

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

**“QUEM QUER SER PROFESSOR? PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS
EGRESSOS UFRRJ SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”.**

EMILIA FERNANDES DE OLIVEIRA MARCONDES.

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**“QUEM QUER SER PROFESSOR? PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS
EGRESSOS UFRRJ SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”.**

EMILIA FERNANDES DE OLIVEIRA MARCONDES.

Sob a orientação da professora:

Nalayne Mendonça Pinto.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, área de concentração em Sociologia.

Seropédica – RJ
Agosto/2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M321q

Marcondes., Emilia Fernandes de Oliveira , 1992-
Quem quer ser professor?Perspectiva dos bolsistas
UFRRJ sobre o Programa Institucional de Iniciação à
Docência. / Emilia Fernandes de Oliveira Marcondes..
- Seropédica, 2017.
111 f.

Orientadora: Nalayne Mendonça Pinto.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em
Ciências Sociais, 2017.

1. Formação de professores. 2. PIBID. 3. UFRRJ. 4.
Iniciação à Docência. I. Pinto, Nalayne Mendonça , 1974
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais
III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE pós - GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EMÍLIA FERNANDES DE OLIVEIRA MARCONDES.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, no curso de Pós — Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Nalayne Mendonça Pinto – Professora Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Edson Miagusko – Professor Dr. UFRRJ

Inês Ferreira de Souza Bragança - Professora Dra. UNICAMP

DEDICO

Aos professores e estudantes da educação básica no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as pessoas que fazem parte da minha trajetória até aqui e que por isso são importantes para existência deste trabalho.

À Nalayne (Nana), pela parceria de tantos anos, pela paciência e compreensão possíveis pelo carinho que construímos e pelo apoio em minhas vitórias acadêmicas e também outras da minha vida pessoal. E também a todos os professores que passaram pela minha vida.

Aos estudantes que dei aula até então, pela aprendizagem que me proporcionaram.

Aos meus amigos, tão presentes em minha vida, por tornar o caminho mais leve e cercado de companheirismo: Amanda, Naya, Isis, Pedro, Louise, Rafaela, Rayla, Vanessa, Rodrigo e especialmente aos que me ajudaram de alguma forma na realização deste trabalho: Liziane, Mariana, Thiago Pereira, Thiago, Ruana. Aos colegas do mestrado pela parceria.

Aos bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ participantes desta dissertação.

Ao grupo de capoeira Raízes da Resistência por possibilitar meu reencontro com algo que me faz tão bem, obrigada pelo acolhimento.

À minha família pela torcida e apoio, principalmente aos mais próximos e envolvidos com meus projetos e sonhos: Patrícia, Leandra, Diego, Tia Zenaide, Seu Manoel, Vó May, Fernanda. Ao meu pai e minha irmã Camila, tudo que faço e sou é por vocês.

Á Deus por me guiar no meu caminho e pelas pessoas que coloca em minha vida.

RESUMO

MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira. **Quem quer ser professor? A perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

Resumo: Essa dissertação tem como objetivo conhecer a percepção dos bolsistas egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sobre sua participação no programa assim como possíveis resultados em suas escolhas profissionais. Para isso a pesquisa articulou os caminhos teóricos sobre formação de professores, políticas públicas e atratividade da carreira docente com a busca pelo contato dos egressos para em seguida aplicar questionários e realizar entrevistas com parte dos bolsistas egressos selecionados. O Brasil, assim como outros países, se encontra em uma situação preocupante quando se trata do número de professores de educação básica em exercício e a qualidade da formação e atuação dos docentes. O movimento que nos anos 90 destaca o protagonismo do professor para melhoria da educação levou ao amadurecimento sobre as discussões sobre como formar professores no Brasil. O PIBID faz parte das ações voltadas para melhorar tal quadro, ele é oriundo do acréscimo de função da CAPES para valorizar a formação de professores e é destinado a estudantes de licenciatura através da oferta de bolsa, outros participantes do PIBID são os professores universitários e os professores da rede pública de educação básica. O programa procura intervir na formação inicial dos discentes e também funciona como possibilidade de formação continuada aos professores das escolas participantes. Avaliações positivas do programa foram divulgadas pela CAPES e produzidas por pesquisadores de diversas áreas, no caso desse trabalho o contato com os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ levou a conclusão de que o programa é considerado positivo pelos participantes da pesquisa, entretanto a passagem pelo PIBID não garante a escolha dos egressos pela docência. Outro entendimento do estudo é que PIBID contribui com a permanência dos bolsistas na conclusão de seus cursos de licenciatura, o que os aproxima da carreira docente.

Palavras – Chave: PIBID, egressos, UFRRJ, Formação de professores.

ABSTRACT

MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira Marcondes. **Quem quer ser professor? A perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.**2017. 154 p. Dissertation(Master in SocialSciences.Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017

The dissertation's goal is the understanding of the perception from scholarship students of the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” - Institutional Scholarship Program to Teaching Initiation (PIBID) in the “Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)” about their participation in the program and the possible influences of it in their professional choices. With this propose, the research has articulated the theory about the teachers formation, the governmental politics and the attractiveness of the career; first by contacting the students and then applying forms and interviewing the selected ones. The quantity of elementary school teachers and the quality of their formation in Brazil, as in other countries, displays a worrisome situation. The 90's political and social movement has pointed out the protagonism of teachers for education improvement and brought maturity to discussions about the formation of Brazilian teachers. PIBID is among the aimed politics to reverse the situation, it comes from a recent function of CAPES to enrich the teachers formation offering scholarships for graduation students. University professors and public elementary school teachers also participate in the program. PIBID intervenes in the initial formation of students and also enables elementary teachers from selected schools to continue their formation. The program has positive evaluations according to researchers from different areas. In this discussion, through the research with scholarship students in the PIBID/UFRRJ, it is concluded that the program is considered positive from the participants view, but being an scholarship student don't guarantee their choice for the teacher career. Also, PIBID helps the permanence of the scholarship students until the conclusion of their graduation putting them closer to the teacher career.

Keywords: PIBID, scholarship students, UFRRJ, teachers formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - PESQUISA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, O PROGRAMA PIBID E SEUS PRECEDENTES SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE	5
1.1 Políticas Educacionais: Aspectos e questões	5
1.2 História, números e avaliação institucional do programa.....	8
1.2.1 – Nova função da CAPES	8
1.2.2 – Programas da DEB	10
1.2.3 – PIBID história e dados nacionais	12
1.2.4 –Dificuldades e futuro do PIBID	18
1.3 Principais Aspectos acerca da valorização docente no PIBID	22
CAPÍTULO II: ABORDAGEM OBJETIVA -DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 ATÉ HOJE:FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL	29
2.1 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.....	29
2.2 -Plano Nacional da Educação (2001)	33
2.3 -Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007).....	36
2.4 -Lei do piso salarial	38
2.5- Plano Nacional da Educação (2014 - 2024)	40
2.6-Reforma do Ensino Médio	43
CAPÍTULO III: FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: QUESTIONAMENTOS SOBRE VALORIZAÇÃO	44
3.1 - Vocação para ser professor	44
3.2 - Formação e Carreira Docente.....	55
CAPÍTULO IV: OS EGRESSOS DO PIBID/UFRRJ	66
4.1 – Narração e histórias de vida na pesquisa de formação de professores	66
4.1.2 Caminhos traçados nessa pesquisa	69
4.1.3 – Memorial de formação.....	71
4.2 – Formação de professores e PIBID na universidade federal rural do rio de janeiro (UFRRJ)	75
4.3 – Contato com os egressos do PIBID/UFRRJ	82
4.3.1 – Dados quantitativos	82
4.3.2- Entrevistas biográficas	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS	105
ANEXO A	105

INTRODUÇÃO

Em 2007, foi implantado pelo Ministério da Educação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) junto com outras políticas voltadas à formação de professores para Educação Básica. O desenvolvimento de tais ações foi parte de um processo de intervenção do governo federal, no segundo mandato de Lula (2007-2011) para o aperfeiçoamento na qualidade da formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como melhorar o quadro de falta de professores de Educação Básica no país. Algumas modificações realizadas no período de 2006 a 2009 direcionadas à formação de professores foram: a criação em 2006 do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), nova função de incentivo a licenciatura e valorização da docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007 e aprovação da Política Nacional Pública de Formação de Profissionais do Magistério em 2009.

O PIBID é um programa da CAPES destinado à formação dos discentes de licenciatura das instituições de Ensino Superior (IES) que envolve universidade e escola, com os objetivos de: contribuir para a valorização do magistério; incentivar a formação dos estudantes que fazem licenciatura; colocar o estudante em contato com o ambiente escolar; promover a relação entre universidade e escola pública e viabilizar a articulação entre teoria e prática na formação dos estudantes. Parte de seus objetivos se assemelha àqueles expostos em outros documentos que elaboram mudanças para educação e mais precisamente a formação docente (LDB 1996; PDE 2007; PNE 2014 – 2024). Diferente de outras modalidades de programas de apoio acadêmico, o PIBID não tem seu foco na produção de pesquisa, mas em uma iniciação do estudante no magistério, estimulando a interação destes com a licenciatura e também promovendo uma reflexão sobre o próprio sentido da formação acadêmica, foi a primeira política na história do Ministério da Educação voltada exclusivamente para estudantes de licenciatura com fomento via bolsas para os discentes.

Minha trajetória de estudante de escola pública me fez entrar na UFRRJ em 2010 com a intenção de compreender e interferir na forma como a instituição escolar está concebida atualmente no Brasil. A participação em dois editais do PIBID - Conflito e Violência nas Escolas e Cidadania e Direitos humanos – me fizeram perceber que os problemas e desafios que vivenciei na vida escolar e na graduação de licenciatura em Ciências Sociais eram compartilhados por colegas de outros lugares e realidades. No trabalho de conclusão da graduação tive a oportunidade de estudar a implementação e expansão do PIBID na UFRRJ, tal trabalho se desdobrou em novos questionamentos que resultaram nessa dissertação. Tais questionamentos, movidos pela participação no PIBID, se resumiam a curiosidade sobre quais ações necessárias para incentivar de fato o desejo dos meus colegas de licenciatura e PIBID a se tornarem professores, já que a minha percepção era de que a docência na educação básica era uma das últimas opções de muitos. Quais outras oportunidades e caminhos vislumbravam? O que faziam no PIBID? Quais fatores influenciavam na postura dos meus colegas? Todas essas perguntas motivaram a elaboração de um objeto de pesquisa para esse trabalho.

O objeto de estudo da dissertação são as narrativas e avaliações que alguns ex bolsistas, egressos do PIBID, fizeram sobre suas formações e carreiras, buscando compreender a influencia da participação no programa de estímulo à docência em suas vidas. O aumento na última década de políticas, leis e ações sobre formação de

professores demandam pesquisas que se debrucem sobre os desdobramentos e resultados na Educação Básica e na formação de docentes.

A educação é tema fundamental nas Ciências Sociais e o entendimento das proposições e reformulações das políticas públicas no campo educacional é importante para pensarmos a relação sociedade – formação, socialização de novas gerações entre outras inúmeras questões, e esperamos que esse trabalho seja mais uma contribuição. Considerando a questão central deste trabalho algumas discussões transversais irão perpassar o trabalho como ferramentas importantes, auxiliando na busca por resultados que nos aproximem de respostas para nosso questionamento, como: revisão do debate sobre a formação docente no Brasil refletindo sobre as ações e os agentes que compõem esse campo, a discussão sobre a valorização e profissionalização da carreira docente, o uso de metodologias que consideram a vida dos sujeitos ao tratar de seus processos formativos, o debate sobre políticas públicas educacionais, avaliações qualitativas e quantitativas do PIBID. Todos esses pontos estão voltados para refletir sobre as seguintes questões: Em que medida o PIBID incentiva a escolha do (a) licenciando (a) para se tornar professor (a), e que estratégias de valorização da formação docente na formação inicial o programa promove?

Dentre as hipóteses investigadas destacamos que o PIBID se tornou um dos principais programas do movimento que promove ações para formação docente e alcançou grande crescimento e extensão nacional a partir de 2010, e por isso possivelmente o PIBID influencia na escolha pela carreira docente e coloca as questões ligadas a licenciatura/educação/formação de professores em evidência nos espaços de ensino (universidade, escola). Ao promover discussões sobre ensino, currículo e outras relações com a Educação Básica o PIBID interfere no quadro de movimentação política em torno da formação docente como a muito tempo não era feito. Outra hipótese que cerca nosso trabalho trata da carreira docente no Brasil que não é atrativa e tão pouco valorizada e assim não garante a permanência dos profissionais como docentes da Educação Básica. Esse quadro de baixa valorização da docência se coloca como um desafio para o PIBID e o incentivo à carreira docente, a discussão sobre os problemas recorrentes à carreira de professor devem ser pauta do programa assim como o ensino, currículo são entendidos como parte da formação. O conhecimento dos desafios e organização política referente à futura profissão se coloca como necessária para que a docência não seja passageira ou apenas uma alternativa à falta de outra opção de emprego, acreditamos que esse contexto relaciona-se ao alcance do PIBID e a escolha dos bolsistas pela carreira do magistério.

Duas orientações metodológicas irão conduzir nossa escrita, uma destinada à primeira parte do trabalho que localiza o PIBID no contexto de disputas no campo da educação e no crescimento de centralidade da temática de formação de professores nos documentos e leis no Brasil. Para isso utilizamos o conceito de Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball que propõe a análise de discursos que permeiam a política, identificando as resistências e acomodações nas práticas e a constituição de conflitos nas tramitações de decisões sobre os caminhos formais e legais da educação. A segunda e principal parte da pesquisa procura valorizar os sujeitos que fazem e são afetados pela política do PIBID e sua percepção sobre formação e carreira docente. Para isso recorreremos a ideia de narrativas de formação, ao considerar que o processo da formação é permeado de experiências formais e também pessoais e que por isso compreendemos melhor os atores das políticas públicas quando entendemos que suas vidas estão atreladas às suas visões da sua profissão e formação. Destacamos as discussões sobre as

narrativas dos egressos, inclusive da autora da dissertação, como momento privilegiado deste trabalho já que esse método expandiu a possibilidade de acesso aos egressos a partir de uma visão de suas vidas que nos leva a contextualização do PIBID dentre suas experiências.

Para produzir dados com as falas e informações sobre os egressos houve uma busca de seus contatos na UFRRJ, nesta etapa do estudo houve dificuldade de acesso aos dados dos bolsistas que já haviam saído do PIBID, a instituição não possuía registros e acompanhamentos dos egressos o que levou a necessidade de buscar caminhos alternativos e contato com antigos participantes do PIBID/UFRRJ para finalmente encontrar a lista com os bolsistas dos editais que foram delimitados para o uso neste trabalho. Os editais do PIBID/UFRRJ escolhidos foram os de 2008 e 2009, com isso se espera encontrar bolsistas egressos que já saíram da graduação e também que já possuem experiências profissionais, foram enviados questionários para os 177¹ egressos, o total dos estudantes que participaram dos editais selecionados é de 178, na tentativa de conhecer o perfil e opiniões dos egressos sobre uma variedade de questões como: vida escolar, entrada na licenciatura, participação no PIBID, formação de professores e carreira profissional, também foram realizadas entrevistas com questões semelhantes, porém com mais espaço para os egressos do PIBID/UFRRJ desenvolverem suas falas. Suas afirmações e reflexões foram articuladas com a bibliografia utilizada na dissertação e com os dados quantitativos produzidos pelo questionário para assim chegar a considerações satisfatórias obtidas através do contato com os egressos.

Neste sentido a presente dissertação foi dividida em quatro capítulos que tratam: capítulo 1 – busca contextualizar o PIBID enquanto política e apresentar suas principais características, objetivos e dados quantitativos e também qualitativos sobre o programa. Assim como fazer debate sobre pesquisas de Políticas Públicas na Educação. No capítulo 2 – As principais leis, movimentos e políticas que mobilizaram a questão da formação e carreira docente no Brasil desde a LDB são apresentados a partir de textos de variadas origens, na pretensão de recorrer a diversos olhares sobre a construção de políticas de leis de formação e carreira docente no país. No capítulo 3 foi realizada a seleção de debates e autores que tratam da formação de professores, alguns temas trabalhados foram: atratividade da carreira docente no Brasil, necessidade da busca de uma nova cultura de formação de professores, profissionalização e características da carreira docente e a ideia de professor reflexivo. O capítulo quatro se propõe a centralizar as falas e informações sobre os bolsistas egressos, ele é composto de uma discussão sobre a metodologia das narrativas de formação, exposição do processo que levou a implementação do PIBID na UFRRJ e finalmente a análise dos dados quantitativos e qualitativos resultantes do contato com os egressos.

Dentre os resultados da pesquisa destacamos como a aproximação com a trajetória dos pesquisados foi importante para a compreensão das discussões sobre formação docente na UFRRJ e também em contexto nacional, assim como foi perceptível o efeito da passagem pelo PIBID nas vidas dos egressos. Apontamos que a pesquisa constatou que a existência do PIBID coloca em pauta em muitas instituições e trajetórias pessoais e profissionais a questão da valorização e da problematização da carreira docente. Outro resultado que ressaltamos é que mesmo que não seja um de seus objetivos uma das principais funções do PIBID é a permanência dos estudantes de licenciatura na

¹Um egresso não possuía e-mail.

universidade, isso acontece graças à bolsa de R\$400,00 destinada aos bolsistas de iniciação à docência.

