiança para quando formos encarar as aulas de verdade. Sem contar que o PIBID traz novos desafios, pois devemos fugir do que é o comum em sala de aula, planejar atividades que realmente chame a atenção dos alunos e propicie uma aula educativa, legal e satisfatória para todos. (ID 6)

Na área química o nosso objetivo acaba sendo o cotidiano do aluno, o PIBID nos dá a oportunidade de nos moldarmos e criarmos ideias e relações, para quando realmente formos exercer a profissão estejamos aptos para exercer com qualidade e competência a área que escolhemos. (ID 24)

O PIBID é fundamental para formação dos futuros profissionais da educação, trazendo novos conhecimentos, aprendendo as questões teóricas da faculdade na prática da sala de aula e percebendo se isso que queremos de verdade. Muito importante para desenvolvimento dos futuros professores, colocando questões novas e conhecendo a realidade da educação nas escolas. Essa experiência (PIBID) trará muitos benefícios na formação dos docentes. (ID 49)

O PIBID pode antecipar saberes inerentes à prática docente que são perceptíveis somente na prática mesmo, e, com isso, oportunizar ao acadêmico, futuro professor, o remanejamento de ideias, a busca de soluções e conhecimentos, talvez não despertados não fosse a experiência no PIBID. (ID 51)

Participar do PIBID possibilita que eu possa ter conhecimento da realidade da escola pública atual, para que quando professora saiba agir quando me deparar com as mais diversas situações. (ID 63).

Através do PIBID há um envolvimento concomitante de várias disciplinas, além de projetos que visam estimular a busca por conhecimento de um aluno, o participante do PIBID irá criar novos olhares para seu futuro como docente, irá desenvolver uma certa dinamização em seu plano de ensino, que [...] irá contribuir significativamente para uma educação de qualidade social. (ID 74).

Partindo do contato inicial com a escola, há a antecipação da decisão definitiva do universitário sobre seu futuro como docente, não precisando que o mesmo se forme para tal. Mas, principalmente, se torna crucial para os que já estão decididos a seguir como professores, levando-os a adquirirem experiências e se sentirem mais seguros e preparados porque tiveram a chance de terem o primeiro contato com a sala de aula sem estar diretamente em uma posição de liderança (ID 84).

O PIBID nos possibilita, como estagiários de Letras, a procurar meios de propor atividades inovadoras, que motivem os alunos por meio de uma abordagem diferenciada das que estão acostumados. Por meio de temas que abranjam a realidade social, fazendo o estudante ver os problemas ocorridos em seu meio. (ID 95)

O PIBID fornece ao participante do projeto a oportunidade de estar em contato com alunos da rede pública de ensino e contribui com as aulas nas escolas, fazendo o participante montar aulas práticas e outros tipos de aulas como trabalhos em grupos e apresentações. (ID 106)

Mostrando-nos como realmente funciona uma escola pública. (ID 118)

Através do PIBID temos a oportunidade de estar dentro de uma sala de aula com problemas reais, onde nos é possível conviver com crianças e oferecer a elas nosso melhor, e através desse contato ter a certeza do que queremos para nosso futuro como profissionais da educação. (ID 159)

Pode contribuir na ação diretamente com os alunos com dificuldades, sendo possível mudar a realidade do mesmo. Também, conhecendo a realidade pública, suas condições e possíveis melhorias. (ID 173).

A segunda categoria mais citada, com 30%, é formada por apenas um item e, nesse sentido, observa-se que as 205 respostas atribuídas a “integrar os cursos de

licenciatura à realidade da educação básica” levam o item a ocupar a posição do maior número de respostas, que podem ser ilustradas com os comentários:

O PIBID proporciona ao estudante de licenciatura uma melhor visão da profissão e a possibilidade de fazer com que os alunos aprendam mais coisas além da sala de aula com práticas diferenciadas e formas de abordagem diferentes das comuns em sala de aula. (ID 3)

O PIBID contribuiu de forma integral na educação do docente, através do programa alunos da licenciatura aprendem diferentes formas de ensinar contextualizando o ensino. Além disso o PIBID proporciona o aprendizado de diferentes dinâmicas que podem ser usadas em sala de aula, formando um profissional criativo, crítico e humanizado com as diferentes realidades escolares (ID 7)

O PIBID contribui, dando ao bolsista a oportunidade de conhecer a realidade da prática docente, trazendo para a realidade do aluno de licenciatura as diversidades existentes dentro de uma sala de aula. (ID 27)

Pode contribuir com a experiência do primeiro contato do bolsista com a licenciatura, dando oportunidade de conhecer a profissão em todos os âmbitos. (ID 82)

O PIBID nos possibilita, como estagiários de Letras, a procurar meios de propor atividades inovadoras, que motivem os alunos por meio de uma abordagem diferenciada das que estão acostumados. Por meio de temas que abranjam a realidade social, fazendo o estudante ver os problemas ocorridos em seu meio. (ID 95)

O PIBID é muito importante para a construção de novos professores, pois mostra logo cedo aos alunos de licenciatura a rotina de sala de aula, e também mostra os caminhos para tornar o ensino algo mais dinâmico e interativo. (ID 99)

O aluno PIBID aprende a lidar desde cedo com a escola, com a realidade existente hoje, adquirindo assim experiência para o mercado de trabalho docente. (ID 111).

O PIBID me abriu horizontes. Com apenas seis meses, já tenho uma visão muito mais ampla da docência do que eu tinha há pouco tempo atrás. Ele me deu a oportunidade de conhecer a realidade escolar, conviver com outros professores e receber conselhos e dicas dos mesmos, interagir com alguns alunos, ter iniciação em projetos científicos, etc. Poderei ser uma profissional muito mais preparada no final da graduação graças a esta experiência. (ID 128)

Inserir o graduando em licenciatura no ambiente escolar com o olhar de professor, deste modo fornecendo ao acadêmico a oportunidade de vivenciar a profissão escolhida e poder escolher conscientemente a profissão de professor. Uma vez que um dos problemas enfrentados na educação é a de profissionais. (ID 144).

O PIBID é a maneira de conscientizar o aluno de licenciatura de onde está se inserindo, qualificando os aspirantes a profissão antes mesmo de exercê-la oficialmente. (ID 146)

O PIBID instiga os alunos da licenciatura à buscar melhorias para as futuras gerações, acredito que esta é a melhor forma de conhecer a área. (ID 156)

Inserir o estudante de licenciatura na realidade das escolas e da sala de aula, dessa forma ele terá experiência prévia ao assumir sozinho suas turmas. (ID 170)

Articulação entre teoria e prática: Por número de respostas à questão: “social? ” a maior contribuição que o PIBID pode fornecer à profissionalidade docente, na percepção do grupo de participantes da pesquisa é “articulação entre teoria e prática”, para 34% dos participantes de pesquisa CA; para 26% dos participantes de pesquisa SU e para 18% dos participantes de pesquisa ID. As repostas podem ser ilustradas com os comentários, sobre, mas não exclusivos desta categoria:

É um projeto que possibilita uma experiência onde desde sua graduação já pode colocar em prática muitas de suas ideias e principalmente presenciar o meio o qual estará inserido futuramente. (CA 1)

O PIBID pode proporcionar uma prática docente aliada à pesquisa, supervisionada e coordenada por profissionais que possam auxiliar neste início importantíssimo da docência. Formar bons professores enriquece o contexto educacional e auxilia na formação de cidadãos conscientes e articulados. (CA 6)