CAPÍTULO I- PESQUISA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, O PROGRAMA PIBID E SEUS PRECEDENTES SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE

A proposta deste primeiro capítulo é apresentar as políticas que foram formuladas para a valorização da carreira docente nos anos 2000, com especial atenção a formulação e implementação do PIBID. Assim como também discutir como políticas educacionais são pensadas e articuladas para melhorar a educação. Serão utilizados dados e documentos sobre o PIBID nacional para apresentar a discussão e textos de pensadores de política educacional.

1.1 Políticas Educacionais: Aspectos e questões

O campo das políticas públicas e os referenciais para pesquisas sobre o tema são recentes, datam da década de 50 do século XX em diante, o conhecimento sobre a trajetória desse campo de conhecimento contribuiu para a busca do pesquisador sobre quais caminhos percorrer em sua pesquisa. O estudo de políticas públicas é composto por diversas ciências como: Sociologia, Administração e Ciência Política, tornando esse campo multidisciplinar. O termo “política pública” surge no pós-Segunda Guerra Mundial, com a pretensão de buscar soluções racionalizadas aos problemas existentes da sociedade naquele período; a pesquisa orientada para elaboração de políticas públicas se diferenciava das ciências tradicionais tanto pelo seu objetivo de buscar soluções para problemas quanto pelo seu uso de valores. A urgência pela resolução das adversidades enfrentadas no pós- guerra mobilizou o estudo sobre políticas públicas para as melhores maneiras de formular e programar a agenda estatal, entretanto os acontecimentos políticos e sociais daquele período logo levaram os pesquisadores a entender que a complexidade das variáveis envolvidas na busca por estratégias de resolução dos problemas sociais. As diferentes racionalidades perpassam o processo, a dinâmica dos cenários políticos e o fracasso em utilizar apenas medidas quantitativas mostrou que o funcionamento das políticas públicas deveria ser aprimorado. Logo duas distintas linhas de pesquisadores se formaram: uma dos pesquisadores acadêmicos e outra de analistas políticos. Os últimos se dedicavam ao conhecimento prático e destinado a solução de dificuldades na política, o que levou ao questionamento da parcialidade assim como a superficialidade desses estudos elaborados por gestores e funcionários de empresas ou setores do governo. Nas décadas de 70 e 80 os modelos de pesquisa de políticas se voltam para impactos da implementação e correção de erros, em análises lineares e técnicas que logo foram criticadas por seu caráter positivista, então passa - se a ressaltar a importância de considerar os contextos de formulação das políticas. Nos anos 90 a ideia predominante é a de que as políticas deveriam ser pensadas como processo e produto oriundo das negociações, valores, poder e contestações no âmbito do Estado e para além dele. (SOUZA, 2003)

Segundo Gomes e Oliveira (2012) políticas públicas dizem respeito à intenção racionalizada com fins, é matéria de “alocação autorizada de valores”. Isso significa que é formulada e expressa por autoridades competentes. As políticas públicas são constituídas de valores e estratégias que fornecem materialidade aos fundamentos de novos ordenamentos sociais nas instituições educacionais e assim mesmo em regime de regulação democrática impõem indicadores de transformação para o sistema de educação. Políticas Públicas são formuladas e coordenadas pelo Estado, não apenas se destinam a educação como também se tornam sujeito - objeto de correlação com seus problemas, desafios, tradição, grupos de interesses e interesses dos grupos posicionados no campo e disputas de projetos; elas podem levar a reformas ou apenas fazer ajustes

nos sistemas de educação. A formulação e coordenação do Estado e suas agências de políticas públicas produzem impactos em setores específicos da educação ou diretamente no *modus operandi*. (GOMES, OLIVEIRA 2012)

O campo das políticas públicas é disputado por diversos grupos sociais e econômicos que buscam conferir à política diferentes visões de mundo e de como deve ser operado. As políticas criadas para constituir, regular e transformar a educação tem crescido principalmente nas últimas décadas no Brasil; entretanto também são funcionais ao modo de produção capitalista e a democracia liberal, o que significa que mesmo que provoquem mudanças culturais, institucionais, sociais e econômicas são ações limitadas pelas relações sociais que constituem o estágio atual do modelo capitalista. Gomes e Oliveira (2012) destacam que reformas implicam em níveis mais profundos de transformação se pensadas em relação a políticas de ajuste. Assim desde meados dos anos 90 se despontam políticas públicas voltadas para educação como parte das ações para reforma do Estado no sentido do neoliberalismo, os anos de governo do Partido dos Trabalhadores foi uma reação ainda tímida de um governo de centro - esquerda que demonstrou a preocupação com a idéia educação pública, como por exemplo ao adotar o critério de origem escolar para seleção de entrada em universidade. (GOMES, OLIVEIRA 2012)

Quando tratamos de políticas educacionais Stephen Ball e Richard Bowe, desenvolveram o conceito teórico - metodológico chamado “o ciclo de políticas públicas” que se tornou um importante referencial analítico desse tema na área. A abordagem dos autores ingleses destaca a complexidade das políticas educacionais, aponta a necessidade de se voltar para a micropolítica e a ação dos atores nos contextos locais e assim desenvolver estudos que articulem micro e macro. A abordagem teórica pós - estruturalista que configura parte do trabalho de Ball² se volta para a centralidade da crítica do discurso³, a arena da política é vista como a disputa pelos significados incorporados ao processo, apenas algumas vozes e influências são ouvidas e consideradas legítimas, o resultado é que existirão discursos dominantes. É preciso levar em conta para os autores dessa corrente que os sujeitos que atuam no nível da prática terão interpretações diversas da política. Todos esses fatores são reunidos para a análise da política. Como destaca:

“Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.(MAINARDES, pág.50,2006)

² “São perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.” (MAINARDES, pág.58,2006)

³ Para Foucault os discursos são controlados, organizados a fim de orientar seu poder e perigo, ele não apenas traduz as lutas dos sistemas, mas é o que se quer possuir, o que se quer ter, é uma forma de poder.

A princípio os autores propuseram três esferas de contribuição para o estudo de políticas públicas, que consideram rígidos demais e incapaz de contemplar a complexidade das políticas para então revisar a abordagem e propor três novos contextos principais, são eles:

1. Contexto de influência: Onde a política e os discursos políticos são iniciados, nesse contexto acontece a disputa dos grupos pela definição das finalidades da educação. Os discursos adquirem legitimidade para uma base política, argumentos articulados em arenas públicas podem desafiar ou apoiar o discurso em formação.⁴
2. Contexto de produção de texto: Eles representam a política, podem não ser textos necessariamente claros e coerentes, são: textos legais e oficiais, políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. São resultado de disputas e acordos entre os grupos que produzem esses textos.
3. Contexto da prática: São espaços de interpretação e recriação das políticas, esse processo é disputado e uma ou outra interpretação será predominante, com isso se assume a ideia de que professores têm papel ativo na interpretação logo na implementação de políticas.

Esses contextos são interligados e não têm uma sequência temporal e etapas lineares. Cada um apresenta arenas, grupos de interesse e lugares que envolve disputas e embates. Mainardes salienta que Ball alerta, o discurso é limitado pelo resultado das disputas de valores dominantes enquanto o texto é controlado pelo estilo de leitura de seu leitor. Este trabalho é principalmente voltado para aproximação com o contexto da prática (item três), e assim visa encontrar percepções de participantes da política PIBID que não foram observadas e trabalhadas como discurso político ou texto formal. O contato com os bolsistas egressos irá nos propiciar a possibilidade de conhecer sua maneira de ver e aplicar o PIBID e quais efeitos ou não o programa teve em suas formações, as falas dos participantes da pesquisa funcionam então como uma recriação do PIBID. Em 1994 Ball expande o ciclo de políticas com mais dois contextos:

4. Contexto de resultados ou efeitos: Se volta para questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Políticas têm efeitos e não apenas resultados, assim políticas devem ser analisadas em seus impactos nas desigualdades existentes. Ball apresenta dois tipos de efeitos: a) efeitos de primeira ordem - mudanças na prática ou na estrutura; são visíveis no local ou no sistema como um todo; b) efeitos de segunda ordem - são os que se referem a padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

⁴Mainardes (2006) destaca a influência internacional na formação do discurso de políticas nacionais via circulação internacional de ideias, empréstimo de políticas e os grupos que vendem ideias de soluções por meio do mercado acadêmico. O Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO são exemplos de agências que cumprem a função de empréstimo de políticas que para Ball são reinterpretadas nos contextos nacionais específicos;

5. Contexto de estratégia política: Identificação de medidas sociais e políticas a se criar para lidar com as desigualdades geradas e reproduzidas pela política. Reflexão profunda sobre as questões conjunturais que exige pesquisa criteriosa do contexto da prática. Esse contexto exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado e que apresente estratégias para lidar com as desigualdades geradas pelo programa (MAINARDES, 2006).

Na discussão sobre micro\ macro, local\ global Ball (1998) argumenta que o ciclo de políticas públicas sugere a relação de mudança entre eles e nas suas interpenetrações., a perspectiva pós - estruturalista não harmoniza com divisões rígidas e enfatiza a importância de se considerar a resistência e disputa para o desenvolvimento de uma teoria para e da mudança, essa perspectiva considera as práticas cotidianas, a heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e micro.. (MAINARDES, 2006)

Interessa para esse trabalho as noções formuladas por Ball no ciclo de políticas públicas e ideias que defendeu enquanto caminho teórico - metodológico. O contexto da prática é a etapa com maior relevância para este trabalho, já que nela encontramos os bolsistas egressos e seus discursos sobre o programa, analisando - se como o PIBID interferiu em suas formações, questão que orienta nosso objetivo principal. A articulação entre micro e macro é outro ponto, o contexto de possibilidades da UFRRJ funciona como nossa referência empírica para o entendimento dos efeitos, mais do que apenas resultados que o programa promoveu na formação e carreira dos egressos PIBID.

A crítica de correntes do macrocontexto sobre o risco da superficialidade do pós - estruturalismo é algo a se estar atento, mas pretendemos manter a atenção quantos as relações entre Estado e capital que perpassam o programa do PIBID entendendo que esse não é objetivo do trabalho, mas que contextos locais estão localizados em situações macro. Trata-se de uma tarefa complexa fugir de análises lineares e descrições superficiais mesmo assim procuramos contribuir com a produção de trabalhos que construam essa possibilidade.

1.2 História, números e avaliação institucional do programa

1.2.1 – Nova função da CAPES

Desde 2007, no primeiro ano do segundo mandato de Lula na presidência quando Fernando Haddad seguia com o Ministério da Educação, a publicação de decretos e leis, as mudanças em papéis de agências, a expansão de vagas e cursos de licenciatura no Brasil indicaram a declaração do Ministério da Educação (MEC) sobre a necessidade de criação de ações voltadas para a formação de professores. Essas leis e decretos sofreram mudanças, a partir do ano de 2015, como é o caso do Decreto nº 6.316 – de 20/12/07 que é revogado para o Decreto nº 7.692, de 02/03/12 entrar em vigor, exemplos de outras revogações serão discutidas abaixo⁵. Com o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 onde fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o documento indica a CAPES como órgão responsável pelo incentivo de uma formação docente de qualidade⁶. Junto com a criação dos fóruns

⁵Outros Decretos, como o nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe da implementação do compromisso: “Todos pela Educação” e Lei nº 13.005 de 25/06/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação continuam em vigor.

⁶A CAPES como órgão responsável pelo incentivo de uma formação docente de qualidade, deve promover Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente com representantes institucionais. Esses

o documento indica a necessidade da criação de programas de iniciação à docência, onde o Art. 10 (decreto nº 6.755) diz:

“A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e a concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.” (BRASIL, 2009)

Esses programas devem prever articulação entre as IES e a Rede de Educação Básica e a colaboração dos estudantes no processo de ensino – aprendizagem da escola. Para cumprir a nova atribuição é criada a DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação à Distância (DED), ambas em 2007. A internacionalização do ensino superior e o aumento nas demandas de políticas de formação de professores faz com que em 2012 o nome de diretoria mude para Diretoria de Formação de Professores para Educação Básica, mas mantenha a sigla, tornando a missão da diretoria mais clara. As funções da DEB são: fomentar a articulação e o regime entre os sistemas de educação básica e superior, pela realização do que está previsto na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, se responsabilizar pela elaboração de políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada de professores para educação básica, apoio aos atores envolvidos com os programas mediante pagamento de bolsa, elaboração de programas de incentivo ao ingresso na carreira docente e estimular os usos de recursos tecnológicos na formação de professores para educação básica (MARCONDES, 2014).

Em 2007 foi lançado o edital do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que contou com recursos financeiros do FNDE, em 2008 é lançado edital do PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas como recursos do SESU – Secretária de Educação Superior. Ambos programas representavam o esforço inicial em produzir programas de valorização e formação docente dentro da CAPES. (CAPES, 2013 apud MARCONDES, 2014).

Segundo seu relatório de Gestão 2009 – 2013 a DEB considera que para atrair novos docentes e manter os que já atuam no sistema valorizando a profissão é necessário um conjunto de ações:

Esse conjunto plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articuladas com à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica da escola, ambiente favorável a aprendizagem e convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar e reconhecimento social (CAPES, 2013, p. 9).

O mesmo documento elenca como eixos comuns em sua política: a busca da excelência e da equidade na formação de professores, a integração entre instituições formadoras e a produção e disseminação do conhecimento produzido. A CAPES, ressaltaem seus documentos, que a formação de professores é fator importante na

fóruns visavam a elaboração de relatórios de diagnóstico e identificação das necessidades para uma melhor formação, formulação de ações voltadas para formação inicial e continuada e divisão das responsabilidades, inclusive financeira

universalização e democratização de uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento humano e social do país, e justamente por compreender o quanto complexo e urgente é essa função vem intensificando a realização de políticas que contribuam para uma formação e educação melhores. Destaca que são necessárias mudanças nos cursos de licenciatura para que esse objetivo seja concretizado, na busca por uma formação de professores de excelência a CAPES pretende também diminuir as assimetrias regionais e zelar pela equidade na realização de seus programas, para manter princípios democráticos e de igualdade de condições. (CAPES 2013 apud MARCONDES, 2014).

Como estratégia de realização de todas as aspirações citadas a DEB elaborou quatro princípios pedagógicos para orientar seus programas: conexão entre teoria e prática, integração entre escolas e instituições formadoras, equilíbrio entre conhecimento, ética, competências e atitudes que realçam a responsabilidade social da profissão de professor e articulação entre, ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios devem ser respeitados em todos os programas, mas sem ferir a autonomia das instituições que é manifestada na elaboração de seus projetos para concorrer aos editais da CAPES, onde fatores regionais e peculiares àquela realidade devem estar presentes. As linhas de ação da DEB são quatro: formação inicial, formação continuada e a extensão, formação comprometida com a pesquisa e a divulgação científica. Elas devem se relacionar entre si e por vezes o programa vão se encaixar em mais de uma linha

Através da nova função da CAPES definidas a partir de 2007 e das orientações práticas e teóricas que a agência realizou a partir da necessidade de trabalhar com uma área com a qual não está acostumada, a educação básica, podemos compreender como a formação docente se tornou prioritária para o governo federal daquela época. A intenção de intervir nos cursos de licenciatura, aproximar escola e universidade, criar políticas com rigor característico da agência e outras que tentam cobrir grandes lacunas no quadro da formação no Brasil como é o caso do PARFOR indicam quais caminhos foram escolhidos para lidar com os desafios de formar e manter professores da educação básica na carreira.

1.2.2 – Programas da DEB

Anteriormente foi apresentado como a partir de 2007 a CAPES recebeu uma nova função, qual seja, fomentar e valorizar a formação de professores e o magistério, e para tanto se organizou através da DEB. Nesse momento serão destacados os programas pelos quais a DEB promoveu e é responsável, e se constituíram em um conjunto de ações articuladas e voltadas para a educação básica. São importantes de serem apresentadas aqui, pois foram pensadas de forma articulada ao PIBID e fomentadas para que as IES abarcassem de forma conjunta esses programas⁷.

- **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)**—É de caráter emergencial e pretende levar a formação de licenciatura do ensino superior para os professores que já atuam na educação básica, essa formação atende a lei de diretrizes e bases. É realizada com a União (CAPES) em parceria com estados. Distrito

⁷PARFOR, PIBID, Novos Talentos, Prodocência e OBEDUC são os programas da CAPES voltados para formação de professores que a UFRRJ aderiu, atualmente a instituição mantém apenas o PARFOR e PIBID.

Federal e municípios. Foi criado em 29/01/2009 e em sua modalidade presencial atendeu 70.220 professores até 2014 (MARCONDES, 2014).

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** - É destinada a formação inicial de estudantes de licenciatura, contempla a estudantes de IES públicas e bolsistas do PROUNI de IES privadas. O programa também visa uma maior relação entre escola e universidade. Foi lançado em 13/12/2007. Com as bolsas implementadas em 2014 o PIBID possuía 90.254 bolsistas em 2014 (MARCONDES, 2014).
- **Observatório da Educação (OBEDUC)** - É destinado ao incentivo de articulação entre a pós – graduação (públicas ou privadas) e a educação básica e contempla coordenadores do Obeduc, professores da educação básica, professores universitários e estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Os projetos podem ter de 2 a 4 anos e tem como resultado a realização de teses, livros, dissertações, artigos, capítulos de livros, realização de seminários. É realizado em parceria com o INEP, foi criado em 2006 e já teve 212 programas de pós – graduação alcançados. Em 2012 foi incluído o Observatório da Educação Indígena com foco nos territórios educacionais indígenas (MARCONDES, 2014).
- **Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE)** - O programa foi criado para atender a demanda de acesso a recursos tecnológicos e educacionais modernos para os cursos de formação de professores. Os fatores da tecnologia e da interdisciplinaridade são centrais nesse programa. Teve editais lançados em 2012 e 2013 somando um total de 254 laboratórios em instituições públicas de formação de professores (MARCONDES, 2014).
- **Programa Novos Talentos** – Valoriza a formação continuada e o compromisso com uma educação básica de qualidade. Para isso desenvolve subprojetos que prevêem a realização de atividades extracurriculares que envolva estudantes de graduação e pós – graduação com professores e estudantes da educação básica. As atividades devem acontecer nas férias ou horários vagos e são feitas em diversas instituições como universidades e museus. O projeto Novos Talentos deve contribuir com a qualidade da educação básica local e utilizar conteúdos curriculares da educação básica, em 2013 foram 101 projetos em vigência e o programa foi lançado em 04/06/2010. (MARCONDES, 2014).
- **Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)** - Programa destinado a fomentar projetos que contribuam para inovação na formação de professores por uma relação de ensino – aprendizagem mais qualificada durante a formação dos docentes. Os projetos devem usar avaliações e o Enade para identificar os pontos que precisam de melhorias na formação de professores. O programa é a oportunidade de intervenção nos cursos de licenciatura, os dois eixos do último edital foram: ampliar a estrutura curricular e a estrutura gerencial dos cursos de formação de professores e promover oportunidades de construção do conhecimento multidisciplinares, contextualizadas e com alto padrão de qualidade. O Prodocência foi lançado em

2006 e em 2013 selecionou 66 novas instituições participantes (MARCONDES, 2014).

- **Cooperação Internacional para Professores de Educação Básica: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores(PDPP)** - É destinada a aproximação de professores da educação básica com instituições internacionais de ensino superior, a proposta de formação continuada se concretiza com professores fazendo cursos, vivências no exterior. Foi lançado em 2010 e até 2013 foram 2.119 participantes do programa (MARCONDES, 2014).
- **Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica**– são projetos que não são lançados pela CAPES, mas são enviados a ela e recebem apoio da agência. Em 2013 foram 37 projetos apoiados entre as Olimpíadas e Química e Matemática e o programa de residência docente no Colégio Pedro II(MARCONDES, 2014).

Até aqui o trabalho se propôs a fazer uma contextualização da configuração e cenário em que novas ações surgiram e se desenvolveram nos permite investigar a organização da formação de professores para educação básica em nosso país. Situados agora do contexto em que o PIBID surgiu vamos apresentar os pontos que nos ajudam a entender o programa.

1.2.3 – PIBID história e dados nacionais

Segundo relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) – ano 2013, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência teve seu primeiro edital lançado em 2007, sendo que as primeiras atividades realizadas por esse edital começaram a ser desenvolvidas apenas em 2009. Entre esse período foram publicados decretos e portarias que regulavam o funcionamento do PIBID, ajustando o programa às metas da DEB para a formação inicial, algumas dessas publicações oficiais já foram revogadas e outras lançadas nesses anos de funcionamento do programa, para que ajustes fossem feitos nas orientações de realização e planejamento das atividades. (CAPES, 2013)

A portaria nº: 72 de 9 de abril de 2010 da CAPES cita os decretos já tratados acima que indicam a nova função da CAPES de se voltar para a formação de professores e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para Educação Básica para então instituir o PIBID, dois meses depois o Presidente da República no decreto nº: 7219, de 24 de junho de 2010 institui o PIBID com a finalidade primordial de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira⁸.

⁸No Art.1 que o PIBID está destinado a fomentar a iniciação à docência, auxiliar na qualidade da educação básica e contribuir na formação de estudantes da licenciatura do Ensino Superior. A partir do Artigo 2 são tratados aspectos de realização do programa, como os possíveis participantes do PIBID: o bolsista de licenciatura, o coordenador institucional que é um professor da IES responsável por garantir as atividades previstas no projeto da instituição, o coordenador de área é quem vai ter relação direta com os bolsistas e com as escolas e são divididos pela sua área de atuação e o professor supervisor que é o docente da escola de educação básica que acompanha a realização das atividades e atuação dos bolsistas. Ainda nesse artigo está a indicação da realização do projeto institucional que deve conter as atividades, metas e objetivos a serem desenvolvidos pelas IES, assim como as estratégias, a forma de fazer a seleção dos bolsistas e a avaliação e acompanhamento das atividades. No Art.3 são trazidos os objetivos do PIBID: contribuir a formação docente, incentivar o magistério, promover a relação entre educação básica e ensino superior elevando assim a qualidade da formação inicial, inserção do bolsista no cotidiano do

No primeiro edital do PIBID a prioridade da CAPES foi para áreas onde havia maior falta de professores, como Física, Química, Biologia e Matemática. Em 2009 pela grande demanda o programa foi estendido para toda Educação Básica. O PIBID é diferente do estágio porque sua carga horária é maior e o estudante pode ser inserido no ambiente escolar nos primeiros períodos de graduação, logo há possibilidade de mais atividades com caráteres diferentes serem desenvolvidas na escola. (CAPES, 2013) Segue abaixo a tabela com as portarias que já foram lançadas e revogadas no trajeto do programa, atualmente vigora a portaria nº:096, de 18 de julho de 2013.

Tabela 1: Portarias do PIBID

Nome do documento	Data da publicação	Diretrizes
Portaria nº: 72	09/04/2010	Nova redação para disposições
Portaria n: 260	30/12/2010	Aprovação das Normas gerais do PIBID
Portaria nº: 096	18/07/2013	Inclui universidades privadas sem fins lucrativos, estudantes do ProUni de particulares e o PIBID Diversidade (educação do campo, indígena)
Portaria nº: 46	11/04/2016	Retirada do Coordenador de gestão, aumento da participação do PIBID na

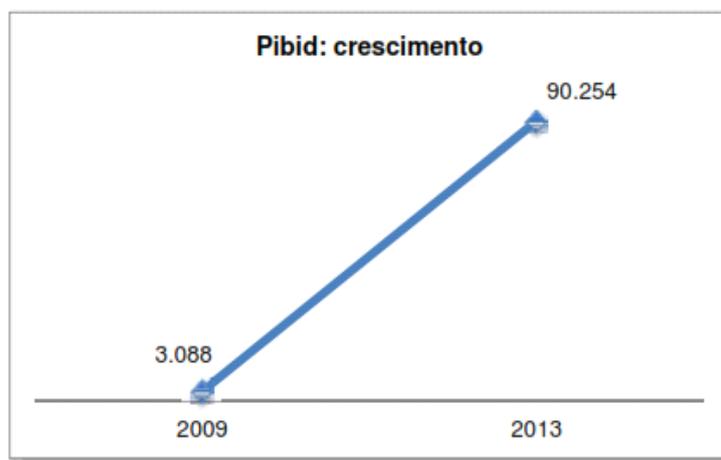
ambiente escolar a fim de contribuir na superação dos problemas identificados no processo de ensino – aprendizagem, incentivar e tornar os professores e a escola pública da educação básica protagonistas na formação de novos professores, articular conhecimentos práticos e teóricos para uma formação acadêmica de melhor qualidade. O Art.4 trata dos que irão receber bolsa mediante o cumprimento das atividades a ele designadas, são eles: estudantes de licenciatura, coordenadores institucionais, coordenadores de área e professores supervisores. O decreto define quem pode participar do programa as instituições que tenham curso na modalidade de licenciatura, participem das ações estratégicas de valorização do magistério do Ministério da Educação e que caso aprovadas mantenham as condições de cumprir o que foi estabelecido no projeto, como descrito no Art.5, que ainda elenca a chamada pública através de edital e as informações que ele deve conter como forma de selecionar as instituições para o PIBID e a responsabilidade das IES selecionadas de promoção de seminários e avaliações para descobrir os resultados do programa e impacto na rede Básica de Ensino. O Art.6 fala que o PIBID irá atender a formação de professores para todos os níveis (infantil fundamental e médio da educação básica, educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo). O Art.7 diz que a atuação dos bolsistas será apenas em escolas públicas e que suas atividades serão elaboradas e acompanhadas pelos coordenadores e professores supervisores. O Art.8 trata da responsabilidade da CAPES de coordenar e supervisionar a aplicação e avaliações do PIBID a fim de aprimorar as técnicas de ensino- aprendizagem nas IES e nas escolas de Ensino Básico participantes. O Art.9 fala das necessidades financeiras do PIBID que são de responsabilidade da CAPES e dependem da disponibilidade financeira, legislação e regulamentação do órgão. Art.10 diz que as concessões financeiras estão vinculadas ao orçamento anual da CAPES, sendo que o Poder Executivo contribui na contagem de projetos que podem ser aprovados com relação a legislação orçamentária e financeira vigente. O Art.11 se reporta ao inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.755, de 2009. Art.12., Art.13, Art.14 que trata da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e diz que estados, distrito federal, municípios e instituições selecionadas para participar de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada da política devem dar apoio financeiro para realização das atividades. Esse decreto foi publicado em 25 de junho de 2010 e desde então está em vigor. (BRASIL, 2010)

		Educação Básica (alfabetização),
--	--	----------------------------------

Fonte: CAPES 2016

O conhecimento da política pública do PIBID inclui a observação de seus dados quantitativos, tabelas e gráficos que expressam tamanho, características, crescimento do programa e contribuem na análise da dimensão dos resultados de primeira ordem que o PIBID está alcançando. Os dados apresentados nesse trecho do trabalho são referentes ao intervalo de anos de 2009 a dezembro de 2014 e estão disponíveis no Relatório de Gestão da DEB referente ao ano de 2014.

Gráfico 1: Crescimento Nacional do PIBID em bolsas



Fonte: (CAPES/DEB, 2014)

O gráfico (1) se refere ao crescimento do programa de 2007 a 2014. O ano de 2013 se refere ao edital em vigência do programa. O PIBID possuía mais de 90 mil bolsistas, é um dos maiores programas da CAPES. (CAPES, 2014).

Tabela 2: Projetos no âmbito do PIBID e PIBID Diversidade, edital 2013

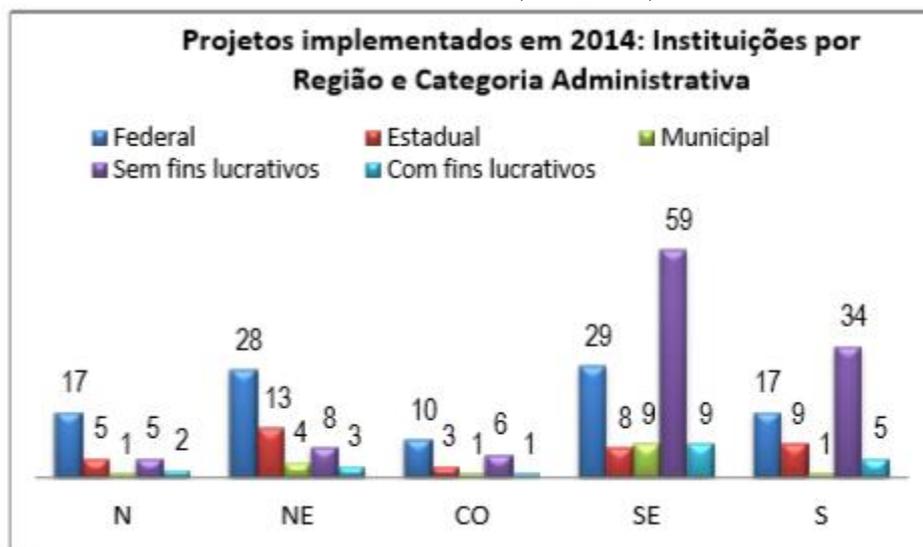
Resumo	Pibid	Pibid Diversidade	Total
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2.997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	657	6.055

Fonte: DEB/CAPES

A tabela (2) mostra os números da quantidade de projetos, subprojetos, bolsas e escolas participantes do PIBID no Brasil todo, no PIBID e PIBID diversidade. A meta do edital 2013 era alcançar o número de 75.000 mil bolsas e como a tabela mostra esse número foi superado, o programa cresceu mais que o previsto pela CAPES. (DEB,

2014)

Gráfico 2: Projetos Implementados em 2014: Instituições por Região e Categoria Administrativa (DEB,2014)



Fonte: (CAPES DEB, 2014)

O sudeste é a região que teve mais concessões de projetos com 114 e o sul é a segunda com 66 projetos. Ambas as regiões as instituições sem fins lucrativos concentraram mais projetos. No centro – oeste, Nordeste e Norte as instituições federais predominam na participação no programa, nas regiões do Nordeste e Sul as instituições municipais são as que menos atuam no PIBID, no nordeste apenas 1 instituição com fins lucrativos participa, no Centro – Oeste municipais e sem fins lucrativos empatam com 1 e no Sudeste as instituições estaduais são as que menos recebem o PIBID (DEB, 2014).

Tabela 3: Concessão de bolsas por edital (DEB, 2014)

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

Fonte: DEB/CAPES

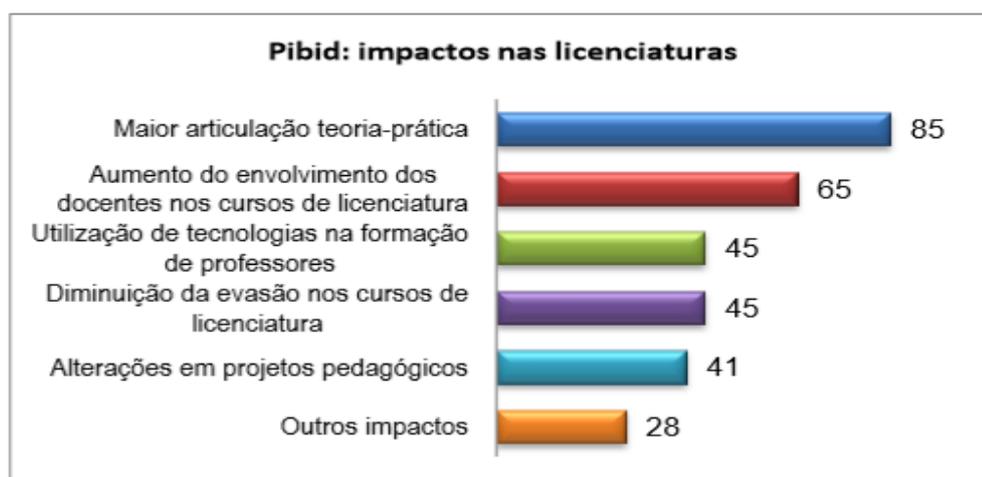
Além do gráfico (1) que indica o crescimento do programa, a tabela (3) divide a quantidade de bolsas por modalidade e ano, assim permite a percepção do PIBID através do seu crescimento anual relacionando os editais e modalidades de bolsas.

A partir daqui vamos dedicar esse espaço para analisar os resultados sobre o PIBID que foram divulgados no relatório de gestão da DEB de 2013. A CAPES indica nos relatórios de gestão de 2013 e 2014 que se propõe a valorizar o acompanhamento e avaliação dos programas que elabora, executa e organiza; e para isso em 2012 fez visitas técnicas nas instituições, levantamento de dados sobre os bolsistas, participou de eventos sobre o programa e aplicou questionários. Em 2013 foram enviados dois modelos de formulários: um para coordenadores institucionais e outro para as demais modalidades de bolsa do programa e aqui utilizaremos apenas os resultados de um modelo de questionários. Foram 356 formulários preenchidos por coordenadores institucionais (CI) do PIBID de 288 projetos institucionais em vigor em todo país na época de envio, alguns (CI) responderam mais de um questionário pelos campi da instituição que participam do programa. Sendo assim, a agência optou por utilizar os resultados internos e externos da aplicação dos questionários, o acompanhamento das atividades e análise dos relatórios para elaborar dados de caráter nacional sobre a percepção dos participantes do programa sobre seu funcionamento e impactos. Os resultados das avaliações sobre o programa foram utilizados para reajustes no PIBID

para os anos de 2013 e 2014 (MARCONDES, 2014).

Quanto ao perfil dos participantes do PIBID foram utilizados os dados dos questionários preenchidos por coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. No total foram 39.284 formulários o que é igual a 79,64% dos participantes nas modalidades citadas em 2012, sendo 31.595 desses bolsistas, de iniciação à docência(MARCONDES, 2014).

Gráfico 3: Impactos nas Licenciaturas

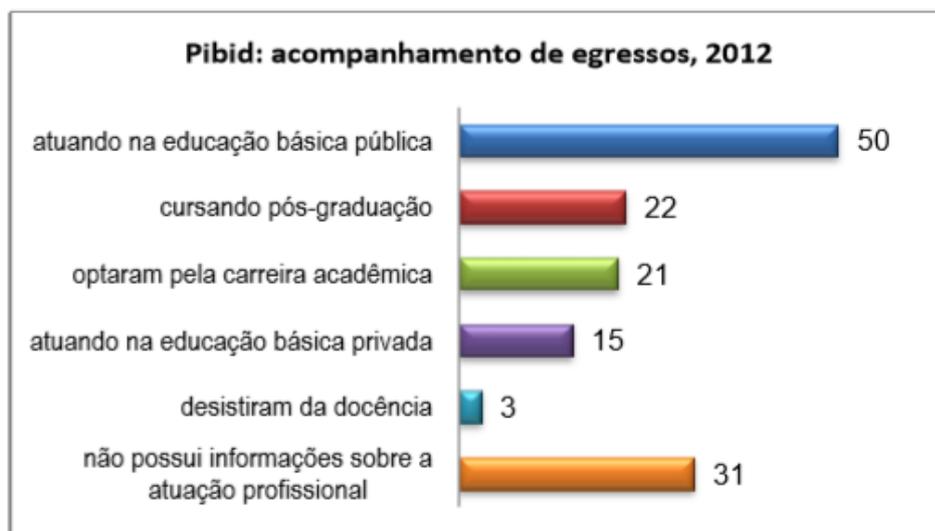


Fonte: (CAPES DEB, 2014)

Segundo os resultados obtidos o maior impacto citado pelos CIs foi a maior articulação teoria – prática que o PIBID proporciona, a formação acadêmica privilegia as questões teóricas, sendo ainda difícil articular a prática na formação do licenciando. O segundo item levantado pelos coordenadores institucionais foi o aumento de envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura, o que pode nos indicar que a atenção dada a formação de professores nas IES ainda é insuficiente e precisa ser mais eficiente para uma melhor formação. Seguido pela utilização de tecnologias na formação de professores, a elaboração das atividades do programa incentivam a utilização de novos recursos. A diminuição de evasão nos cursos de licenciatura é a quarto impacto mais declarado, 45% dos coordenadores institucionais destacam esse item, o número é importante já que a evasão nos cursos de Ensino Superior é realidade preocupante, nesse sentido o PIBID é uma política importante para a fixação dos estudantes já que a licenciatura é uma modalidade com grande número de evasão. Como quinta maior mudança que o PIBID causou na licenciatura está às alterações em projetos pedagógicos, a presença do programa incentivou o surgimento de novos debates trazidos pela experiência dos participantes do PIBID para a universidade.