Se a formação inicial der conta dos saberes da profissão, o PIBID se constituirá em um período de construção da identidade do professor, pois o acadêmico tem a possibilidade de desenvolver prática pedagógicas e aliado a isso analisar e refletir (individualmente e em grupo) sobre o trabalho efetivado. (CA 10)

Possibilitando uma participação dos licenciandos no dia a dia da escola, especialmente no processo de ensino-aprendizagem e num diálogo com o docente da escola durante todo o período em que participar do programa. De outro modo, as licenciaturas deverão estar atentas as reais necessidades presentes na prática pedagógica lá no chão da escola. Principalmente no que diz respeito a uma formação que não dá conta dos grandes problemas enfrentados pelos professores e alunos nas escolas, principalmente, as públicas. (CA 12)

Muito. O PIBID realiza o papel quase de uma residência pedagógica. Percebe-se claramente que os alunos que realizam PIBID conseguem fazer as conexões entre teoria e prática com mais facilidade e se envolvem com as questões pedagógicas, destacando-se dos demais. (CA 20)

Na valorização do magistério; nas reflexões durante as reuniões de estudos e nas suas práticas na escola; no contato com metodologias que saiam do tradicional. (CA 21)

Através da prática vinculada ao teórico. (SU 5)

Conhecimento da realidade escolar e aplicação da teoria na prática, confirmação de perfil. (SU 10)

Mostrando aos acadêmicos a realidade escolar e dando experiência prática para os acadêmicos. (SU 15)

Proporciona uma maior vivência do futuro profissional, com a sua prática, antes mesmo de concluir o curso, sobre a supervisão de um profissional mais experiente. (SU 18)

Este projeto proporciona aos estudantes das licenciaturas, conhecimentos na prática do que é realmente à docência, podendo este durante sua graduação ver se o que é estudado nas universidades realmente condiz com a realidade em sala de aula, podendo o licenciando refletir sobre sua própria formação. (SU 22)

O PIBID é uma das maneiras mais adequadas para que o aluno de licenciatura tenha contato real com o espaço escolar e para aprender como ele funciona. Este programa contribui também com o professor supervisor que pode contar com a ajuda dos alunos do PIBID na preparação de aulas e na prática destas aulas também. Outro fato importante é que por serem muito jovens eles ensinam muito para nós professores que já estamos acostumados com os conteúdos e nem tanto com as novas tecnologias. (SU 24)

A experiência prática nas escolas e em sala de aula é imprescindível para um bom profissional, novas práticas, novos olhares sempre contribuem. (SU 28)

Essa parceria é bem significativa por permitir que o acadêmico vivencie na prática as teorias adquiridas na Universidade. (SU 36)

Através da atualização necessária para o trabalho pedagógico, na leitura da realidade para os futuros docentes e no entrelaçamento entre teoria e prática. (SU 39)

A prática em sala de aula, o conhecimento de toda a estrutura/funcionamento do processo educacional e envolvimento das bolsistas acrescenta muito para o total desenvolvimento dos acadêmicos, pois em alguns casos são a única experiência vivenciada pelos mesmos. Segundo depoimento dos bolsistas, acontecem situações no cotidiano escolar que eles nem imaginavam. Dessa forma acredito que teremos profissionais bem mais preparados para atuarem na profissão que escolheram. (SU 43)

Com a experiência diretamente com o aluno, observando e vivenciando os desafios diários da escola. (SU 45)

Com 123 respostas ao item único da categoria “estabelecer relação entre teoria e prática”, o número corresponde a 18% de respostas do grupo de participantes da pesquisa na questão “social? ” Comentários que ilustram as respostas desse grupo são:

O PIBID proporciona ao estudante de licenciatura uma melhor visão da profissão e a possibilidade de fazer com que os alunos aprendam mais coisas além da sala de aula com práticas diferenciadas e formas de abordagem diferentes das comuns em sala de aula. (ID 3)

O PIBID contribui, dando ao bolsista a oportunidade de conhecer a realidade da prática docente, trazendo para a realidade do aluno de licenciatura as diversidades existentes dentro de uma sala de aula. (ID 27)

Podemos conhecer a realidade da educação básica, identificar problemas, propor soluções, reunir conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de apoiar significativamente a prática de ensino e

aprendizagem, fazendo assim diferença real na vida dos estudantes e educação em nosso país. (ID 45)

O PIBID nos inicia em um mundo novo, da educação. Logo, temos a vivência da prática docente. (ID 81)

Procurando novas formas de entreter os alunos, de forma que se possa proporcionar e difundir o conhecimento de formas mais espontâneas e práticas. (ID 87)

A prática docente deve ser auto-revista a todo o momento, ou seja, devemos analisar as nossas ações a fim de torná-las mais efetivas no que se refere ao aprendizado docente e discente. (ID 105).

A partir de quando se tem uma experiência prática dentro das salas de aula, podemos nos preparar melhor para a realidade que vamos enfrentar, e é isso que o PIBID nos proporciona: oportunidade de preparação para o âmbito escolar. (ID 126)

Experiência da prática. (ID 151)

A experiência adquirida no “chão da escola” oportunizado pelo PIBID contribui para o aperfeiçoamento de nossas teorias e práticas pedagógicas. (ID 154)

Por meio do PIBID é possível compreender as teorias expostas em sala de aula visualizando a prática. Este programa ajuda a compreender também o que é o magistério. (ID 167)

O PIBID vem me proporcionando muita experiência na área da docência. A prática do PIBID na educação básica contribui para que os alunos tenham aulas diferenciadas de qualidade. (ID 180)

A questão “Como o PIBID pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social?” Teve como resposta prioritária, evidenciada pelo maior número de respostas, entre os três grupos de pesquisa - CA, SU e ID - “inserção dos licenciandos em experiências metodológicas”, como pôde ser visto no gráfico 3.

Para os grupos CA e SU, a segunda maior contribuição, por número de respostas, foi “articulação entre teoria e prática”. Porém, para o grupo ID, essa contribuição aparece em terceiro lugar, após “integração entre educação superior e básica”. Por sua vez, a categoria ‘valorização do magistério” foi a que menos respostas obteve pelos grupos de pesquisa CA e ID e a categoria “atuação de professores da educação básica como coformadores” foi menos citada pelo grupo SU, não tendo sido mencionada pelo grupo ID.