Quanto ao destino dos bolsistas de iniciação à docência ao se formarem 43% dos coordenadores institucionais do universo descrito que responderam ao questionário possuem essa informação e afirmam que a maioria atua como professor da Educação Básica na rede pública, como indica o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Acompanhamento dos egressos (DEB,2014)



Fonte: (CAPES DEB, 2014)

Os dados apresentados aqui em forma de gráficos e tabelas nos permitem a visualização dos números do PIBID, por se tratar de uma política pública grande e relativamente nova analisar esses dados é importante para pensar o programa. A utilização dos dados produzidos pela CAPES se torna fundamental, o acompanhamento e avaliação da agência possibilitam a construção de números nacionais que permitem a visualização da abrangência total do PIBID, observando seu tamanho, funcionamento, resultado e impactos nos diferentes ambientes que atua principalmente a escola e a universidade e as opiniões e perfis dos diferentes participantes do programa.

1.2.4 –Dificuldades e futuro do PIBID

Diante de mudanças no cenário político e econômico brasileiro que incluem uma crise econômica que se intensificou em 2016 e o pedido de impeachment da presidenta Dilma, o PIBID vem sofrendo com possibilidades de corte de verba ou até mesmo término do programa, o que levou a grande mobilização virtual, com documentos e manifestações populares nas ruas dos milhares de bolsistas espalhados pelo país. Em entrevista no mês de Maio de 2016 à ANPED (Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação) o Prof. Doutor Helder Eterno da Silveira, coordenador – Geral do PIBID de 2011 a 2015, afirma: “Já em dezembro de 2014, o programa sofreu com atraso no pagamento das bolsas e em junho de 2015 foi anunciada uma retração com relação aos repasses de recursos na forma de bolsas e de verba de custeio. O programa se vê ameaçado” (SITE DA ANPED, 2016).

No começo do ano de 2016 foi anunciado o corte de cerca de 45 mil bolsas de estudantes que não poderiam mais renovar sua participação no programa. Em Março, o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante anunciou mudanças no programa quando o PIBID passa a fazer parte de um conjunto de ações que em parceria com outros programas e visa intensificar os esforços para alfabetização de crianças, as bolsas são chamadas no site da CAPES de estágio de iniciação à docência. No dia 11 de abril a portaria nº: 46 é publicada trazendo consigo as mudanças e adaptações do que o ministro defendeu como melhor atuação dos bolsistas do PIBID voltados para as escolas com índices de alfabetização baixos. Outra ação que influenciou no PIBID e teve

modificações recentes foi a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica que passou por reformulação, seu novo decreto foi publicado no diário oficial em 10 de maio de 2016, no mesmo dia, em acordo com as mudanças na política dita, a CAPES convocou em seu site as instituições de Ensino Superior que adequassem seus projetos a nova portaria do PIBID no prazo de 5 de junho de 2016. Em meio a esse cenário confuso e permeado de mudanças, instituições e grupos ligados ao PIBID manifestaram sua insatisfação com as alterações sem consulta à comunidade que participa do programa, no que eles consideram retrocesso perante os resultados do PIBID. Para entender melhor como está se deu esse processo vamos apresentar algumas comparações entre os documentos anteriores e os lançados nesses últimos meses, assim como trabalhar com os argumentos contrários as novidades sobre o PIBID.

A Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica foi decretada em 2009, e assim como a lei 11. 502 / 11 que acrescenta a CAPES o papel de incentivar a formação e valorização da docência indica a agência como órgão responsável por desenvolver junto ao MEC ações e programas de incentivo à formação inicial e continuada de professores. O decreto de nº 6.755 de 29/01/2009 é então revogado pelo decreto nº 8752 de 09/05/2016, o novo documento faz uma série de alterações que possibilita mudanças relevantes no PIBID como um todo. No começo do novo decreto da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, é retirada a frase em que diz que a formação docente para todas as etapas da educação básica é um compromisso público do Estado, no documento original o termo público é citado nos princípios da política e em outras ocasiões do documento. Foram retiradas também a preferência pela formação presencial do professor, o novo decreto não faz diferença ou prioriza a formação presencial ou a distância. Nos objetivos e no início do documento é dito como essa nova versão se pauta nas metas 15 e 16 (sobre formação de professores) do PNE 2014 – 2024. Na indicação dos princípios da política é ressaltada necessidade de alfabetizar e formar as crianças na idade certa, característica destacada também na nova portaria do PIBID. O foco das ações e a forma de organizá-las sofreram alterações importantes nesse novo decreto da política, o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica que ainda não tem a composição pensada, vão atuar para colocar a política em prática, no decreto original essas atribuições eram destinadas a CAPES e as ações eram voltadas principalmente para programas de formação inicial e continuada, o atual papel da CAPES nesse decreto é de atuar na pós – graduação incentivando suas pesquisas em educação e nas licenciaturas que pensem didática, ensino – aprendizagem. (BRASIL 2009; 2016)

O Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) é responsável por uma espécie de interlocução entre bolsistas e CAPES na aplicação do programa, o grupo é formado por coordenadores institucionais do PIBID. O FORPIBID demonstrou insatisfação com as mudanças no programa e através de seu contato com diversas instituições que são contempladas pelo programa centralizou diversos documentos de repúdio a portaria nº: 46. São escolas, universidades que temem a perda ou retrocesso do trabalho construído através da participação no PIBID. Importa utilizar a moção de repúdio do FORPIBID como referência para comparar as duas portarias (portaria nº 096, de 18 de julho de 2013/ portaria nº: 46, de 11 de abril de 2016) para isso vamos utilizar uma tabela para compreensão mais clara dos pontos, ao final vamos trazer contribuições de argumentos diversos das IES e escolas que se manifestaram e

expuseram suas avaliações sobre o PIBID e seu funcionamento a partir do trabalho que mantém com a participação no programa.

Tabela 4: PORTARIAS DO PIBID

<u>Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013</u>	<u>Portaria nº: 46, de 11 de abril de 2016</u>
Os subprojetos são organizados por cursos de licenciatura	Determina o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas;
Compreende todos os cursos de licenciatura relacionados à Educação Básica	Não menciona áreas de conhecimento do Pibid, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras
Os subprojetos devem indicar a qual ou quais níveis de Ensino é destinado: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Inclusive Educação Profissional Técnica de nível Médio	É omissa quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciatura
Cada supervisor deve orientar no mínimo 5 bolsistas e no máximo 10.	Altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar e de bolsistas (de 20 a 30)
O quadro de professores que atuam com os bolsistas é maior proporcionalmente.	Reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores;
São concedidas de 3 a 4 bolsas de coordenador de gestão	Exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa;
As funções são divididas entre os diferentes bolsistas	Transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas;

O edital 066 de 06 de agosto de 2013 contempla as instituições que possuem cursos de educação do campo, licenciatura intercultural e indígena, o PIBID Diversidade	Não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo;
Utiliza a organização da formação inicial para organização dos subprojetos	Ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica
O programa deve contribuir com a Educação Básica, sem que essa seja sua atribuição central	Define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais

Fonte: Forpibid (página do Facebook, 2016) /CAPES (2013)

A tabela acima apresenta mudanças importantes que a portaria nº46 determina no funcionamento do PIBID, tais alterações atingem inclusive os objetivos do programa onde a intervenção dos bolsistas na rede de Educação Básica aumenta em referência ao edital nº 096. Seguimos com a apresentação de alguns argumentos presentes nas cartas, moções e notas de repúdio das instituições⁹ que participam do PIBID; elas alegam a mudança no caráter do programa e o retrocesso do trabalho que está sendo construído pelas instituições e agentes parceiros do programa. Foram destacados pelas instituições educacionais os seguintes pontos: decisão arbitrária que não considerou os grupos participantes do PIBID e sua organização muda enfoque do programa e o descaracteriza, diminuição ou extinção de algumas instituições de educação participantes do PIBID pela falta de escola prioritárias da portaria na cidade de realização do edital, redução dos recursos financeiros e aumento das horas de dedicação ao programa sem aumentar o valor das bolsas, propõe ações integradas com programas, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) sem estabelecer um diálogo com os objetivos do PIBID. Com a diminuição de bolsas favorece a evasão nos cursos de licenciatura já que a bolsa representa ferramenta de permanência, exclui um dos níveis da Educação Básica, Educação Infantil; dispensa um tratamento igual às licenciaturas, coloca a qualidade da Educação Básica como responsabilidade da universidade e dos bolsistas de iniciação à docência e coloca em risco a oportunidade de conhecimento profundo das diferentes dimensões da prática profissional docente que o PIBID proporciona. (página do facebook do FORPIBID, 2016) Nos documentos apresentados pelas instituições os argumentos são apresentados, muitas vezes, via avaliação dos efeitos do PIBID que se

⁹Seguem siglas das instituições que se manifestaram em repúdio a portaria nº 46 da CAPES: UFJF, UFRRJ, UFPE, UNISC, SBS, UFBA, FAEB, UNIMONTES, ANPED, UFRN, UNIFEI, FORGRAD, FORPIBID, UFT, UFRJ, UNISUL, UNIOESTE, Escola Básica Municipal Vidal Ramos, Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa, Escola Básica Municipal Pedro I, Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro, UFS, UNICENTRO, UENP, UNIFEB, UENP, PUCSP, UNESC, UNICAMP, UFO, UNIFAL, UNOCHAPECÓ, Escola Estadual Centenário, UNIJUI, UFVJM, Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente/RS, Faculdades Integradas de Fernandópolis, UNIVAS, ABRUEM, UECE, UNB.

vivenciam nesses espaços de educação, expressando a necessidade de manutenção do modelo de funcionamento do programa para o avanço de melhorias na formação inicial e outros setores afetados pelo PIBID.

Após a pressão do movimento descrito acima a CAPES revogou a portaria nº 46 no dia 14 de junho de 2016, o que gerou satisfação aos atores envolvidos no programa. Em setembro do mesmo ano as dificuldades com o funcionamento do PIBID voltaram a aparecer, desta vez na forma de corte de bolsas, o FORPIBID reatou a mobilização temendo um desmonte silencioso onde pouco a pouco a falta de repasse de verbas, redução de bolsas, quebra da gestão democrática e insegurança jurídica pudessem levar ao fim do programa. Todo esse contexto de reviravoltas, segundo o movimento, de imediato interfere na produção pedagógica do programa que está diretamente ligada a instabilidade atual. Em contato com as instituições o FORPIBID enviou solicitação de informações sobre os impactos dos problemas de 313 projetos institucionais 149 retornou seu contato disponibilizando os números de cortes de bolsas, o que totalizou 3080 bolsas a menos, isso sem os números dos outros projetos que não retornaram com os dados. Nos documentos de convocação da sociedade para a luta pela política do PIBID o FORPIBID destaca os resultados positivos que são divulgados desde os primeiros anos do programa: “A falta da devida atenção a uma das políticas que mais tem mostrado resultados no campo da formação de profissionais da educação faz gritar um sinal de alerta” (FORPIBID, 2016). e questiona a falta de diálogo da CAPES mostrando insatisfação com a exclusiva participação da agência nas decisões sobre futuro do programa sem a participação dos outros envolvidos, educadores e sociedade. Desde o ano de 2014 quando os primeiros problemas começaram a surgir com pagamentos de bolsas a CAPES não divulgou mais estudos, relatórios com resultados quantitativos e qualitativos do PIBID, algumas áreas como acompanhamento de egressos já eram falhas agora a produção de trabalhos baseados nos números e dados da política se focalizam nas instituições de ensino onde o programa funciona. Antes disso era comum a publicação de relatórios de gestão frequentes e estudos voltados para as políticas de formação de professores promovidos pela CAPES para divulgação dos até então resultados positivos.

Atualmente a tramitação da PL 5180/2016 de autoria do deputado Chico Lopes que transforma a existência do PIBID em lei é uma grande ferramenta para sua possível manutenção do programa, que deixaria de ser uma política de governo para se tornar política de Estado superando a instabilidade que vive agora e acaba sendo o destino de muitas políticas. O que assistimos com o estágio atual de funcionamento do PIBID é o que desenvolvemos no debate do início do capítulo sobre as tensões na produção políticas públicas, são: forças diferentes na disputa pelo significado do futuro do programa. Até agora vemos o poder do Estado pressionar em direção a redução do programa e os atores locais buscando a resistência pelo que acreditam ser a permanência do funcionamento do PIBID sem que seus objetivos e princípios sejam afetados.

1.3 Principais Aspectos acerca da valorização docente no PIBID

Como princípios pedagógicos que guiam o funcionamento do PIBID a CAPES optou por se basear os documentos nos trabalhos de Nóvoa (2009) onde os principais eixos segundo o Relatório de Gestão da DEB (2013) são: uma formação que tem como referência a experiência prática e concreta da escola, formação inicial que combine ensino de conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores da graduação com o

conhecimento prático e vivencial dos professores do Ensino Básico, formação que investigue e pesquise a escola a fim de buscar resolver situações e encontrar inovações e que torne o estudante da licenciatura atento aos múltiplos aspectos desse ambiente, formação que valoriza o diálogo e trabalho em grupo e que pautar a responsabilidade social da profissão de professor (Neves, 2012) (Novóia 2009 apud CAPES, 2013).

Continuando a reflexão sobre as orientações teórico-metodológicas da DEB para elaboração do PIBID chegamos ao aspecto da construção do professor reflexivo. É dito no relatório de gestão da DEB que se pretende alcançar com o PIBID uma nova cultura educacional que tem base na articulação entre teoria-prática, universidade-escola e formadores e formandos. Pressupondo a integração dos diferentes saberes trazidos por cada sujeito envolvido na relação entre estudantes da licenciatura, professores da instituição de Ensino Superior e professores da Educação Básica. Conhecimentos práticos, teóricos, metodológicos, representações sociais, vivências, experiências acadêmicas e de pesquisa então se reúnem e promovem um movimento recíproco de formação. Esse processo contribui para uma formação com elementos teórico - práticos possibilitando que a atuação dos futuros professores se orientem pela ação – reflexão – ação. Com essas propostas é sugerido que os bolsistas que passam pelo PIBID tenham contato com uma formação reflexiva que se volta para a observação e sobre a prática da docência e as situações enfrentadas no ambiente escolar (Schon 2000 apud CAPES, 2013).

Com a intenção de alcançar o objetivo de uma formação de qualidade o relatório de gestão da DEB 2013 indica que tornar os sujeitos envolvidos no PIBID protagonistas em sua formação é elemento importante nesse processo. Para isso a agência indica que deixa com os professores da IES, das escolas e os estudantes de licenciatura a escolha das metodologias de suas atividades e a busca por suas referências bibliográficas. Os aspectos que compõem a formação do futuro professor que é bolsista do PIBID pretendem proporcionar uma reflexão crítica do trabalho do professor, sua participação na organização e aplicação das atividades, contato com diferentes sujeitos e com ambiente escolar. Quanto aos professores das IES e da Educação Básica, os mesmos elementos pretendem possibilitar o estranhamento das suas próprias práticas, a fim de que as novas relações estabelecidas com o PIBID contribuam para a reflexão sobre as possíveis melhorias nas atuações desses professores, as atividades do programa pretendem valorizar a rotina escolar já que a inserção nela é importante passo para atingir os objetivos. Desta forma, com os impactos sofridos na formação dos estudantes de licenciatura bolsistas e professores das IES e Educação Básica o PIBID alcançará a formação inicial e continuada proposta nos documentos. (CAPES, 2013)

A concepção teórica e metodológica descrita pelas CAPES sobre o PIBID parece indicar a ideia de que cultura escolar pode ser modificada pelos sujeitos que dela participam já que são eles mesmos que reproduzem, interferem e atuam no ambiente escolar. Por isso os objetivos do PIBID, citados no começo desse capítulo, foram elaborados levando em consideração professores e estudantes do Ensino Básico, para compreender suas peculiaridades e diferenças. Por toda a construção que a CAPES pretende fazer com o PIBID, a agência indica: O PIBID portanto, é uma ação voltada para o ser humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira” (CAPES, 2013)

Através do texto acima podemos conhecer alguns princípios que orientaram a

CAPES quando da elaboração dos objetivos do programa. O PIBID é conhecido pelos elogios e boas avaliações feitas por instituições e indivíduos que de alguma forma fazem parte de seu funcionamento. Vamos agora usar as referências pedagógicas indicadas e também trabalhos¹⁰ que disponibilizam a avaliação da contribuição do programa na formação dos bolsistas e na valorização da carreira docente, são três trabalhos que utilizam relatos de bolsistas para identificar os resultados do programa quando o tema é o que citamos acima. São eles: um texto produzido por bolsistas da Universidade Metodista de São Paulo sobre o início da implementação do programa e a desvalorização da docência, o segundo texto de autores que realizaram grupos focais com os bolsistas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - RS) debatendo novamente a valorização docente e por último o estudo encomendado pela CAPES para Fundação Carlos Chagas que utilizou o preenchimento de formulários dos atores envolvidos no programa numa esfera nacional para elaborar avaliações do PIBID, esse último será o texto mais trabalhado.

A intensificação da relação entre teoria e prática como a CAPES já havia indicado aparece como contribuição mais mencionada pelos trabalhos citados, outras como a aproximação entre universidade e escola, o contato com o ambiente escolar, a autonomia na elaboração de atividades e o fortalecimento da ideia de se tornar professor (BAHIA, SOUZA 2013) (CANAN, 2012). Algumas conclusões desses dois trabalhos se pautam na ideia de que a docência deve ser acompanhada da reflexão sobre sua realidade e práticas, que o PIBID contribui com o afastamento da visão romântica da profissão e possibilita o debate sobre ensino e aprendizagem nas escolas, ambos concordam que o PIBID é instrumento de valorização da docência.

O trabalho intitulado: “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”¹¹ realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria entre a CAPES e UNESCO e com autoria da Pr^a Dr^a Bernadete Gatti e Pr^a Dr^a Marli André em 2014 ,período de constante expansão do programa, se debruçou sobre a resposta de Coordenadores Institucionais (CI), Coordenadores de Área ,Professores Supervisores (PSrs) e Bolsistas Licenciando (BL) acerca de variados temas que perpassam suas participações e percepções sobre o PIBID. Foram 20.115 respostas das quais 16.223 eram de bolsistas de licenciatura, desses 31,8% eram da região sul, 28% do nordeste,7,3% do Norte,25,1 do Sudeste e 8,3 do Centro- Oeste do total eram 67,7% de mulheres , as regiões com mais homens foram Norte e Nordeste com cerca de 36% - 38%. A maioria se declarou branca 53% depois pardo ou mulato 33% e 10 % de negros, 1% de orientais e 2% de indígenas. 79% dos bolsistas declaram ter realizado do Ensino Médio na rede pública, 16% na rede particular e 5% uma parte no público e outra no

¹⁰ No banco de teses e dissertações da CAPES existem 523 trabalhos relacionados com a palavra PIBID, são: 344 dissertações de mestrado, 75 trabalhos de conclusão de mestrado profissional, 2 profissionalizantes e 102 teses de doutorado. No ano de 2016 foram 183 trabalhos produzidos e em 2017 já são 36, divididos em áreas como: educação, ensino, ciências humanas, ensino de ciências e matemática e formação de professores. <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹¹A pesquisa buscou compreender o papel do Pibid avaliando seus significados junto aos participantes desse processo. As informações forma obtidas através de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do Pibid. A análise qualitativa das respostas será o meio para atingir o objetivo acima proposto para este estudo. Os fundamentos da análise abrangem questões relativas ao currículo da formação inicial, aos pressupostos que orientam os cursos de formação e à necessidade de aproximar o campo de formação e de atuação profissional. Optou-se, dado o volume de respostas abertas, por proceder por amostragem aleatória simples das respostas, utilizando-se seqüências independentes de amostras para cada questão e cada categoria de respondente, o que permitiria abarcar um volume de respostas representativo do conjunto pela conjugação rotativa dos depoimentos Intragrupo de respondentes e intergrupos.(GATTI pág.20, 2014)

particular.”

Pela metodologia utilizada foram realizadas três perguntas abertas e iguais para os participantes do estudo, 5% das respostas foram analisadas previamente para elaboração de blocos temáticos de respostas semelhantes que geraram categorias. Dessa forma cada pergunta possui blocos de respostas e depoimentos de participantes que caracterizam esses blocos, de todo o conteúdo 10% foi utilizado pelos pesquisadores. Vamos ao conteúdo das respostas dos bolsistas de licenciatura, atores que mais interessam no presente trabalho.

RESPOSTAS DOS BOLSISTAS DA LICENCIATURA AO FORMULÁRIO

A primeira questão foi: **“Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta.”** As categorias para essa pergunta são: a) ao contexto em que as ações do Pibid se colocam; b) ao trabalho docente; c) aos alunos da escola básica; d) a contribuições para a escola; e) à profissão docente; f) aos fatores de desenvolvimento profissional. Vamos destacar as categorias com respostas que remetem ao nosso questionamento inicial deste bloco do capítulo: os pontos do PIBID que se propõe a contribuir com a valorização da docência.

Sobre a categoria de resposta A - ao contexto em que as ações do Pibid se colocam, destacamos as seguintes colocações dos bolsistas de iniciação à docência na forma de um resumo que a pesquisa produziu das falas:

- O Pibid é importante e significativo para a formação profissional e contribui para a elevação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e o enriquecimento do currículo. Ao fato de despertar maior interesse pela licenciatura; à possibilidade de estar nas escolas logo no início do curso antes dos estágios adquirindo experiência; também ao favorecimento, pela bolsa, de realização do curso e ao fato de que o Programa tem reconhecimento no âmbito acadêmico. (FCC,2014)

Os bolsistas egressos participantes desta pesquisa de dissertação também destacam a presença na escola como ponto positivo, entretanto destacam que isso não garante o interesse pela docência. O PIBID interfere nos cursos de licenciatura no contexto da UFRRJ quando os professores coordenadores de área conseguem realizar um trabalho que se aproxime da temática da educação. A bolsa se mostrou fator com grande centralidade na UFRRJ já que valoriza a modalidade de licenciatura e funciona como incentivo a permanência dos discentes na universidade.

Na categoria B- ao trabalho docente, de respostas as colocações mais levantadas foram:

- Vivenciar a escola e a sala de aula. Colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente. Abertura de visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar. Aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno, professor-disciplina. (FCC,2014)

O ponto que trata da vivência na escola e sala de aula é o grande destaque das

contribuições do PIBID, segundo os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ. As questões sobre a construção de novas visões sobre fatores que cercam a tarefa do professor também foram destaques para eles, entretanto não sentem como se no PIBID pudessem se colocar no lugar o professor e sim ter uma experiência prévia, onde ficavam entre o papel de professor e estudante.

Não trabalhamos com as categorias de resposta C e D por entender que contemplam pontos da participação dos egressos no PIBID que não fazem parte do questionamento central desta dissertação. A categoria E - à profissão docente, possuem os seguintes destaques dos bolsistas de iniciação à docência do estudo da Fundação Carlos Chagas:

- A participação no Pibid os fez “tomar consciência de todos os problemas que surgem na realidade do atual sistema educacional brasileiro. A participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional através do Pibid. Tiveram oportunidade de desenvolver a responsabilidade profissional e adquirir um diferencial para o curriculum vitae profissional. (FCC,2014)

Os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ participantes desta dissertação também destacam a possibilidade de conhecer melhor os problemas da educação básica no Brasil, mais uma vez o relatam que o PIBID é a oportunidade de questionar sua escolha pela carreira docente, o que não necessariamente leva a conclusão de que esse seja o melhor caminho profissional.

Na categoria de respostas do ponto F - aos fatores de desenvolvimento profissional, consideramos que as respostas se repetem em relação a categorias anteriores e não trabalhamos com elas.

A questão 2 na pesquisa feita pela FCC (2014) foi: “**Insira um relato ou depoimento sucinto sobre a importância do Pibid para a sua instituição e para seu curso de licenciatura.**” E as categorias elencadas para distribuir as respostas dadas foram: a) crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente; b) melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura; c) valorização das licenciaturas e da profissão docente; d) oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas da docência; e) melhoria na qualidade do ensino e benefícios para a escola pública; f) aproximação universidade-escola pública; g) integração teoria e prática; h) promoção de trabalho colaborativo, compartilhamentos, interação entre pessoas e instituições; i) atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência; j) valorização da experiência do Pibid em relação ao Estágio Curricular; k) importância do suporte financeiro; l) escolas públicas se tornam protagonistas nos processos formativos; m) o ingresso na universidade passa a ser um projeto dos alunos da educação básica; n) possibilidade de experiências em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Mais uma vez trabalhamos apenas com algumas categorias de resposta, as que interessam na reflexão sobre a influência do PIBID na formação e valorização da docência.

Os destaques da categoria A - crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente, de respostas foram:

- Esse tema foi o mais recorrente nos depoimentos. O foco é a formação profissional ou a formação para o trabalho docente. Diferença em ser recebido na escola como ator e não

apenas como um observador de passagem. A preocupação em não minimizar a importância da formação teórica e o reconhecimento que, com o contato com a escola e suas práticas, há mais possibilidade de reafirmar teorias ou questioná-las. (FCC,2014)

Para os bolsistas egressos participantes desta dissertação a formação que o PIBID proporciona sua aproximação da licenciatura em sua formação inicial, entretanto não necessariamente esse conhecimento irá se transpor para sua vida profissional, ou seja não é certo que se tornem docentes. A possibilidade de questionar teorias a partir do contato com as escolas se deu em parte dos subjetos da instituição, não em todos.

Os pontos levantados na categoria de resposta C - valorização das licenciaturas e da profissão docente, foram:

- Os depoimentos denotam a importância do Pibid como um programa que dá visibilidade às licenciaturas e chama a atenção para a especificidade desse curso, agregando valor a ele e a seus graduandos. Há momentos em que se tem a impressão de que a universidade “descobre” que tem curso de licenciatura e passa a reconhecer sua importância. (FCC ,2014)

Ao serem perguntados sobre a importância da bolsa, os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ participantes desta pesquisa destacam como o surgimento de uma bolsa específica para licenciatura acaba por valorizar essa modalidade. A necessária dedicação as atividades do PIBID fazem com que os bolsistas se aproximem da modalidade da licenciatura para além das disciplinas de educação e também quando possível a escolha pelo bacharelado.

A categoria de respostas D diz respeito a oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas da docência:

- Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. Muitos depoimentos mostram que o Pibid tem um grande papel como reforçador da escolha para ser professor e para incentivar estudantes a escolher a licenciatura. (FCC, 2014)

Como já dissemos, o PIBID incentiva a escolha e permanência na licenciatura, entretanto os contextos estruturais, as situações no momento em que se formam ou até o amadurecimento de reflexão sobre a vida profissional não necessariamente encaminha os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ para a docência. Na categoria de respostas K - importância do suporte financeiro, os pesquisados destacam:

- Permite a permanência no curso. (FCC,2014)

O mesmo fator é destacado na UFRRJ pelos bolsistas egressos, reiteramos a importância da bolsa no caso da possibilidade de se aproximar da licenciatura e permanência na licenciatura.

A questão 3 da pesquisa FCC (2014) é sobre: “**Observações, críticas e sugestões ao programa.**” Que levou as categorias: a) Ampliação do Programa; b) Recursos; c) Reuniões e Encontros; d) Escola e IES; e) Críticas; f) Sugestões, que foram desdobradas em subcategorias. Faremos um resumo das respostas sem as dividir em categorias. Os

bolsistas de iniciação à docência pesquisada destacam: A importância do aumento do número de bolsistas no país, e o aumento do valor da bolsa. Acrescenta-se ainda nesse grupo a sugestão de aumento do tempo de permanência no projeto e a insistência de continuidade do PIBID. Sugestão de que haja mais agilidade na liberação dos recursos e menos burocracia, e em menor grau que se preveja mais verba para as atividades nas escolas, mais recursos para participação em congressos, para compra de livros e melhoria nos laboratórios.

Como as respostas da questão 3 não têm muitas referências com o tema da valorização da docência apresentamos alguns pontos levantados pelos bolsistas para seguir em frente, como contar a participação no Pibid como horas de estágio e montar uma plataforma nacional, uma rede para troca de experiência entre bolsistas. Ainda, outras sugestões pontuais e localizadas aparecem nas respostas dos Licenciandos: há colocações que sinalizam a necessidade de maior presença dos Coordenadores de Área nas escolas, como também que venham a dar mais atenção aos bolsistas, guiando-os mais de perto.

Podemos ter contato através do estudo acima com a percepção dos bolsistas acerca do PIBID, os significados que dão ao programa e o lugar que ocupa em suas formações, se destacam as avaliações positivas que valorizam as questões pedagógicas até as organizacionais. O caráter qualitativo da pesquisa da FCC 2014 possibilitou a apresentação de alguns resultados desta dissertação que são referentes as falas de bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ, que produzem avaliações diferentes, seja pelo seu afastamento atual do programa ou por suas opções profissionais que fazem com que o PIBID não seja mais uma experiência tão presente em suas vidas. Para eles, o programa foi importante em sua trajetória na graduação, entretanto não foi decisivo para suas escolhas profissionais, a pesquisa realizada pela FCC 2014 não é realizada com egressos, mesmo assim a carreira docente para algo certo para os bolsistas pesquisados.

O capítulo um funciona como uma grande apresentação da pesquisa que se segue, ele se centraliza no PIBID e na exposição das condições de seu surgimento, seus objetivos, aspirações e crescimento. Neste capítulo o leitor tem a possibilidade de conhecer como bolsistas de iniciação à docência em pesquisas já realizadas enxergam o PIBID, ou seja, além dos dados quantitativos os dados qualitativos auxiliam no entendimento e percepção sobre o programa. A discussão teórica sobre políticas públicas pretende preparar o leitor para a necessidade de conhecer e olhar o PIBID como um programa inserido em diversos contextos políticos e fruto de processos complexos e de disputa no campo da educação e da política nacional.

CAPÍTULO II: ABORDAGEM OBJETIVA -DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 ATÉ HOJE:FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL

No presente capítulo será abordada as principais discussões acerca das leis e das políticas públicas referentes à educação e à formação de professores. Destaca-se que desde a Lei das Diretrizes e Bases (LDB-1996) até os tempos atuais há diversas ações do governo, assim como, de outros grupos da sociedade, que resultam em documentos, campanhas, leis e medidas provisórias que guiam as ações das instituições educativas pelo Brasil. O capítulo também discute como as ideias de Demo (1999) e de Saviani (1999) são apresentadas sobre a LDB e essas ações. São destacados o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, além da Lei do Piso Salarial e como houve diversas discrepâncias em relação ao cumprimento dessa lei nos estados brasileiros. O plano Nacional da educação também é ressaltado, assim como a sua meta de 10 anos para a valorização da educação e dos professores. Por fim é trabalhada a Reforma do ensino médio, ressaltando como o “notório saber” poderá interferir na carreira docente. Nesse sentido o presente capítulo me ajudará a refletir sobre as constituições de leis e políticas públicas para professores do ensino médio no Brasil.

2.1 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

A discussão sobre qual a melhor maneira de formar professores no Brasil acontece desde o século XIX quando o trabalho docente era aprendido através do contato com professores experientes. Desde então passamos por variadas tentativas de meios de proporcionar formação de qualidade para os professores do país, tal missão é importante quando entendemos que o docente é central no papel de melhoria da educação e das condições de aprendizagem da população. As escolas normais foram os primeiros modelos de preparação dos professores, no início era exigidos nos exames bons conduta moral e o conhecimento pedagógico não era prioritário, com sua continuidade vieram as críticas sobre a falta de eficiência e a partir de 1939 o curso de educação no ensino superior surgiu como forma de preparo de professores com o sistema 3 + 1, três anos de disciplinas específicas e um ano de educação. Ambos os procedimentos sofreram transformações, mas continuam como principais formas de preparar os profissionais da educação. (VICENTINI, P.P. LUGLI, R.G, 2009)

A lei de diretrizes e bases¹² é a maior lei da educação, sua elaboração foi constituída de disputas e mudanças até sua aprovação. Os pesquisadores e educadores que avaliam esse processo têm conclusões diferentes, alguns destacam que as intervenções de movimentos de educadores não foram consideradas levando a um projeto incompleto e com orientações divergentes a esses movimentos outros pesquisadores avaliam que formular uma lei que estabelece orientações para toda educação é uma tarefa tão complexa que os avanços conquistados superam o sentimento de inconclusão e insatisfação.