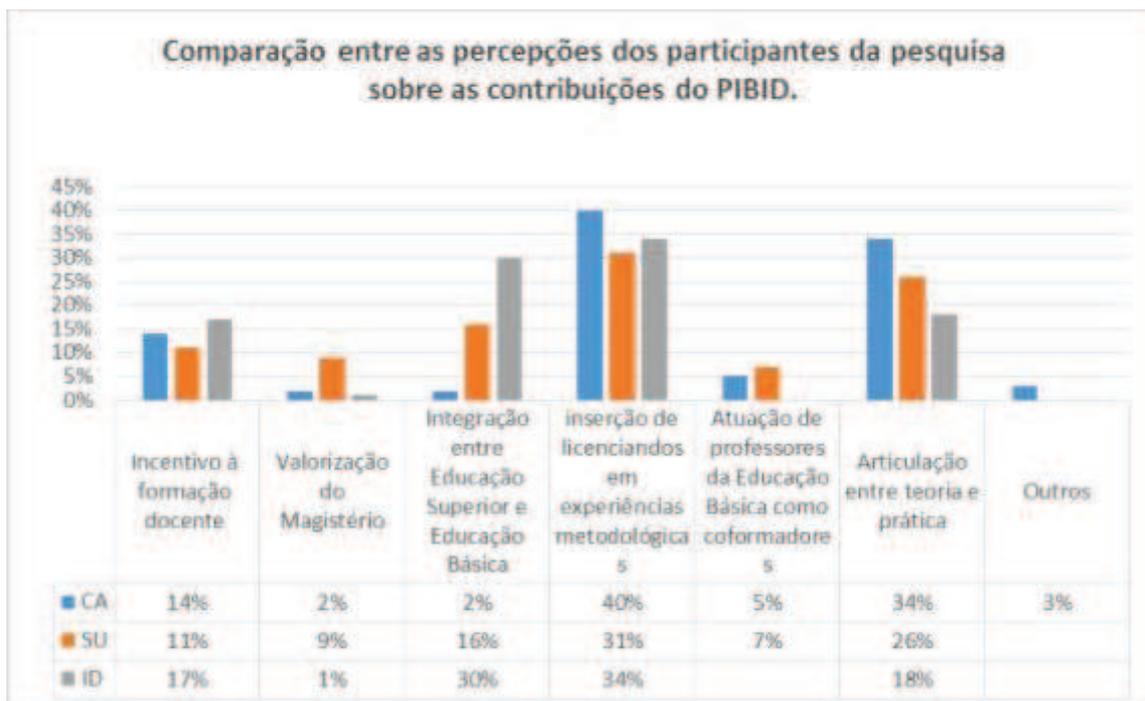


Gráfico 3: Comparação entre as percepções dos participantes da pesquisa sobre as contribuições do PIBID.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletado entre 26/05/2014 e 24/07/2014.

Uma vez analisados os dados empíricos de pesquisa, busca-se identificar as contribuições do PIBID aos traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica, categorizados a partir dos impactos que o Programa causa na educação superior e básica. Os traços constituintes da profissionalidade docente adquiridos por meio do PIBID podem corresponder ao que Bourdieu denomina de *habitus*, como sendo “um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras” (BOURDIEU, 2011, p.87).

A ideia de manter a análise, levando-se em consideração o *habitus*, sustenta-se no argumento de Nóvoa (2009b, p. 140), ao mencionar que “a formação de professores deve passar por dentro da profissão”. Neste sentido é um grupo de profissionais com mais experiência, responsável pela formação de um grupo de iniciantes. Nóvoa (2009b, p. 15) ainda menciona que:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Diante da possibilidade de formar um novo *habitus* para a profissionalidade docente, com traços que contribuam para qualidade social da educação básica, se requer introdução e cooperação entre si dos componentes de um novo *habitus* também para a profissão docente, composto por incentivo à formação de docentes, valorização do magistério, integração entre educação superior e básica, inserção dos licenciandos em experiências metodológicas, atuação de professores da educação básica como coformadores e articulação entre teoria e prática.

Na identificação do novo *habitus* da profissionalidade docente, a partir das experiências com o PIBID, essa nova condição corresponde ainda aos traços apontados por Nóvoa (2009b, p. 12), quais sejam: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

A importância atribuída ao conhecimento foi, por ordem do maior número de respostas, a segunda característica apontada pelos participantes, dos três grupos de pesquisa, ao responderem à questão: “Quais características deve ter o professor para a educação básica”? O sentido de conhecimento revelado no estudo empírico, como sendo uma característica importante ao docente, foi o “conhecimento científico, pedagógico e tecnológico”, para os CA e “formação específica na área” para os SU e ID.

O domínio científico de uma determinada área de conhecimento, para Nóvoa (2009b, p.12), “[...] é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento todo o resto é irrisório”. O conhecimento científico mencionado por esse autor é uma condição essencial para o exercício docente, sem o qual ele não acontece. Ao atribuir os cinco traços constitutivos da profissionalidade docente, o autor refere-se ao conhecimento profissional docente, sendo que “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”x (NÓVOA, 2009b, p.13).

Ao mencionar traços que correspondem ao “conhecimento científico, pedagógico e tecnológico” e à “formação específica na área”, os participantes da pesquisa, pelos comentários feitos nesta questão, bem como em outros assuntos da investigação, revelaram a fragilidade de traços do conhecimento docente e discente, ou de sua precariedade, na escola pública. Dessa forma, a mesma característica atribuída ao professor é refletida nas avaliações feitas do estudante, com

observações que denotam falta de “base”, “de conhecimento” e “de domínio de conteúdo próprio da série em que estão matriculados”.

O conhecimento, com um dos traços da profissionalidade docente, é um esforço individual que se desenvolve e se reestrutura num ambiente coletivo. Os demais traços - formação específica na área, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social - desenvolvem-se essencialmente no exercício coletivo da profissão, no qual as dimensões pessoais cruzam-se com as profissionais. Para os participantes do estudo empírico, o tato pedagógico foi, por número de respostas, a característica mais lembrada. Para Nóvoa (2009b, p. 12), no conceito de tato pedagógico reside “a serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar”.

Em outras profissões, a importância do trabalho coletivo se manifestou antes de ter sido reconhecida pelo magistério, “apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro ‘actor colectivo’ no plano profissional” (NÓVOA, 2009b, p. 16). Porém, no exercício cotidiano das atividades escolares, o trabalho em equipe ainda não foi incorporado nesse novo *habitus* da profissionalidade docente. Os participantes da pesquisa evidenciaram tal situação ao não mencionar, em suas respostas, os traços evidentes do trabalho coletivo. Por meio dos dados coletados constatou-se que os traços denominados cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social foram pouco citados.

O principal motivo de preocupação com a ausência do reconhecimento da importância do trabalho coletivo na constituição da profissionalidade docente é pela natureza do PIBID, que ocorre a partir de um projeto institucional formado por subprojetos de área desenvolvidos em grupo, no qual os traços da cultura profissional, do trabalho em equipe e do compromisso social parecem indissociáveis.

Porém, o reconhecimento do docente como um ser histórico, tanto individual, quanto classe profissional, ajuda a compreender que as lutas pela melhoria das condições salariais e de trabalho contribuíram sim, mas de maneira lenta, para que o sentimento de existência do coletivo fosse levado para dentro dos ambientes escolares. Essa luta, já organizada pelos docentes no âmbito dos sindicatos é uma realidade que precisa ser incorporada e intensificada às práticas do ensino na construção de um novo *habitus* para a profissionalidade docente.

A percepção dos participantes da pesquisa sobre qualidade da educação, investigada por meio da questão “o que você entende por qualidade da educação básica?” teve as categorias, utilizadas para organizar a análise, extraídas de Silva (2009), quais sejam: - fatores socioeconômicos, - financiamento público adequado, - compromisso dos gestores centrais e - interior das escolas.

Com amparo em Bourdieu, *habitus*, neste estudo, é um conceito para compreensão da constituição da profissionalidade docente como parte de um outro conceito do autor - a noção de campo - que adota na presente pesquisa, a denominação de campo simbólico das políticas de formação de professores, uma vez que o *habitus* “vai além do indivíduo, diz respeito às estruturas relacionais nas quais está inserido, possibilitando a compreensão tanto de sua posição num campo quanto seu conjunto de capitais” (BOURDIEU, 2012, p.61x).