Pedro Demo (1999) destaca a centralidade de Darcy Ribeiro, antropólogo e senador no período de tramitação da LDB para defesa dos pontos positivos da lei, que chegou a ficar conhecida como lei Darcy Ribeiro. Ele queria uma lei “curta”, sem brechas para o que Demo chama de “besteiras” e para flexibilizar as possibilidades de aprendizagem, mas predominou o peso histórico dos interesses em jogo, para tratar

¹²Atenta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi regulamentada no ano de 1961, no entanto, fora ratificada e sancionada como lei no ano de 1996, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05/05/2017.

dessa última afirmação Demo conta como a proposta da escola integral tem pouco espaço enquanto outros aspectos se mantêm no corpo da lei. Ele ressalta que o direito de aprender deve estar acima de tudo porque é a função primordial do sistema educacional, o que significa que uma lei não pode ser rígida a ponto de reprimir isso. Demo conclui que a qualidade de uma lei é proporcional a qualidade da cidadania e que uma sociedade que valoriza a cidadania saberia aproveitar a flexibilidade da lei. (DEMO, 1999)

Entre os destaques dos avanços da lei o autor frisa o compromisso com a avaliação e outros dois pontos que nos interessam por tratar dos professores, são eles: 1- direcionamento de investimento financeiro para formação de professores, 2- visão alternativa da formação dos profissionais da educação. Nesses trechos conhecemos como Demo aponta as vantagens nessas áreas que a lei desenvolveu. Quanto ao segundo ponto destacado o autor considera que a LDB trata o professor como elemento mais importante na construção de uma educação de qualidade e sempre salienta a finalidade das instituições educacionais, que deve ser a aprendizagem do estudante, em seu entendimento o tratamento dado aos docentes expressa o sucesso ou não dos resultados na educação. Por outro lado Demo sinaliza que o professor não pode parar de estudar e que deve ser avaliado, assim será garantido a eficácia de seu trabalho e o alcance dos resultados esperados para educação básica. O contexto em que a LDB foi desenvolvida como o autor realça, foi em um período onde a escolarização da população se faz necessária para o mundo do trabalho, onde a relação entre conhecimento e mercado podia intervir na educação de forma negativa, por isso não se pode perder de vista a educação cidadã e formar, qualificar os professores para que o argumento da má qualidade da educação não se torne forte o suficiente para a intervenção do mercado se legitime. (DEMO, 1999)

Pode-se destacar que a grande “novidade” está no artigo 63 da LDB¹³ que considera além do ensino superior e escola normal os institutos superiores como possíveis espaços de formação de professores, o que o autor chama de inovação fundamental, desde que esses institutos não promovam cursos aligeirados comprometendo a qualidade da formação e mantenha os vícios pedagógicos tradicionais. A expectativa do autor é que os institutos superiores trazem consigo uma nova pedagogia baseada no compromisso com aprendizagem do aluno e na redefinição do professor como construtor de conhecimento. (DEMO, 1999)

Após a aprovação da LDB uma série de leis foi criada a fim de operacionalizar o conteúdo produzido na sua tramitação, outras foram criadas até mesmo antes da LDB de 1996 como aponta Saviani (2004). Uma dessa lei foi a 9.424, de 24- 12 -1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ela trata de muitos pontos vinculados à escola e alunos, mas no que se refere ao reconhecimento da necessidade de intervenção na carreira docente, diz que 60% do que for arrecadado pelo fundo deve se direcionar para essa tarefa principalmente na capacitação de professores sem formação adequada, fala ainda da capacitação permanente dos profissionais da educação e em planos de carreira e remuneração. Demo (1999) chama atenção para como a falta de qualidade dos

¹³Importa salientar que o Art. 63 da LDB dispõe sobre os institutos superiores de educação, ressaltando que os mesmos manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

professores leva a falta de qualidade do ensino e acredita que a avaliação do seu trabalho é necessária para traçar um real caminho de valorização que não se renda ao que chama de visão bancária da educação, essa visão está em resumir a valorização nesses dois itens, salário e tempo de serviço. O autor presume que a valorização docente deve estar associada da efetivação da aprendizagem do aluno, entre os critérios desta lei para melhorar a qualidade e que se relacionam com o magistério estão: capacitação permanente dos profissionais da educação e jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes. (DEMO, 1999)

Em contrapartida, Saviani (1999) atesta que o processo de aprovação da LDB mereceu destaques diferentes dos elaborados por Pedro Demo. Assim, o autor acompanhou o curso da lei no congresso e senado desde o início participando de congressos sobre o tema e do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) que atuou como resistência à elaboração de projetos que não consideraram positivos para a sociedade brasileira. Nossa primeira LDB data de 1961, o debate sobre como superar uma educação fragmentada e que não alcança os resultados esperados é um desafio para o Brasil há muito tempo, com a volta da democracia e aprovação de uma nova constituição a mudança na lei da educação também se fez necessária.

O primeiro projeto da nova LDB foi preparado pelo Deputado Federal Octávio Elísio em 1988. Em 1989 foi criado um grupo de trabalho da LDB sob coordenação de Florestan Fernandes, momento em que Jorge Hage se torna relator da LDB. Saviani destaca o papel de Jorge Hage de percorrer congressos e eventos de educação para ter contato com opiniões sobre a LDB e assim conduzir um processo democrático, ao final foram 172 artigos e 20 capítulos desenvolvidos. Sobre o texto, Saviani destaca como pontos positivos: 1- a abrangência da lei que inclui modalidades que não apenas a educação regular; 2- a ideia de sistema educacional que mesmo ainda inicial propõe o ponto; 3- a regulamentação da pré- escola; 4- avanços na discussão sobre o Ensino Médio; 5- a redução da jornada de trabalho; 6- a instituição do salário- creche; 7- a delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Dentre os pontos que precisam melhorar está a carreira docente onde Saviani destaca a aceitação de professores horistas o que pode contribuir para a precarização de seu trabalho.¹⁴

No ano de 1992, Darcy Ribeiro apresenta ao Senado sua proposta para a LDB com 110 artigos divididos em X capítulos, Saviani questiona alguns tópicos como a omissão sobre o Sistema Nacional de Educação e Conselho Nacional de Educação e o limite de cinco anos para educação primária e cinco anos para o ginásio. O argumento de Darcy Ribeiro de defesa de sua proposta assim como Pedro Demo também nos mostrou era de não engessar a educação brasileira, o que para Saviani era dar livres poderes para o poder executivo interpretar e implementar a lei como lhe fosse conveniente e acrescenta que a formulação desta iniciativa parte da ideia de que após eleitos seus representantes a sociedade não precisa participar dos rumos das políticas.¹⁵

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, o segundo modelo de Darcy Ribeiro, é aprovada na Câmara de Deputados, a LDB possui 6 artigos destinados a carreira e formação docente. Sem dúvida a maior alteração e fator que mais chama a atenção é a

¹⁴No senado se transformou em PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº:101, de 1993 e foi encaminhada para a Comissão de Educação com o relator Cid Sabóia que promoveu audiências públicas e consultas à população sobre a LDB e manteve a relação com o FNDEP, após as mudanças que Sabóia realizou incluindo pontos da proposta de Darcy Ribeiro o projeto foi para o plenário do Senado.

¹⁵O novo contexto político em 1995 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidência do país interferiu também nos rumos da LDB, o PLC retorna para Comissão de Constituição Justiça e Cidadania onde é considerado inconstitucional em alguns de seus pontos inviabilizando a sua aprovação, diante desse contexto Darcy Ribeiro apresentou projeto que se propôs a substituir o PLC.

inclusão dos institutos superiores de educação como espaços de formação docente, mostrando sua intenção de aumentar as possibilidades para a formação o que ainda não se sabia como iria acontecer na implementação. Quanto a formação os dois projetos se assemelham, mas sobre a carreira o texto de Hage garante mais direitos para os docentes como as férias de 45 dias e o adicional por trabalho noturno e em área de risco. Sobre os institutos superiores de educação Saviani (1999) ressalta que a universidade não era bem vista pelo Ministério da Educação pelo pouco retorno que traz em eficientes soluções para o problema da educação e de formação de professores, o próprio autor chama atenção para a falta de responsabilidade da universidade coma educação básica mas a desqualificação da universidade e diminuição de atuação do setor público não é a solução, ele propõe então a criação de grupos de ensino, assim como os grupos de pesquisa, para modificar a condução dos processos formativos e sugere que os institutos de educação devem ser criados dentro das universidades e manter a conexão com os sistemas de ensino. (SAVIANI, 1999)

Ao longo da trajetória do projeto de Jorge Hage que começa em 1990 os que se opuseram a ele o consideravam muito ideológico e engessado e a disputa por qual melhor modelo de lei para educação brasileira se deu entre essas duas possibilidades flexibilidade (Darcy Ribeiro) e abrangência (Jorge Hage). Saviani optou por construir sua obra (1999): “A nova lei da educação - LDB trajetória, limites e perspectivas” através da interpretação das posições e disputas que compuseram o cenário do período, mostrando para nós um modelo de leitura de leis que inclui diferentes olhares sobre um mesmo processo. Assim ele alerta que mesmo que o texto da LDB aprovada e texto apresentado pelo deputado Jorge Hage junto ao FNDEP sejam semelhantes quando analisados os seus conteúdos ,existe a presença da perspectiva liberal na LDB aprovada, o que diferencia os dois projetos, os objetivos podem se concretizar pela metade e até mesmo se opor ao texto da lei. Os objetivos proclamados podem camuflar os objetivos reais, para nos certificar de que não aconteça algo assim precisamos observar à organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismo de decisão, as formas de gestão e os recursos para manutenção e o desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. A escolha pelo minimalismo assim com a transferência ou divisão de responsabilidades do Estado com outras esferas da sociedade, como na campanha do MEC: “Acorda Brasil. Está na hora da escola.” Onde a população é convocada a contribuir com doações e outras ações para o avanço da educação, campanha parecida com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE -2007) marca o posicionamento dos que aprovaram a LDB de 1996 e para o autor atestam suas conclusões, o caminho para Saviani é assumir a dianteira da implementação da lei. (SAVIANI, 1999)

Ao confrontar as análises de Demo e Saviani nos deparamos com visões diferentes de um mesmo processo. Para Demo as condições do contexto não permitiam projetos ousados, a lógica de mercado que era a composição do cenário político e econômico cercava também a LDB e Darcy Ribeiro buscou a alternativa na flexibilidade e bom cumprimento das ações apontadas na lei. Para Saviani os grupos organizados da sociedade foram vencidos, a lógica capitalista não permitia a construção de um projeto que fizesse na realidade o que o texto promete, por isso os grupos devem interferir na aplicação da LDB como forma de resistência. Sobre a formação de professores ambos destacam o aparecimento do tema na LDB como avanço nas possíveis intenções políticas para investimento nos profissionais da educação, a falta de pontos que sugerem a operacionalização dessas mudanças preocupa assim como a maneira como os institutos para educação vão ser implementados.

2.2 -Plano Nacional da Educação (2001)

A lei do Plano Nacional da Educação nº: 10.172, de 9 de janeiro de 2001 estava prevista entre as deliberações da LDB como forma de concretizar avanços na área da educação, seu formato que inclui os pontos prioritários e metas que se encaixam no prazo de 10 anos de duração do plano criou a expectativa de que o resultado do processo que se iniciou nas discussões de elaboração da LDB e culminou no PNE de fato pudesse proporcionar mudança e sistematizar a educação brasileira, já era sinalizado que a União seria responsável pela coordenação do PNE. Ao analisar o plano Saviani (2004) opta por considerar sempre a organização social em que a educação em nosso país está inserida assim como o diagnóstico das suas condições, além disso, o autor destaca as possibilidades criadas pela sociedade civil e educadores para os caminhos da educação colocando em evidência a disputa pelos significados e estratégias no campo das políticas sociais. (SAVIANI, 2004).¹⁶

A primeira proposta para o PNE foi elaborada em 1997, considerando a necessidade de amplas discussões e consultas, mas na prática a previsão de prazos não permitia essa possibilidade. Entre outros pontos de orientação do documento estão a acusação do Conselho Nacional da Educação (CNE) como parceiro nesse projeto, a necessidade de um diagnóstico preliminar, reuniões para discutir os tópicos destacados pelo PNE. Entre as metas para o Ensino Superior é afirmado o apoio a diversificação de institutos de Ensino Superior que inclui os centros comunitários e o ensino à distância, essas novas modalidades ampliaram as vagas para cursos de licenciatura, como com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais tarde, Saviani argumenta que essas novas Instituições de Ensino Superior (IES) criam uma dicotomia entre universidade de ensino e universidade de pesquisa. Muitas metas do PNE ficaram sob a responsabilidade de estados e municípios, sendo que 90,5% são prioritariamente exclusivas deles, o autor destaca que para o MEC fica em grande parte a elaboração documentos, formulação de diretrizes e organização de sistemas de informações. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação (MEC) caminhava com seu projeto a Associação Nacional de Pesquisas e Pós - Graduação em Educação (ANPED) elaborou seu parecer sobre a proposta do MEC para o PNE onde faz seu posicionamento acerca do conteúdo do plano. (SAVIANI, 2004)

O documento do plano pronto em 16 de dezembro de 1997 se inicia retornando a indicação da LDB da criação do PNE e assume a responsabilidade de formular diretrizes e metas que resgatem a dívida histórica com a população quando se trata de educação. Nas metas elaboradas para a formação e valorização do professor o plano propõe:

- 1- Criação em 1998 de novos planos de carreira para o magistério e novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio;
- 2- Prazo de cinco anos para criação de sistema de avaliação dos docentes;
- 3- Implementar jornada de trabalho integral cumprida em um único estabelecimento escolar, com 30 horas de atividade em sala de aula e 10 para outras atividades;
- 4- Impedir

¹⁶Saviani constata que vivemos em uma realidade onde a educação está subordinada a economia, e é nesse sentido que reside nossos principais problemas pois não se trata apenas da falta de verbas, mas também de uma racionalidade que coloca a educação a serviço do sistema capitalista e que fornece educação visando o favorecimento do mercado ao invés do avanço da qualidade do ensino para população, o que nos levou a limitações e carências na área. Para superar esse quadro precisamos colocar a educação como prioridade rompendo paradoxos que impedem seu avanço, esse reconhecimento precisa ser financeiro já que sem isso não se altera nenhum setor da sociedade. (SAVIANI, 2004).

contratação de professores que não possuem formação mínima prevista na LDB; 5- Estabelecer em um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e profissionais da educação com: sólida formação geral, integração entre teoria e prática pedagógica, domínio das novas tecnologias de comunicação, incluir a problemática do portadores de necessidades especiais, trabalho coletivo interdisciplinar, incentivo à pesquisa, gestão democrática do ensino, compromisso social com a docência; 6- Estabelecer condições para formação em nível superior de todos os profissionais de ensino prevendo a continuidade de estudos desses profissionais; 7- Incentivar a criação, dentro ou fora das universidades de institutos superiores de educação e escolas normais superiores; 8- Dentro de um ano criar programas que garantam para todos os docentes formação mínima exigida pela LDB; 9- Criar programas de educação à distância e semipresenciais para cumprir a meta anterior; 10 - Generalizar nas instituições de ensino públicas cursos regulares noturnos e cursos modulares que facilitem o acesso dos docentes nesse nível de ensino; 11- Incentivar as universidades a criar no interior do estado cursos temporários de formação de professores; 12- Promover nas instituições públicas de ensino superior a oferta de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinado a formação permanente de pessoal de magistério; 13- Promover nas instituições públicas de nível superior a oferta de cursos especializados voltados para formação para pessoal em diversas áreas de ensino e, em particular: educação especial, de jovens e adultos, creches e os profissionais que oferecem apoio pedagógico ao trabalho docente; 14- Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área da educação e desenvolver a pesquisa nesse campo; 15- Observar na formação do magistério as metas que se relacionam com a Educação Especial, Educação Tecnológica, formação Profissional, Educação à Distância (essas são outras metas do PNE). (SAVIANI, 2004)

Muitas proposições das elencadas acima se desdobraram em políticas futuras (UAB, PIBID, Prodocência)¹⁷ mas que demoraram para se concretizar, muitas responsabilidades ficaram para as universidades sem o devido incentivo e apoio o que não se sustentou para construir um sistema amplo de formação de professores, o avanço desses pontos se deu com maior eficiência quando a função de valorizar a docência se concentrou na CAPES, por volta de 2007. A elaboração dos programas voltados para essa temática na CAPES está pautada em alguns pontos destacados no PNE: educação à distância - semipresencial, relação teoria e prática, formação adequada aos docentes que já trabalham. A meta 5 possui diversos conteúdos que se repetem no PIBID, como: sólida formação geral, integração entre teoria e prática pedagógica, domínio das novas tecnologias de comunicação, trabalho coletivo interdisciplinar, incentivo à pesquisa,

¹⁷O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O PIBID apresentamos na introdução deste trabalho e a A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

compromisso social com a docência.(SAVIANI,2004)

No II Congresso Nacional da Educação (CONED) em 1997 pesquisadores e educadores elaboraram em esforço coletivo uma proposta alternativa ao PNE chamado “Plano Nacional da Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, sua sugestão era que 9,1% do PIB seja aplicado até 2007 na educação para, que como Saviani defende, ela seja de fato uma área prioritária de investimento. Ao descrever os documentos para educação que estão sendo produzidos pela sociedade brasileira a plano alternativo¹⁸ descreve:

A formação dos profissionais da educação deve ser responsabilidade sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática. (Saviani APUD Plano Nacional da Educação:Proposta da Sociedade Brasileira - pág 149,2004).