Na análise da constituição da profissionalidade docente para a Educação Básica, identificou-se que a maior influência da profissão foi a lógica originada no cenário de desigualdades típicas da época em que surgiram as primeiras escolas da educação pública, na qual o compromisso do professor era com a educação destinada aos homens pertencentes à classe dominante.

Atualmente a Lei nº. 9394/96 fornece as diretrizes e bases para a educação nacional e traz orientações para a formação de professores para cada nível de ensino. A Resolução nº. 4/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no capítulo “o professor e a formação inicial” e o Plano Nacional de Educação 2014- 2024 contribuem ainda para disciplinar e estabelecer metas para a formação de professores. O processo de internacionalização das políticas apontado por Ball (2001), Estevão (2004), Feldfeber (2006) e Boneti (2011) conferem intensa interferência na formação de professores, que sofrem também com as dificuldades de se romper com a lógica estatal da educação.

Ao buscar medidas que sugiram maneiras de romper com as lógicas presentes no ensino e analisem os traços da constituição da profissionalidade docente para a Educação Básica poderia ter gerado a expectativa que fossem relacionadas algumas alternativas e traços que compõem a profissionalidade. Encontrou-se em Nóvoa (2009b) uma contribuição para justificar a não correspondência a essa expectativa, uma vez que o autor mostra-se contrário à enumeração por meio de uma lista interminável de competências, para caracterizar os traços que constituem a profissionalidade docente. Porém, ele é favorável ao

esboço “[...] de apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (NÓVOA 2009b, p.11).

O conceito “disposição”, ao invés de competência”, é adotado por parecer, segundo palavras do autor, “mais líquido e menos sólido [...] no qual se constrói a profissionalidade docente no interior da profissionalidade do professor” (NÓVOA, 2009b, p.12). Dessa forma, Nóvoa (2009b, p.12) menciona “coloco a tônica [...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *profissionalidade do professor*. (Itálico do autor). Logo, os traços da profissionalidade docente só ocorrem a partir da vivência profissional, sendo que ninguém aprende a ser professor apenas no contato teórico. O argumento da formação de professores construída “dentro da profissão”, entoado por Nóvoa, faz todo o sentido na proposta do PIBID.

No processo de investigação sobre as teorizações a respeito da profissionalidade docente, além de Nóvoa (2009b), contribuíram os estudos de Imbernón (2011), Morgado (2005), Ramalho, Nuñez e Galthier (2004), Gatti (2011), Ambrosetti e Almeida (2009), Contreras Domingo (2012) e Gimeno Sacristán (1999).

A partir das percepções, sobre profissionalidade docente, dos participantes da pesquisa, foi evidenciada total concordância ao posicionamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 77), ou seja, a profissionalidade manifesta-se “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Neste sentido, todos os participantes do PIBID vivenciam, no cotidiano das ações do programa, os traços formadores da profissionalidade docente.

Os dados empíricos sustentam a compreensão sobre profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, que assume que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Neste estudo, ao concordar-se com a posição de Gimeno Sacristán (1999) pretendeu-se sinalizar os traços constitutivos da profissionalidade docente para efetivação da qualidade social da educação básica, sem enumerá-los em uma lista de competências e atitudes, estando ainda atento ao que afirma Nóvoa (1999, p. 21):

Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.

Desta forma, os traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica na percepção dos coordenadores de área, licenciandos e supervisores do PIBID, são identificados como: - compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escolar; - ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; - valorização da profissão; - fortalecimento do papel social e político da docência; - conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

A tese defendida neste estudo - os traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de Qualidade Social - pode ser confirmada com a discussão deste capítulo diante do entendimento de que a construção da profissionalidade docente para a qualidade social da educação é um desafio que implica num trabalho educativo enfrentado com estratégias próprias, capazes de se posicionarem diante dos processos de internacionalização das políticas que subalternizam a profissão e distorcem os textos e discursos.

Diante da análise das políticas de formação de professores para a educação básica delineadas a partir da homologação da Lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresentadas neste capítulo, revela-se que no início da discussão, ao buscar situar as políticas de formação de professores no seu campo de conhecimento, os estudos de Mainardes (2006) apresentam a dificuldade em posicionar o tema das políticas em um referencial específico consolidado, pelo fato desse estudo ainda ser novo no Brasil.

A ideia sobre a complexidade na qual está envolta o estudo sobre a produção das políticas públicas é ainda reforçada por Boneti (2011), ao mencionar que a questão dos resultados e efeitos são prioritárias na maioria dos debates sobre esse campo e por Faria e Filgueiras (2007), que apontam a preocupação com os princípios que fundamentam as políticas, pelo fato de serem poucos observados.

Por sua vez, Possolli e Eyng (2007) e Souza (2007) situam as políticas educacionais como parte das políticas sociais, presentes no campo das políticas públicas, respectivamente.

Após a identificação do campo ao qual as políticas educacionais pertencem, surge a preocupação apresentada por Bourdieu (2004), na qual a noção de campo envolve um espaço social de dominação e conflitos, com autonomia e hierarquia próprias. Neste sentido, o entendimento das lógicas de dominação desse campo torna-se um importante instrumento para a compreensão dos significados da política proposta para os sujeitos e espaços onde são operacionalizadas. Um dos métodos utilizados para essa análise é a abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores (1992).

No conjunto de atos oficiais que permeiam as políticas de formação de professores ao longo dos 18 anos que sucederam a homologação da Lei nº.9394/06 (LDBEN), a mudança mais significativa e que confere caráter de reestruturação à legislação anterior consta no artigo 62 da citada lei, cuja redação mais recente foi explicitada pela Lei nº. 12.796, de 2013, conferindo que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em curso de licenciatura, em nível superior de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Porém, salienta-se que, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, pode ser admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996/2013).

A interpretação dada ao texto legal, logo após a sua homologação fez surgir inúmeras propostas de cursos no País, principalmente na rede privada. A expansão da oferta dos cursos de formação de professores, além da mudança do número de cursos trouxe outras preocupações que tornaram mais evidentes os traços de valorização do magistério, ao ponto de Cunha (2012) apontar como sendo um dos fatos mais importantes o desprestígio do professor, que, segundo ele, contradiz qualquer discurso sobre a importância da educação.

A valorização do magistério é apontada, nos textos e discurso oficiais, como um dos maiores princípios que justificam a criação do PIBID (Neves 2012, 2103) e Brasil (2007, 2010). Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, a categoria correspondente a este item foi uma das que menos recebeu respostas.

O modo como o PIBID foi concebido e publicado pode fornecer a chave de análise para que a valorização do magistério ainda não tenha atingido a quem de fato ela se destina, pois, esse programa surgiu de maneira isolada em 2007, no âmbito da CAPES, levando uma novidade às escolas da educação básica, onde não existia diálogo oficial estabelecido entre aquela coordenadoria e as escolas. A distância das escolas públicas de educação básica também ocorria em relação à universidade, levando Cunha (2012) a comentar que décadas de afastamento punha em dúvida a capacidade de uma formar quem iria trabalhar na outra.

Dois anos após sua criação, em 2009, o PIBID passou a integrar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica e seu status passou a ter destaque na articulação da educação superior com a educação básica, proporcionando avanços, de programa e de política, ao cenário da formação de professores, como: a extensão do programa às universidades comunitárias e sem fins lucrativos e o aumento do número de bolsas e dos cursos de licenciatura na região com menor nota no IDEB das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

O diálogo estabelecido entre os fatores: a) o Censo da Educação Superior, que revelou as regiões do país com maior necessidade de cursos de licenciatura; b) o efetivo aumento da oferta desses cursos; c) a nota do IDEB e d) a expansão do número de bolsas PIBID nas regiões com menor nota IDEB, revela uma preocupação dos órgãos governamentais com a qualidade do ensino. Porém, com a devida atenção ao fato de que os resultados quantitativos da educação não são imediatos e que, principalmente, a tônica das políticas não deve atender às influências de órgãos que definem um padrão de celeridade de resultados para o mercado econômico.

Outrossim, entende-se como importante postular a existência do que Bourdieu (1998) denomina de uma pedagogia racional e universal, que não leva em consideração que apenas poucos “herdaram” as condições de sucesso, levando à reprodução das desigualdades sociais manifestadas por meio do que Bernstein (1990) definiu como pedagogias visíveis, enfatizando o desempenho e resultado em relação a um padrão externo (MAINARDES. 2007).

Estudos realizados com a tentativa de explicar a dinâmica do PIBID têm incorrido em formas híbridas e recontextualizadas de entendimento do programa. Em um dos estudos, Menezes (2012) compara o PIBID à residência supervisionada, de caráter obrigatório para obter certificação e, em outro, Galiazzi e Moraes (2013) o

equiparam ao programa de formação de professores das comunidades aprendentes de uma universidade.

No contexto da prática, ao se investigar as percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, observou-se que a categoria “inserção de licenciandos em experiências metodológicas” foi a mais apontada, verificando-se, assim, a expectativa que os participantes da pesquisa sentem a respeito do caráter instrumental do programa, na qual o cotidiano das escolas públicas fornece o cenário para que práticas docentes inovadoras sejam aplicadas na superação de problemas.

Para os bolsistas de iniciação à docência, principalmente, a busca pelos referenciais de apoio fica evidente. Torna-se importante ressaltar que tal inserção ocorre por meio de troca de experiências, onde tanto os bolsistas de iniciação à docência, orientados pelos coordenadores de área, quanto os supervisores contribuem com seu conhecimento. Neste sentido, a escola pública é considerada participante do processo no qual vivenciamos, segundo a ideia de Gatti (2011, p. 118) já citada anteriormente, a proposta e implantação de ações relacionadas à formação de professores, porém, sem que tais ações tenham sido objeto de efetivas reestruturações significativas na estrutura dos cursos que formam os docentes.

Diante das percepções dos bolsistas PIBID sobre a contribuição do programa à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, considera-se que “a escola é vista como a unidade responsável pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros (Barth, 1992)” e ainda que “os professores são vistos como fontes de especialidade [expertise], ao invés de implementadores dos planos dos outros para a melhoria da escola (Hallinger & Hausman, 1993, p.13)”, conforme citam Maguire e Ball (2007, p. 102), ao analisarem as reformas nas políticas do Reino Unido e dos Estados Unidos, com a finalidade de identificar como estava posicionado e construído o trabalho do professor, por meio do discurso, em tal reestruturação.

Portanto, as contribuições do PIBID com vistas à construção de traços da profissionalidade docente atenta à efetivação da qualidade social da educação básica são sinalizadas, nas percepções dos bolsistas e teóricos sobre o assunto, por meio do incentivo à formação de docentes, da integração entre educação superior e básica, da inserção dos licenciandos em experiências metodológicas, da atuação de

professores da educação básica como coformadores e da articulação entre teoria e prática. A valorização do magistério, por meio do PIBID, ainda não apresentou resultados que evidenciem que esse fator integra políticas próprias e efetivas deste contexto.

6- CONCLUSÃO

A profissionalidade docente se caracteriza pela dinamicidade, complexidade e permanente construção. Na introdução da tese ressaltei que a motivação para a investigação do tema acompanha minha trajetória profissional há quase trinta anos, sem que tivesse noção desse fato naquela época. Percebo, como tantos professores e professoras do Brasil que, apesar de ter formação para atuar no nível de ensino em que se ministra aulas, nunca se está realmente pronto para a complexidade do exercício da profissão.

Mas quando se pode dizer que a formação do professor está acabada? As respostas inicialmente poderiam parecer simples. Por um lado poderia se dizer: - o professor está pronto quando se forma na licenciatura, também poderia se dizer ainda: - o professor está pronto quando adquire tempo de prática em sala de aula com turmas diferenciadas, enfrenta problemas variados em escolas públicas e particulares, etc.! Por outro lado, a resposta poderia ser: - o professor nunca está pronto! Porém, opta-se por responder à questão lembrando Paulo Freire (1991, p. 58): “[...] A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Nas políticas de formação de professores ao longo dos 18 anos que sucederam a homologação da Lei nº.9394/96 (LDBEN), a mudança mais significativa e que confere caráter de reestruturação à legislação anterior consta no artigo 62 da citada lei, cuja redação mais recente foi explicitada pela Lei nº. 12.796, de 2013, conferindo que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em curso de licenciatura, em nível superior de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Salienta-se que para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, pode ser admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996/2013).

A LDBEN menciona a valorização do magistério como uma meta a ser atingida, sendo esse aspecto apontado também nos textos e discurso oficiais, como um dos maiores princípios que justificam a criação do PIBID (Neves 2012, 2103) e Brasil (2007, 2010). Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à

construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, a valorização do magistério foi a menos evidenciada.

A Resolução nº. 4/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no capítulo “o professor e a formação inicial” e o Plano Nacional de Educação 2014- 2024 contribuem ainda para disciplinar e estabelecer metas para a formação de professores,

Na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura verifica-se que o processo de formação possui uma visão de racionalidade instrumental, onde o conhecimento e a sólida formação teórica são apontados nos perfis dos cursos como traços em comum da profissionalidade docente, de acordo com os pareceres CNE/CES dos cursos de licenciatura. Tal visão conduz a um mecanismo de aligeiramento da formação, com defasagens nas articulações teórico-práticas e a uma valorização da formação continuada, como um meio de suprir a lacuna deixada na formação inicial.

Na teorização examinada sobre a constituição da profissionalidade docente para a Educação Básica, identificou-se que a maior influência da profissão foi a lógica originada no cenário de desigualdades típicas da época na qual surgiram as primeiras escolas da instrução pública, onde o compromisso do professor era com a educação destinada aos homens pertencentes à classe dominante. Na atualidade, a lógica conferida às políticas de formação de professores diz respeito ao processo de internacionalização das políticas, apontado por Ball (2001), Estevão (2004), Feldfeber (2006) e Boneti (2011), bem como o da mercantilização da educação, nos estudos de Gimeno Sacristán (2007) e Estevão (2012).