As metas do plano alternativo relacionado aos docentes e sua formação e valorização em comparação com o plano do MEC possuem mais propostas de diagnósticos e mapeamentos que antecedem algumas ações do plano, outros pontos como o plano de carreira possuem a mesma urgência do original, 1 ano, entretanto para os elaboradores do novo plano o piso salarial deve ser implementado imediatamente e os outros profissionais como técnicos e pessoal da área administrativa também devem possuir planos de carreira. A formação que inclua a história da população rural, negra e indígena como forma de valorizar a composição da população brasileira aparece algumas vezes no plano alternativo e a inclusão da capacitação dos profissionais para trabalhar com estudantes com necessidades especiais aparece em ambos. O plano alternativo propõe que em 10 anos todos os docentes tenham formação em licenciatura plena e coloca estados e municípios como responsáveis pela formação contínua de professores e outros profissionais da educação, esses últimos possuem destaque nas metas do plano alternativo ao incluir sua formação nas responsabilidades de estados e municípios e também de empresários no caso de instituições particulares. Ambos os planos incluem a necessidade de incentivo da ampliação dos cursos de pós - graduação

¹⁸As outras diretrizes para esse tópico são: a implementação de políticas públicas de formação básica e continuada de professores e demais profissionais da educação deve ser fomentada, tendo em vista a necessidade e possibilidade de avanço tecnológico que contribua para o desenvolvimento soberano do país; os cursos de formação de profissionais da educação devem ter como diretrizes curriculares: a docência como base de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico, o trabalho pedagógico como foco formativo, a sólida formação teórica, a ampla formação cultural, a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio formativo; a possibilidade de vivenciar, pelos futuros profissionais, formas de gestão democrática, o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação para o magistério; a realidade das escolas deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares da formação básica e continuada; os programas de educação à distância deverão ser suplementares e vinculados à universidades; a formação continuada de docentes se caracterizará, principalmente por encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir das necessidades sentidas por professores /as, preferencialmente na própria escola onde atuam; a formação continuada em caso das instituições particulares será de inteira responsabilidade do empresariado da educação; as secretarias municipais e estaduais devem garantir a formação continuada de profissionais da educação, professores e funcionários, cuja atuação deve incluir as responsabilidades financeiras; a formação dos profissionais da área técnica e administrativa das áreas de ensino devem buscar o mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério; deve ser preservada a formação de professores em caráter regular nas licenciaturas plenas. (SAVIANI, 2004)

em educação. (SAVIANI, 2004)

Algumas metas do plano alternativo demonstram sua diferença para o original, como a aceitação do curso normal na formação docente por cinco anos, mas a pretensão de nos dez anos garantir a formação em licenciatura plena para todos os professores, a urgência na implementação do piso salarial também demonstra suas prioridades. O plano alternativo propõe grandes mudanças enquanto outro é mais tímido, incentiva cursos e intervenções na formação que não são bem planejadas no plano. (SAVIANI, 2004)

Saviani conclui voltando a consideração: mesmo o plano que foi aprovado, conseguirá alcançar as metas sem a prioridade no investimento na educação? E afirma que o PNE é parcial, fragmentada e atropelado. As aprovações de leis da educação anteriores a LDB é um exemplo desse último ponto, e o problema nesses casos é a real eficiência de uma política que possua essas características. (SAVIANI,2004)

2.3-Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007)

O Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007 não estava previsto em documentos anteriores do MEC como o PNE ou LDB, na verdade, ele é introduzido entre as ações para educação antes do final do prazo de andamento do PNE, é lançado pelo MEC influenciado pelo movimento “Todos pela Educação” elaborado por grupos organizados na sociedade transmitindo suas expectativas em formato de ações para a educação no país.

Gisele Masson (2012) se propõe a abordar os desdobramentos que a presença do PDE tem na formação de professores, assim como a concepção de educação adotada pelo plano. O PDE surge no momento de lançamento de algumas ações do governo como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O plano agrega objetivos dessas ações e recicla outros, formando o que Saviani (2007) chama de guarda - chuva de programas, esse contexto demonstra a pretendida conexão entre crescimento econômico e avanço da educação. Novamente a crítica sobre a falta de participação de pesquisadores da educação na construção do documento aparece assim como a falta de discussão ampla com a sociedade sobre sua criação, esses são os grupos que ficaram ausentes do debate, o movimento Todos Pela Educação que contava com ONGs, empresários, conselho nacional de secretários da educação são os grupos que interferiram no PDE. Outros problemas destacados por educadores e trazidos por Masson para seu texto são:

a predominância de uma concepção de educação que prioriza resultados,a)Pois o plano está ancorado em um índice de desenvolvimento da educação de natureza puramente quantitativa RUIZ, 2007; MENDONÇA, 2007); b) a descontinuidade das políticas, especialmente porque o PDE não foi elaborado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (FREITAS, H., 2007b); c) a tendência de se considerar que o fracasso da educação é apenas um problema gerencial (GRACINDO, 2007). (autor ano PÁGS. 167-168)

Masson destaca ainda a não possibilidade de chamar o PDE de plano, suas cinco metas; cinco atitudes e cinco bandeiras não constituem um plano baseado em diagnóstico e bases e se aproxima mais de ações para a educação. O ponto positivo destacado pela autora é o entendimento da educação como fator central para o desenvolvimento do país

e a preocupação com a educação em termos qualitativos. (MASSON, 2012)

O PDE está sustentado em seis pilares conceituais: visão sistêmica educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. A dificuldade em analisar a visão sistêmica presente no PDE reside no fato de que não há um aprofundamento quanto à concepção de enfoque sistêmico adotada, podendo levar a interpretações equivocadas no seu processo de execução. A União passa a assumir, com o PDE, maiores compromissos financeiros e, em contrapartida, utiliza mecanismos de responsabilização, valorizando a mobilização social para o acompanhamento e fiscalização das ações educacionais. (MASSON, 2012)

As principais ações do PDE voltadas para formação de professores foram a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁹ e a criação da nova função da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) que passa a se voltar também para a formação de professores para Educação Básica, que inclui a realização de programas como o PIBID. Masson (2012) defende que a UAB é uma política de estratégia contra a falta de professores de educação básica no Brasil, que pode não cumprir a função de ensino, pesquisa e extensão na formação desses futuros docentes tornando a UAB em espaço de profissionalização e não de formação. (MASSON, 2012)

Masson (2012) destaca a nova função da CAPES de atuar na Educação Básica em conjunto com o MEC como uma tentativa de qualificar os programas e ações voltadas para formação de professores assim como acontece com a pós - graduação. O cuidado necessário é para que a formação de professores não caia na lógica produtivista e de competição que ocorre na pós - graduação. A nova função da CAPES indica também o papel recentralizador do Estado na condução da educação. No Brasil, o controle dos resultados na área educacional se dá por meio de agências de regulação que tem o papel de conceber, financiar e avaliar políticas, essas mudanças pretendem atender a demandas de curto prazo na educação básica, o que as classifica como reformas. Masson ressalta:

“Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes mas não os limites essenciais que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo. Essa é uma contradição presente nas políticas do MEC para a formação de professores, pois a superação dos limites fundamentais requer maiores investimentos na educação para a garantia de condições para uma sólida formação.” (PÁG. 179)

Logo os limites de atuação do PDE impedem a problematização do sentido econômico, político e cultural que condiciona a profissão docente. A proposta de formação de professores presente no PDE enfatiza a importância do papel dos professores na melhoria da qualidade da educação, o destaque dado à formação do professor como estratégia para a solução dos problemas educacionais enfatiza a dimensão subjetiva do real e pode não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação. As pretensões de resolver questões profundas com modelos que julgam rápidos e eficientes não garante melhores condições de trabalho para os

¹⁹A universidade Aberta do Brasil é uma iniciativa da CAPES e oferece ensino superior à distância, sua prioridade é atender a licenciatura, demonstra a escolha pela maneira de formar professoras e a urgência dessa tarefa, mantendo a formação em instituições públicas mas caminhando ao contrário do que pesquisadores da educação orientam sobre a prioridade da formação inicial ser presencial, a omissão quanto ao aumento de vagas em cursos públicos presenciais é preocupante dada a ampliação das vagas à distância através da UAB, de acordo com Masson (2012).

professores, as ações formuladas como uma colcha de retalhos, como chama a autora apenas camufla situações mais complexas e confunde a população sobre as maneiras de melhorar a educação. (MASSON, 2012)

As autoras Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos (2011) elencam outros fatores do Plano de Desenvolvimento da Educação e o movimento que se constituiu em conjunto com o plano que interessam neste trabalho. Um desses pontos foi a sugestão da atuação da “sociedade civil” no campo da educação, incentivando uma mudança de posicionamento diante da educação que envolva a participação das pessoas e o comprometimento que leva a uma nova forma de ser cidadão, as autoras chamam esse processo de uma nova sensibilidade social. Elas analisaram o documento “Todos pela educação: rumo a 2022” e acreditam que ele representa a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, reafirmando o papel do Estado, no entanto redefinindo o sentido da educação.

O papel do professor na mudança proposta pelo “Todos pela Educação” está expresso nos dez mandamentos presentes no documento. A ideia que os orienta nesse sentido é a de recuperar a autoestima do docente e mostrar para ele que não está sozinho, culpabiliza o abandono estrutural do magistério pela resistência da categoria a reformas educacionais. Sua sugestão é a solidariedade da sociedade com o professor em sua atuação diária e na luta pela melhoria da educação. A definição de valorização do docente proposta no documento se refere ao apoio para que o profissional alcance metas de desempenho crescentes, para superar cada vez mais resultados de aprovações ruins. Onde o professor tem o direito de ser responsabilizado pelo desempenho da turma e deve ter reais oportunidades de aperfeiçoamento. Essa visão nos remonta a ideia de eficácia de ações subjetivas, como se a valorização do professor dependesse principalmente de fatores de aperfeiçoamento da sua prática excluindo outros como carreira e formação. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011)

Ambos os textos destacam a visão “gerencialista” do PDE que promove ações com esperado retorno rápido e eficaz, uma reforma que não se volta para problemas profundos e que sugere a mudança de comportamento da população com atores envolvidos com a educação para alcançar resultados. A aprovação do PDE demonstra a boa relação do Todos pela Educação com o Estado, seu principal argumento é a difusão de valores e ideias que convençam a sociedade da eficácia em conjunto com a justiça social. Recolocam o Estado como ator importante e nos dizem que o problema não é de investimento e sim de gestão sempre nos lembrando da falta de eficiência da educação. As autoras chamam a atenção para a finalidade da educação segundo o movimento, não a mobilidade social mas sim a inclusão social. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011)

2.4-Lei do piso salarial

A Lei n. 11.738/2008 visa instituir piso salarial para professores e regulamentar a carreira do profissional de educação do Brasil. A constituição de 1988 prevê o piso salarial e o plano de carreira como formas de garantir a valorização do profissional da educação em seu artigo 206 inciso V²⁰.

O FUNDEF (criado em 1996) é destinado a organizar o financiamento da educação e é preenchido por impostos e contribuições de municípios; estados e união, é voltado ao Ensino Fundamental e valorização dos professores, contemplando o aumento

²⁰ Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, (Redação dada pela Emenda Constitucional nº53, de 2006).

de salário desses profissionais, a essa última causa é fixado 60% do destino arrecadado pelo fundo. A grande dificuldade que a efetivação desses objetivos enfrentou foi a organização e responsabilidade de municípios, estados e união destinarem de forma correta os recursos previstos em lei, em muitos casos a autonomia garantida por lei possibilitou o descompromisso de uma ou mais dessas esferas, as diferenças de arrecadação entre municípios e estados pelo país também dificultavam a busca pela equidade de distribuição de recursos, o que coube a união intermediar e intervir quando necessário. Alguns problemas foram: 100% do fundo favorecer os gastos com os estudantes ou serem destinados ao salário de professores da Educação Infantil e Ensino Médio, que não estavam previstos no FUNDEF. (RODRIGUEZ, FERNANDES 2011).

As autoras destacam que os anos seguintes, após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidência em 2003, foram marcados por greves de professores em todo país onde a pauta do piso salarial e sua melhor organização e efetivação de fato era cobrada. Em 2006 a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) elaborou nova proposta de piso salarial enquanto o poder executivo também apresentou sua proposta de projeto de lei. (RODRIGUEZ, FERNANDES 2011)

Em 2006 houve uma mudança na política de distribuição de recurso para educação interferiu na luta por melhores salários, essa mudança pode ser caracterizada pela troca do FUNDEF para FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que inclui agora Educação Infantil e Ensino Médio onde a valorização do docente seguiu como pauta importante, o fundo tem previsão de funcionamento até 2020. Com o FUNDEB houve uma substituição da criação do piso salarial pelo custo/aluno/ano/mínimo, o número de matrículas e o custo de manter o aluno influencia no cálculo do reajuste do salário do professor. (RODRIGUEZ, FERNANDES 2011)

Em 2008 a Lei de Piso Salarial é aprovada numa tentativa de consenso, o valor inicial estipulado naquele ano para o salário (que inclui a gratificação) do professor foi de R\$ 950,00 correspondente a 40 horas semanais. Seguindo a orientação da lei o piso, em 2009 passaria para R\$1, 134,40 com a intenção de seguir o caminho para equiparação de salários com outros profissionais de escolaridade semelhante. O reajuste do salário do professor é calculado com base na diferença de matrículas de estudantes nas redes de ensino em relação ao ano anterior. A lei também garante que 1/3 das atividades do professor serão extraclasse e prevê a criação de planos de carreira conforme estabelecido na LDB. De acordo com a CNTE a realização do exigido pela lei não aconteceu, em 2009 professores do Ensino Médio de diversos estados tinham vencimento abaixo do salário mínimo.²¹

Em outubro de 2008 os governadores de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará alegaram que a lei do piso era inconstitucional já que os estados não possuíam os recursos previstos pela lei para o pagamento dos professores e profissionais da educação, alegaram também que feria a autonomia e possibilidade de crescimento das redes de ensino, em conjunto entraram com ação na justiça, felizmente ministro Joaquim Barbosa relator do caso considerou a argumentação improcedente. Considerou ainda que piso se relacionava ao valor mínimo que um

²¹Como no Ceará (R\$ 437,88 para docentes de 40 horas semanais com ensino médio, e R\$ 785,84 para docentes de 40 horas com licenciatura), em Pernambuco (R\$ 593,76 para docentes de 40 horas semanais com ensino médio, e R\$ 635 para docentes de 40 horas semanais com licenciatura), como salientam Rodriguez e Fernandes (2011, p. 95). Entretanto, também podemos observar que há exemplos de casos que superam o piso salarial, como nos estados de Alagoas (R\$2030,00), Distrito Federal (R\$ 1760,00) e Tocantins (2.020,00) todas as quantias referentes a 40 horas semanais para profissionais com diplomas de licenciatura plena.

docente poderia receber pelos serviços prestados. (RODRIGUEZ, FERNANDES 2011)

Os professores brasileiros, historicamente, lutaram pela aprovação do piso salarial com os objetivos de valorizar o trabalho docente, combater as desigualdades regionais tanto quanto as salariais. Defendendo a dignidade dos trabalhadores da educação e a melhoria da oferta e da qualidade de ensino desde 1822 no período imperial, atualmente os docentes seguem numa árdua tentativa de chamar a atenção da sociedade para prioridade de destino dos recursos financeiros para educação e valorização do seu trabalho, como mostram as greves de 2015 dos professores do estado de São Paulo e do Ceará e Rio de Janeiro em 2016, por exemplo. (RODRIGUEZ, FERNANDES 2011)

2.5- Plano Nacional da Educação (2014 - 2024)

Seguimos a análise sobre a legislação que interfere na formação, carreira e valorização do professor chegamos ao recente Plano Nacional da Educação (PNE 2014 – 2024). Em documento elaborado pela Câmara de Deputados em ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 é realizada discussão sobre o caminho percorrido pelo plano, com seus destaques para a trajetória de planos nacionais da educação no país, as metas e estratégias, atores envolvidos no processo e pontos de discordância entre os que acompanharam a aprovação do PNE 2014 – 2024. O texto desse documento de apresentação destaca a ampla discussão com a sociedade para a formulação da lei, via audiências públicas e enfatiza o papel de cumprir metas e elaborar estratégias para todos os níveis de educação no Brasil no prazo de 10 anos. Dentre os desafios destacados pelo documento está a valorização dos profissionais da educação, vamos então apresentar os pontos que se remetem para esse tópico de nosso interesse enquanto conhecemos o andamento que tomou a lei do PNE.(BRASIL,2014.)

Destacam no texto a característica do PNE de ser uma lei a ser revisitada e observada durante sua aplicação, apresentam os mecanismos que em sua elaboração permitem essa tarefa As principais mudanças foram determinar seu prazo de alcance das metas para 10 anos; Outro ponto foi aperfeiçoamento do seu objetivo de articulação do sistema nacional da educação para definir metas, diretrizes ,formas de implementar para melhorar a educação em diversas redes de ensino em ações integradas. Evidenciam a necessidade de um plano como esse manter um modelo onde devem ser estabelecidos prioridades e procedimentos básicos de ação, o planejamento se torna central nessa perspectiva, pois preserva elementos que possibilitam o efetivo sucesso da ação, ao ser contínuo estar sujeito a modificações, compreendendo que as condições podem ser alteradas. (BRASIL, 2014)

A ideia de um plano nacional da educação surgiu com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, o ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade na educação nacional onde tudo era desarticulado, fragmentado e sem continuidade, o plano se mostra uma possível solução para esses problemas relevantes.

Assim, em dezembro de 2010 a presidência manda ao Congresso Nacional a autorização para a criação da lei do PNE²² para o decênio de 2011- 2020, indicado como

²²Vale ressaltar que a proposição do segundo PNE passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010. Em 20 de dezembro de 2010, a proposição foi distribuída às comissões de Educação e Cultura (CEC), Finanças e Tributação (CFT) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), mesmo caminho regimental da tramitação do PNE 2001-2010, a diferença esteve no Ato da Presidência da Câmara dos Deputados de constituir uma comissão especial para o PNE. Em outubro de 2012foi aprovada a redação final da lei submetida ao Senado que se tornou PLC nº 103/2012. Já em janeiro de 2014, o Plano retornou para a Câmara dos Deputados e foi alterado pela comissão especial do PNE,

estratégia para o desenvolvimento do país através da educação, o mesmo documento critica o último PNE (2001) por sua estrutura baseada no tripé diagnóstico – diretrizes – metas sem estabelecer mecanismos para execução, optou também pela diminuição de metas, de 20 para 10, como forma de favorecer o acompanhamento da população no plano via engajamento e controle social. A tomada de estratégias unida a simplificação da participação da sociedade civil sugere o sucesso do PNE.