No decorrer da pesquisa encontrou-se em Nóvoa (2009b) uma contribuição para justificar a não enumeração, por meio de uma lista interminável de competências, da caracterização de traços que constituem a profissionalidade docente. Nóvoa (2009b, p.12) menciona “coloco a tônica [...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *profissionalidade do professor*. (Itálico do autor). Os traços da profissionalidade docente só ocorrem a partir da vivência profissional, pois ninguém aprende a ser professor apenas no contato teórico. O argumento da formação de professores construída “dentro da profissão”, mencionado por Nóvoa, se manifesta na proposta do PIBID, no entanto, estudos de Cunha (2012) e Galiazzi e Moraes sobre a dinâmica do PIBID revelam ocorrências de formas híbridas e recontextualizadas do programa.

No processo de investigação sobre as teorizações a respeito da profissionalidade docente, além de Nóvoa (2009b) contribuíram os estudos de Gimeno Sacristán (1999), Morgado (2005), Gualthier *et al* (2013), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Galthier (2004), Gatti (2011), Ambrosetti e Almeida (2009), Contreras Domingo (2012), Perrenoud (2002), Zeichner (1993), Shulman (2010) e Day (2001).

A proposta do PIBID, que a partir de 2009 passou a integrar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, com avanços na qualidade de ensino, recebeu influências de órgãos que definem um padrão de celeridade de resultados dos índices de desenvolvimento da educação para competir no mercado internacional. Tal compromisso com os resultados imediatos pode conduzir a uma pedagogia denominada por Bourdieu (1998) de racional e universal, que acentua a reprodução das desigualdades sociais

Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, observou-se que a categoria “inserção de licenciandos em experiências metodológicas” foi a mais apontada, verificando-se, assim, a expectativa que os participantes da pesquisa sentem a respeito do caráter instrumental do programa, na qual o cotidiano das escolas públicas fornece o cenário para que práticas docentes inovadoras sejam aplicadas na superação de problemas. Diante disso considera-se que “a escola é vista como a unidade responsável pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros” (Barth, 1992, citado por Maguire e Ball, 2007).

A partir das percepções sobre profissionalidade docente dos participantes da pesquisa, foi evidenciada concordância com o posicionamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 77), ou seja: a profissionalidade manifesta-se “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Neste sentido, todos os participantes do PIBID vivenciam, no cotidiano das ações do programa, os traços formadores da profissionalidade docente.

Os dados empíricos sustentam a compreensão sobre profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, que assume que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da

realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Os traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica, nos estudos das políticas e dos teóricos, bem como na percepção dos bolsistas do PIBID, são identificados como: - compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de se ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escolar; - ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; - valorização da profissão; - fortalecimento do papel social e político da docência; - conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Assim, a tese aqui desenvolvida “os traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de Qualidade Social” pode ser confirmada por meio da investigação das percepções dos bolsistas, das políticas e estudos teóricos sobre o assunto. O programa constitui-se em uma via de incentivo à formação de docentes, de integração entre educação superior e básica, de inserção dos bolsistas de iniciação à docência em experiências metodológicas, de atuação de professores da educação básica como coformadores e de articulação entre teoria e prática.

Portanto, na análise dos contextos do PIBID percebe-se que como não ocorreram, no âmbito das políticas educacionais, mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo na perspectiva de uma educação que não atrai os alunos e nem encaminham as possibilidades de uma educação básica de qualidade social.

Há um excesso de “otimismo” revelado nos textos legais que mencionam que o PIBID pretende, entre outros, alcançar o objetivo de “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Pois, por si só esse objetivo carrega uma expectativa fora do alcance de ser atingida.

Entre os problemas originados no conteúdo desse objetivo está o fato de que as escolas públicas, a maioria com estrutura precária, não dispõem de condições que possibilitem criação de experiências metodológicas, tecnológicas e inovadoras, tampouco a distribuição de carga horária do professor na educação básica permite trabalho interdisciplinar. O contato do bolsista de iniciação à docência com essa realidade pode afastá-lo, ao invés de aproximá-lo da profissão docente.

Outros problemas silenciados nos textos legais são: a concessão de bolsas para todos, a garantia de que o formato de bolsas não será extinto subitamente, a confusão que gera com estágio e vê o bolsista de iniciação à docência como um trabalhador extra na escola, e, ainda como se efetiva a valorização do magistério, que é a questão mais urgente.

No que diz respeito à valorização do magistério para a educação básica aparecem os debates sobre a perda salarial e as condições precárias de trabalho no ambiente das escolas. Tais condições não são diretamente relacionadas ao PIBID, porém, estão presentes no afastamento e na desilusão que os acadêmicos de licenciatura vivenciam no contato com a realidade da educação básica do País. A valorização do magistério, por meio do PIBID, ainda não apresentou resultados que evidenciem que esse fator integra políticas próprias e efetivas deste contexto e a construção da profissionalidade docente para a qualidade social da educação se constitui ainda em um desafio que implica num trabalho educativo enfrentado com estratégias próprias capazes de se posicionarem diante dos processos de internacionalização das políticas que subalternizam a profissão e distorcem os textos e discursos.

Por outro lado, na análise dos textos oficiais constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica e com a intenção de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Em síntese, o trabalho de tese permite concluir que profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Os pressupostos do exercício docente devem assegurar que os

professores estejam seguros quanto ao planejamento, à transformação deliberativa e à avaliação que conduza a reflexões e ações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: Os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** 2012 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14447>. Acesso em: 04 fev. 2014.
- ALVES, Cristovam da Silva; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. IN: _____ FERREIRA, Jacques de Lima (Org). **Formação de Professores teoria e prática pedagógica.** Petrópolis: VOZES, 2014, p. 355-378.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, set./dez. 2009, p. 592-608.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In:----: SILVA, S. & VIZIN, M. (orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 13-36.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** ANPAE, v. 27, n. 3, p. 409-432, set- dez 2011.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2014.
- BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais.** 2 ed. São Paulo: Veras, 2002.
- BELLONI, Isaura. Educação. In: _____ BITTAR, Jorge. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Volume IV da edição inglesa. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75- 110, 2003.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. 103 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 322 p.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. Revisão da tradução: Odaci Luiz Coradini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 471 p.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014. 172p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Revisão do próprio autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004. 87p.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and changing schools**: cases studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jan. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES/DEB 02/2009- PIBID, de 25 de setembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVI, nº. 184 , 25/09/2009, pp. 28.

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: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVI, nº. 21 , 30/01/2009, pp. 01.

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: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVII, nº. 120 , 25/06/2010, pp. 04.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59. Publicado no DOU 12.11.2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Apresenta os dados estatísticos e geográficos das cidades 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=410690>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [2013]. Apresenta o Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>> Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012a. Apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 06 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/1996, pp. 27833-27841.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CLI, nº. 120-A, 25/06/2014, pp. 1-8.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, MEC, [2007]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em 10 jul 2013.

BRASIL. Parecer CNE/ CP nº 7, de 07 de abril de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVII, nº. 130, 09/07/2010, pp. 10.

BRASIL. Parecer CNE/ CEB nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLIII, nº. 91, 15/05/2006, pp. 10.

BRASIL. Parecer CNE/ CP nº. 9, de 08 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 13, 18/01/2002, pp. 31.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 1.301, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXVIII, nº. 233, 07/12/2001, pp. 25.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 1.303, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXVIII, nº. 233, 07/12/2001, pp. 25.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 492, de 04 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXVIII, nº. 69, 09/07/2001, pp. 50.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 1.302, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXVIII, nº. 233, 07/12/2001, pp. 25.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 1.304, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXVIII, nº. 233, 07/12/2001, pp. 25.

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº. 146, de 03 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Música. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 90, 13/05/2002, pp. 21.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLIV, nº. 239 , 13/12/2007, pp. 39.

BRASIL. **Relatório de gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica/PIBID**. Brasília, DF, CAPES/MEC, [2012b]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx. Acesso em 13 nov. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/ CP nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVII, nº. 130 , 09/07/2010, pp. 10.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 58, 26/03/2002, pp. 12.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 8, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 58, 26/03/2002, pp. 12.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 67, 09/04/2002, pp. 33.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 17, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 67, 09/04/2002, pp. 34.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 12, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 67, 09/04/2002, pp. 34.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXL, nº. 40, 25/02/2003, pp. 13.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº. 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXXXIX, nº. 58, 26/03/2002, pp. 12.

CAMINI, Lucia (Coord.) *et al.* **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001. 128 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: _____ CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 269- 291.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

CHAKUR. Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, não paginado, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300008&lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2014.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Autonomia de Professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: Os sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

CUNHA, Célio da. A universidade e a crise da qualidade da educação básica. In: _____ CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Líber livro, 2012. p. 1- 25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: _____ ABMP, Todos pela educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 104- 116.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: ---- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Mariana da Conceição. **Participação e poder na escola pública (1986-2004)**. Lisboa, Colibri, 2008. 225 p. (Coleção Caminhos do Conhecimento).

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: _____ PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 89- 101.

DONATO Sueli Pereira. **Políticas e formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para A educação superior no brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, out. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Direitos humanos: justiça e educação na era dos mercados**. Porto: Porto Editora LDA, 2012. 175 p.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: ---- EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. p.p 29-58.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta, FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica. In: ---- HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p.135-161.

FELDFEBER, Myriam. Educación “en venta”? tratados de libre comercio y políticas educativas em America Latina. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; LEHER, R.; STUBRIN, F. **Políticas de privatización, espacio publico y educación em America Latina**. 2006, p. 135-161.

FREIRE, Paulo. **A educação e a cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chell. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

GABARDO, Claudia Valeria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. In: ----- GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores: o PIBID na FURG**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 259-275.

GATTI, Bernardete Angelina. Desafios para a qualidade da educação básica. In: _____. ABMP, Todos pela educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 670- 685.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 480 p. (Fronteiras da Educação).

GIBBS, Graham. **Análise de dado qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 200 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto: Porto editora, 1999. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: _____ PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 94-102.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Co-editor Ismael Cardim. Rio de Janeiro, 2012. Edição *online* exclusiva para assinante UOL.

IMBERNÓN, Francisco. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Tradução: Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011. 111 p.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. São Paulo, Paz e Terra, 1983.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos Professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul-dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. A profissão de professor e de especialistas da educação básica. IN: _____ MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: pioneira, 1998.

MENEZES, Luiz Carlos. Pós- graduação e educação básica no Brasil- Um depoimento e uma proposta. In: _____ CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Líber livro, 2012. p. 259- 266.

MORAES, Bianca Mota de. Qualidade da educação básica. In: _____ ABMP, Todos pela educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 630- 669.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro,

vol.19, n. 73, não paginado, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000500004&lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, mai-ago. 2009.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: _____ **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, vol. 8, mar. 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **3º Encontro Nacional dos coordenadores do PIBID**. Brasília: CAPES, 2013, 20 slides, color. Arquivo de apresentação formato *Microsoft Power Point* 3,45 mb. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-PIBID>>. Acesso em 10 ago 2013.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: _____ GATTI, Bernardete Angelina et al (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP: 2013. p. 199- 210.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 203-218, sep.- dic. 2009a. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b. 41 p. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente>. Acesso em: 23 fev. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Professores principiantes**: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA. 2014. Curitiba. Disponível em <http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia Antonio Novoa 21 02 2014 IVCongreprinci.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014.

PARANÁ. **Portal Educacional do Estado Paraná**- Apresenta da SEED-PR de 2014. Disponível em: <<http://www.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em 02 fev. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. [2007- 2014]. Apresenta o programa. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em 14 nov. 2013.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; EYNG, Ana Maria. As políticas educacionais em um contexto complexo de múltiplos agentes definidores. In: _____ **Anais XV Colóquio Afirse**, 2007, Lisboa. Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação. Lisboa: Porto Editora, 2007. v. 1.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina 2004. 208p.

REVISTA NOVA ESCOLA ONLINE. São Paulo: Editora Abril. Edição Especial- Carreira docente. **Por que tão poucos querem ser professor**. fev. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/032.shtml>. Acesso em: 02 fev 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise. **Nuances**: estudos em educação. Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105- 126, ano XI, jan-dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: _____ PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: UNESP, 2011. p. 15- 24.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007. 196 p.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007. 135 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LBB trajetórias e limites. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULMEYER, Maria Alejandra. Avaliação e educação básica. In: _____ CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Universidade e**

educação básica: políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber livro, 2012. p. 117- 128.

SHULMAN, Lee. Entrevista com Lee Shulman. **Com ciência:** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. n. 115, fev. 2010. Não paginado. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=53&id=49&tipo=entrevista>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57, p. 4-14, 1987. Acesso em: 2 jan. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp. 2002. 224 p.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216- 226, maio-ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro- Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, jan- abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: _____ HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (orgs). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p.65-86.

XIMENES, Salomão Barros. Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à Educação e seu financiamento. In: _____ ABMP, Todos pela educação (org). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 312- 334.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288.

APÊNDICES

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 18 ANOS

Eu, _____, nacionalidade _____, idade _____, RG nº. _____ estado civil _____, residente no endereço _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo **denominado** “A Profissionalidade Docente para a Educação Básica de Qualidade Social: Possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP-PUCPR), sob Parecer nº. 534.695, de 19 de fevereiro de 2014.

A minha participação no estudo será no sentido de responder e enviar o questionário por meio do editor de formulários do aplicativo *Google docs*.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para a elaboração, efetivação e avaliação de políticas de formação de professores, em conformidade com os objetivos previstos no projeto. Recebi, por outro lado, a informação de que a participação da pesquisa não traz nenhum risco. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as) com o referido projeto são: Adriane de Lima Penteadó _____ e Ana Maria Eyng _____ e com eles (as) poderei manter contato pelos telefones mencionados, além do _____.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa ou caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, ____ de _____ de 2014.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nomes) e assinaturas dos
pesquisadores responsáveis

2- INSTRUMENTO DE PESQUISA AOS BOLSISTAS DE COORDENAÇÃO DE ÁREA

(2014 COORD. ÁREA) Pesquisa de Doutorado: “A Profissionalidade Docente para a Educação Básica de Qualidade Social: Possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”

*Obrigatório

- 1- Estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “A Educação Básica de Qualidade Social: Análise da Constituição da Profissionalidade Docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP-PUCPR), sob Parecer nº. 534.695, de 19 de fevereiro de 2014. A minha participação no estudo será no sentido de responder e enviar o questionário por meio do editor de formulários do aplicativo *Google docs*. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para a elaboração, efetivação e avaliação de políticas de formação de professores, em conformidade com os objetivos previstos no projeto. Recebi, por outro lado, a informação de que a participação da pesquisa não traz nenhum risco. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as) com o referido projeto são: Adriane de Lima Penteadado [REDACTED] e Ana Maria Eying [REDACTED] e com eles (as) poderei manter contato pelo telefone mencionado. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo

- 2- Qual subprojeto PIBID você coordena? *

Marcar apenas uma oval.

- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- História
- Interdisciplinar
- Letras Espanhol
- Letras Inglês
- Letras Português

- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Sociologia

3- Qual a sua idade? *

4- Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5- Você se declara? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Oriental
- Negro ou preto
- Pardo
- Outro: _____

6- Você já sofreu algum tipo de preconceito? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

7- Se sim, de que tipo e onde?

8- Qual é seu tempo de exercício no Magistério? *

9- Teve ou tem experiência docente na educação básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim. Escola Pública
- Sim. Escola Particular
- Sim. Escola Pública e Particular

10- Seu curso superior foi realizado em: *

Marcar apenas uma oval.

- Universidade Pública
- Universidade Particular
- Universidade Particular com bolsa ou financiamento

11- Em qual curso de graduação você se formou? *

12- Quanto tempo faz que concluiu a graduação? *

13- Qual é a sua maior titulação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

14- Qual curso/área de sua maior titulação? *

15- O magistério é sua única ocupação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não. Eu exerço também atividade profissional de outra natureza

16- Qual é seu nível de satisfação com o Magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- Alto
- Médio
- Baixo

17- Cite o(s) principal(is) motivos que influenciam seu nível de satisfação com o Magistério: *

18- O que você entende por qualidade da educação básica? *

19- Quais características deve ter o professor para a educação básica? *

20- Como o PIBID pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social? *

3- INSTRUMENTO DE PESQUISA AOS BOLSISTAS DE SUPERVISÃO

(2014 SUPERVISÃO) Pesquisa de Doutorado: “A Profissionalidade Docente para a Educação Básica de Qualidade Social: Possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”

*Obrigatório

- 1- Estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “A Educação Básica de Qualidade Social: Análise da Constituição da Profissionalidade Docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP-PUCPR), sob Parecer nº. 534.695, de 19 de fevereiro de 2014. A minha participação no estudo será no sentido de responder e enviar o questionário por meio do editor de formulários do aplicativo *Google docs*. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para a elaboração, efetivação e avaliação de políticas de formação de professores, em conformidade com os objetivos previstos no projeto. Recebi, por outro lado, a informação de que a participação da pesquisa não traz nenhum risco. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as) com o referido projeto são: Adriane de Lima Penteado [REDACTED] e Ana Maria Eyng [REDACTED] e com eles (as) poderei manter contato pelo telefone mencionado. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo

- 2- De qual subprojeto PIBID você é supervisor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- História
- Interdisciplinar
- Letras Espanhol
- Letras Inglês
- Letras Português
- Matemática
- Música

- Pedagogia
- Química
- Sociologia

3- Qual a sua idade? *

4- Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5- Você se declara? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Oriental
- Negro ou preto
- Pardo
- Outro: _____

6- Você já sofreu algum tipo de preconceito? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

7- Se sim, de que tipo e onde?

8- Qual é seu tempo de exercício no Magistério? *

9- Seu curso superior foi realizado em: *

Marcar apenas uma oval.

- Universidade Pública
- Universidade Particular
- Universidade Particular com bolsa ou financiamento

10- Em qual curso de graduação você se formou? *

11- Quanto tempo faz que concluiu a graduação? *

12- Qual é a sua maior titulação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

13- Qual curso/área de sua maior titulação? *

14- O magistério é sua única ocupação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não. Eu exerço também atividade profissional de outra natureza

15- Qual é seu nível de satisfação com o Magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- Alto
- Médio
- Baixo

16- Cite o(s) principal(is) motivo(s) que influencia(m) seu nível de satisfação com o Magistério: *

17- O que você entende por qualidade da educação básica? *

18- Quais características deve ter o professor para a educação básica? *

19- Como o PIBID pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social? *

4- INSTRUMENTO DE PESQUISA AOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

(2014 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA) Pesquisa de Doutorado: “A Profissionalidade Docente para a Educação Básica de Qualidade Social: Possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”

*Obrigatório

- 1- Estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “A Educação Básica de Qualidade Social: Análise da Constituição da Profissionalidade Docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP-PUCPR), sob Parecer nº. 534.695, de 19 de fevereiro de 2014. A minha participação no estudo será no sentido de responder e enviar o questionário por meio do editor de formulários do aplicativo *Google docs*. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para a elaboração, efetivação e avaliação de políticas de formação de professores, em conformidade com os objetivos previstos no projeto. Recebi, por outro lado, a informação de que a participação da pesquisa não traz nenhum risco. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as) com o referido projeto são: Adriane de Lima Penteadó [REDACTED] e Ana Maria Eying [REDACTED] e com eles (as) poderei manter contato pelo telefone mencionado. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo

- 2- De qual subprojeto PIBID você participa? *

Marcar apenas uma oval.

- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- História
- Interdisciplinar
- Letras Espanhol
- Letras Inglês
- Letras Português

- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Sociologia

3- Qual a sua idade? *

4- Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5- Você se declara? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Oriental
- Negro ou preto
- Pardo
- Outro: _____

6- Você já sofreu algum tipo de preconceito? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

7- Se sim, de que tipo e onde?

8- Você mora com:*

Marcar todas que se aplicam.

- Amigos
- Cônjuge
- Filhos(as)
- Pais
- Outros parentes (não citados anteriormente)
- Sozinho
- Outro. _____

9- Quem é(são) o(s) principal(ais) responsável(eis) pelo sustento de sua família? *

Marcar todas que se aplicam.

- Cônjuge
- Pais
- Irmãos
- Você mesmo
- Outro. _____

10- Qual a situação econômica de sua família (em salários mínimos)? *

Marcar apenas uma oval.

- Um a três
- Quatro a seis
- Sete a nove
- Dez ou mais

11- Por meio de qual(is) recurso(s) você paga seus estudos? *

Marcar todas que se aplicam.

- Bolsa PIBID
- Bolsa PROUNI parcial
- Bolsa PROUNI integral
- FIES
- Outro financiamento estudantil (diferente do FIES)
- Familiares contribuem parcialmente
- Familiares contribuem integralmente
- Outro. _____

12- Para qual fim você utiliza sua bolsa PIBID? *

Marcar todas que se aplicam.

- Alimentação
- Aperfeiçoamento estudantil (cursos, livros, aulas, etc)
- Auxílio em despesas familiares
- Cultura, lazer, diversão
- Mensalidade da universidade
- Moradia
- Saúde
- Vestuário e aparência
- Outro. _____

13- Seus estudos anteriores, na educação básica, foram realizados: *

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente em escolas públicas
- Totalmente em escolas particulares
- Parte em escola pública e parte em particular

14- Ao ingressar no curso de licenciatura você: *

Marcar apenas uma oval.

- Sabia que o objetivo do curso era a formação de professores
- Desconhecia que se formaria para ser professor

15- Qual é seu nível de satisfação em cursar uma licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

- Alto
- Médio
- Baixo

16- Cite o(s) principal(is) motivo(s) que influencia(m) seu nível de satisfação em cursar uma licenciatura: *

17- Pretende assumir o magistério ao se formar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

18- O que você entende por qualidade da educação básica? *

19- Quais características deve ter o professor para a educação básica? *

20- Como o PIBID pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social? *