A participação dos atores da sociedade civil que de alguma forma acompanharam o processo de elaboração da lei do PNE teve destaque no documento. O primeiro destaque nesse tópico se refere a proximidade que as discussões sobre o PNE 2014 -2024 tiveram com o processo de aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atribui isso ao destaque da participação de grupos centrais em ambos as leis, essa proximidade levou a um trabalho contínuo de intervenção da Campanha Nacional pelo Direito à Educação²³, outros destaques são dados ao Movimento Todos pela Educação, já tratado aqui nesse trabalho e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação²⁴, (Fineduca) fundada em 2011. Outro destaque é o da organização do setor privado da educação: em 2008, Abmes, Anup, Abrafi, Anaceu e Semesp criaram o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, essa mobilização levou a criação da associação Abraes

Ressalta-se que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) teve centralidade na proposta do poder executivo enquanto estratégia de avaliação da qualidade de ensino na educação básica. Na Câmara esse ponto foi construído de maneira mais abrangente e pensado a partir de um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica, que inclui a avaliação institucional e perfil do alunado, como o IDEB não se propõe a realizar, outro ponto relacionado com o IDEB se alude a estratégia acrescentada pelo Senado de políticas de incentivo para que as escolas melhore seu desempenho no IDEB, que foi retirada pelo relator da Câmara mas aprovado destaque para mantê-la, o cuidado nesse caso é para que esse mecanismo não se torne condição para remuneração de docente e bonificações que dependa do desempenho dos estudantes no IDEB. (BRASIL, 2014)

Ao final do documento realizam um balanço dos pontos positivos e desafios do PNE 2014 – 2024, dentre os pontos favoráveis destacados pela Câmara de Deputados está o percentual do PIB destinado à educação, 10% e a adoção do sistema custo – aluno – qualidade. Os desafios é o cumprimento das 10 metas através das 254 estratégias e na função do PNE de articular o Sistema Nacional da Educação. (BRASIL, 2014).

Em uma entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Saviani (2014) falou sobre o enfrentamento de um sistema

seguindo o processo, o plenário aprovou a lei em 3 de Junho de 2014. (BRASIL,2014).

²³“A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país.” (<http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha> acesso em 04/07/2017)

²⁴“A Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação, FINEDUCA, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social.” (<http://www.fineduca.org.br/fineduca> acesso em 04/07/2017)

capitalista que não prioriza a educação, concluindo que a luta se tornou mais complexa já que o embate se dá diretamente com as grandes empresas que agora atuam organizadas nas ações educacionais, na esfera pública e nas forças dominantes da economia. O projeto do PNE que corria no Congresso Nacional ao chegar ao Senado apresentou retrocessos significados que não foram totalmente revertidos pela Câmara dos Deputados. O autor destaca um ponto da pauta financeira, se trata da mudança no texto que amplia a aplicação do PIB na educação e não mais educação pública como estava na Câmara dos Deputados, o que significa que recursos públicos podem ser utilizados no ensino privado enfraquecendo a luta pela educação pública. (PORTAL ANPED, 2014)

Ao contrário do que o documento da Câmara dos Deputados afirma sobre os avanços do PNE, Saviani retorna ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação” avaliando que ainda nos encontramos em um estágio inicial de intervenção na educação, na fase de diagnóstico sem grandes proposições de mudança. Metas importantes do PNE 2001-2010 não foram cumpridas prejudicando o avanço do plano atual, intervenções de avaliação em sua aplicação, por isso Saviani afirma que o plano de 2001 não passou de uma carta de intenções, termo que a Câmara dos Deputados não concorda ser adequado ao se tratar do PNE. Os vetos na aprovação do plano, que para o documento da Câmara não prejudicaram a ação do PNE 2001 – 2010, para Saviani foram centrais no resultado final: o PNE não causou impacto positivo nas instituições educacionais e práticas voltadas para mudanças. A complexidade do texto e grande número de metas também foram avaliados por Saviani como pontos que deveriam sofrer alterações para o real acompanhamento do plano por parte da população. A cultura de se mover mais por ações imediatas e menos pelo planejamento, característica de nossos governantes também prejudicou a aplicação de uma lei como o PNE, onde o retorno ao planejamento é essencial. (PORTAL ANPED, 2014)

Saviani ainda destaca como o alcance das metas voltadas para o magistério é importante porque dele depende alcançar também as metas de melhoria da educação básica, reconhecendo a centralidade que o docente tem na busca por uma educação de qualidade. O autor elenca aqueles que considera os principais elementos que compõem a valorização do profissional da educação: formação e exercício docente, esses pontos estão reciprocamente ligados.

Ao retornar aos principais aspectos sobre a questão do magistério o autor indica duas ações prioritariamente necessárias para interferir nesse quadro, o primeiro se refere à necessidade de aumentar de maneira significativa o valor do piso salarial e estabelecer a jornada em tempo integral em apenas uma escola e com no máximo 50% do tempo destinado a ministrar aulas, a outra parte é destinada a preparação de aulas, correção de trabalhos, atendimento diferenciado aos estudantes com dificuldade de aprendizado e participação na gestão escolar. O segundo ponto diz respeito a centralizar a formação em instituições públicas, criar redes que disponibilizem essa formação com qualidade, a grande parte dos professores que atuam nas redes públicas de ensino foram formados por instituições particulares de duvidosa qualidade, tornando a educação básica refém do ensino privado e suas condições de funcionamento. O autor conclui que esse fator é fundamental para explicar a baixa qualidade da rede pública de educação básica e sugere a solução através da retomado poder público sobre a responsabilidade de formação dos docentes. (PORTAL ANPED, 2014)

. Ao final da entrevista o autor constata que quatro características que cercam nossas atitudes sobre educação no Brasil atrapalham e nos desviam dos resultados positivos que esperamos, são elas: a filantropia; a protelação, a fragmentação e a improvisação. A primeira se apresenta quando o Estado transfere sua função de

regulador para a sociedade, como por exemplo, na campanha: “Acorda Brasil. Está na hora da Educação” e no “Compromisso Todos pela Educação”, que instituiu o PDE; a protelação se apresenta, por exemplo em nossa dificuldade de erradicar o analfabetismo e nosso adiamento da resolução desse problema; a fragmentação está presente nas inúmeras medidas que aprovamos uma após a outra, como o caso do PNE 2001 – 2010 e o PDE 2007 e a improvisação se manifesta na necessidade de aprovar medidas pouco maduras para os pontos sem se atentar para a real validade dessa medida. Esses tópicos resumem a situação de precarização geral da educação brasileira. (PORTAL ANPED, 2014)

2.6-Reforma do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio foi proposta pelo poder executivo–Ministério da Educação em setembro de 2016 por meio de medida provisória (MP), o que permite a sua transformação em lei, a reforma alterou a lei de diretrizes e bases nacionais (LDB – 1996) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação (FUNDEB – 2007). A principal alteração foi a flexibilização do currículo do Ensino Médio que permite a escolha do estudante de 40% da sua grade de estudo, a parte obrigatória é baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Ensino Médio é conhecido por ser o nível de ensino mais problemático com altos números de evasão e baixo desempenho no IDEB. Uma das alterações diz respeito ao “notório saber” para o ensino técnico, a prática se destina aos professores que possuem conhecimento na área abordada. Além da alteração por MP, educadores questionam outros pontos da reforma, o notório saber interfere diretamente na formação e carreira docente, a prática de lecionar disciplinas diferentes da formação inicial do docente já é disseminada pelo país, corremos o risco de com o novo Ensino Médio legitimar esse problema. “O notório saber já vale na prática, e vai passar a valer na teoria. Eu temo que diminua o interesse pela formação nessas áreas, causando uma precarização do ensino”, afirma Cosme Ferreira do Instituto Federal de Alagoas em entrevista à revista Educação, outros segmentos da sociedade consideram essa possibilidade justamente uma saída para o problema, “Se eu trago um engenheiro para dar aula de matemática, a aula é mais aplicada aos alunos. Ensinar matemática em um contexto de engenharia é melhor que uma matemática 100% teórica ou abstrata”, afirma Domingues diretor de inovação do colégio particular Eniac. Entre as outras mudanças estão a implementação de tempo integral no Ensino Médio e aumento da oferta de Ensino Técnico e Profissionalizante. (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) (PORTAL REVISTA EDUCAÇÃO, 2017)

CAPÍTULO III: FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: QUESTIONAMENTOS SOBRE VALORIZAÇÃO

Nesse capítulo serão apresentados elementos de ordem subjetiva como sua relação e visão de sua carreira, aspectos de relacionamento com outros atores da educação que compõem a formação e que ainda se constituem como problemas na formação e carreira do professor. Em diversos momentos são mesclados aspectos de ordem objetiva para que possamos contextualizar os enfrentamentos que no Brasil precisamos nos atentar para transformar a carreira do magistério e que escolhemos destacar neste trabalho e alguns deles são: a vocação ou atratividade da carreira docente, profissionalização, movimento de professor, o “ser professor” e alternativas para formação. Conjuntamente vamos acrescentar as falas dos egressos do PIBID-UFRRJ participantes da pesquisa com a intenção de enriquecer nossas análises e trabalhar antecipadamente com o contato e aproximação da perspectiva dos egressos expressas em entrevistas e questionário.

3.1 - Vocação para ser professor

Parece haver na sociedade um consenso sobre a importância do papel do professor na melhoria da educação, entretanto também existe uma constatação das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no Brasil, esse ponto pretende explorar os elementos que caracterizam a precarização da carreira do docente e a necessidade da garantia de um quadro de professores com formação sólida e em também em grande quantidade para dar conta da demanda Educação Básica em nosso país, para isso vamos utilizar pesquisa da Bernadette Gatti (2009) sobre a atratividade da carreira docente no Brasil e artigo de Ione Ribeiro Valle (2006) sobre a escolha pelo magistério.

A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas do ano de 2009 buscou compreender como estudantes do Ensino Médio veem seu futuro profissional, em que medida se tornar professor é uma possibilidade e como enxergam a carreira docente no Brasil. O relatório indica a diminuição da procura dos jovens pela profissão de professor e atribui a atual situação da carreira docente como o fator responsável pela situação, o que leva ao questionamento de como reverter esse processo (GATTI, 2009).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE indica que quando se trata de professores há a necessidade de não apenas atrair os jovens para a profissão de professor mas também mantê-los enquanto docente. As duas grandes preocupações acerca dessa questão segundo relatório da OCDE são as mesmas que apontadas pelo relatório da Fundação Carlos Chagas para a falta de professores e a qualidade dos profissionais. Verifica-se esse quadro através das vagas não preenchidas nas escolas e pelo que chamam de “escassez oculta” que acontece quando o cargo é ocupado por alguém que não é qualificado ou formado na área, se considera também professores com a aposentadoria próxima, no Brasil segundo dados de 2006, 24% dos docentes estavam próximos de encerrar suas carreiras. A estratégia de outros países para mudar o quadro passa por ações como melhorar a imagem social e o status da docência, aumento de salários e melhores condições de emprego, programas de incentivo à docência, reestruturação da formação inicial e continuada e incentivos especiais para atrair e manter professores na profissão. Outra estratégia necessária é o incentivo e acompanhamento dos professores recém-formados, para que seu início de carreira corra com o apoio primordial.

Ao explorar os fatores que tornam a carreira de professor atrativa Gatti destaca

os motivos altruístas e realização pessoal, características que representam o amor por ensinar, dom, vocação, amor pelo outro e pela profissão. É acrescentada às motivações a necessidade de alcançar certa autonomia financeira. Gatti nos lembra de que essa lista de fatores é utilizada por diversos autores (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO E GATTI, 1994, VALLE, 2006). A autora também faz relação entre o número de mulheres que cursam licenciatura e os aspectos acima destacados, realçando a questão de gênero presente na docência. (GATTI, 2009)

Em conjunto com o grupo de características anteriormente citadas os pesquisadores de formação de professores analisam também as menos óbvias, mas também importantes aspectos que cercam a carreira docente, dentre elas estão: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais e o aumento das exigências em relação ao trabalho docente na atualidade. Existe uma distância entre o que a sociedade espera do professor e o que ele pode de fato cumprir, a multiplicidade de questões presentes no cotidiano da prática do docente pode explicar esse desencontro entre resultados esperados e possibilidades que o profissional consegue criar. (FANFANI, 2007 APUD GATTI 2009)

Muitos jovens acham a escola chata o que não chama sua atenção para construir uma carreira naquele espaço, enquanto outras profissões acabam sendo mais atrativas. Gatti cita estudo em Portugal, de Jesus (2004) no qual se constata que um dos fatores da perda de credibilidade da carreira docente se deve ao fato de que a escola está perdendo o status de principal espaço de conhecimento assim como deixando de ser meio de ascensão social. O fato de muitas pessoas estarem no cargo sem a devida qualificação contribui no desprestígio e crescente desistência da docência como segunda opção ou provisória também fortalece esse contexto, a profissão de professor é vista como uma alternativa de trabalho através de uma formação acessível, os cursos de licenciatura, levando a um ingresso sem o real interesse no magistério. (GATTI, 2009)

Utilizando estudo de Gertel e De Santis (2002) na Argentina, os autores afirmam que os professores são oriundos de classes socioeconômicas mais baixas o que leva a necessidade de trabalhar e ter um salário para se manter como prioridade, o que pode explicar a escolha pelo magistério e não por carreiras que demandam mais tempo de formação e assim atrasam a entrada do profissional no mercado de trabalho. Gatti (2009) afirma que as mesmas condições podem ser encontradas no Brasil. (GERTEL E DE SANTIS, 2002 APUD GATTI, 2009).²⁵

Através dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM se constata que discentes de licenciatura possuem dificuldades com a língua, leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria oriunda da rede de ensino público. O que a autora quer destacar é que se trata de estudantes que enfrentam adversidades de diferentes ordens para chegar ao nível superior, as restrições financeiras limitam seu acesso a leituras, eventos culturais, idas a teatro e cinema exposições, viagens o que influencia em sua formação e exige dos cursos de licenciatura um esforço para compensar essas perdas anteriores. Outro dado é preocupante, cerca de 30% dos professores recém-formados nos Estados Unidos desistem da carreira de professor, em média, depois de três anos de atuação. Os mais envolvidos com a vida acadêmica são também os mais propensos a sair. (SCHWARTZ, 2007 APUD GATTI, 2009)

²⁵Segundo os dados do Censo Escolar de 2007 o perfil dos futuros professores da Educação Básica em formação mudou em relação aos últimos anos, a maioria pertence a famílias das classes C e D. Houve também uma diminuição de estudantes formados em licenciatura, de 9,3% do ano de 2005 para 2006.

Para considerar a escolha dos estudantes de ensino médio sobre sua futura profissão precisamos compreender em que condições essa escolha está acontecendo. O contexto de relações sociais e de trabalho se mostra complexa e contraditória, o que reflete nas decisões dos jovens que precisam estar atentos aos significados atuais de uma carreira e possibilidades de desenvolvimento profissional. A instabilidade, descontinuidade e horizontalidade são características novas no mundo do trabalho que não representam o que o trabalho até pouco tempo significava, as formas de atuação flexível e por contrato são cada vez mais uma realidade para os trabalhadores. Esse contexto desperta a curiosidade pelas representações criadas para as diversas profissões que envolvem status, salários e que estão diretamente relacionadas a atratividade das carreiras, como diz Gatti:

“Na perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social, e, deste modo, nas identidades sociais e profissionais.” (pág.9)

Sendo assim interessa compreender as mudanças objetivas no mundo do trabalho e no contexto da educação que influenciam a escolha por se tornar ou não docente. O acesso à perspectiva dos atores envolvidos nesse processo (estudantes de ensino Médio, discentes de cursos de licenciatura, alunos de cursos normais, professores) não dão pistas do impacto que condições objetivas têm no contexto da prática. Mesmo que uma multiplicidade de possibilidades profissionais se apresente, quando analisados as prioridades, contextualizações, viabilidades dos jovens se compreende que a escolha na verdade é limitada por esses aspectos (GATTI,2009).

A pesquisa de Gatti sobre atratividade da carreira docente no Brasil foi realizada com jovens cursando o 3º ano do Ensino Médio, de escolas particulares e públicas de todo o país; 8 cidades foram escolhidas e 18 escolas²⁶. As técnicas utilizadas foram grupos de discussão e questionário, foram 1501 respondentes, dos grupos de discussão participaram 193 alunos, entre representantes do sexo masculino e do feminino, e com diferentes rendimentos escolares. Quanto ao perfil desses jovens são (56%) mulheres e (44%) homens, proporções parecidas em escolas públicas e privadas. A maioria possui entre 17 – 18 anos (73%).²⁷ pardos/ mulatos. Segundo a autora a escolaridade de pais e mães foi o dado que mais distingue os estudantes de escolas públicas e privadas, (72%) dos pais e (81%) das mães dos jovens da escola pública têm até o ensino médio enquanto (68%) dos pais e (74%) das mães dos jovens de escolas particulares possuem nível superior completo (GATTI,2009).

A pesquisa foi organizada em vários blocos que concentram temas que interessam para descobrir a percepção dos estudantes, a princípio é amplo e se volta para as ideias dos estudantes sobre seu futuro profissional e como enxergam o mercado

²⁶Região Sul: Joinville (duas escolas) e Curitiba (duas públicas e uma particular); Região Sudeste: São Paulo (duas públicas e uma particular) e Taubaté (duas escolas) Região Centro-Oeste: Campo Grande (duas escolas); Região Nordeste: Fortaleza (duas escolas), Feira de Santana (duas escolas); Região Norte: Manaus (duas escolas).

²⁷Quase (15%) dos jovens de escola pública têm mais de 19 anos enquanto nas privadas não chega a (2%). São (53%) brancos, segundo autodeclaração(35%) de pardos/ mulatos. Nas escolas particulares menos de segundo autodeclaração, (35%) de pardos/ mulatos. Nas escolas particulares menos de (4%) se declara preto.

de trabalho para então abordar a questão da carreira docente. Vamos acompanhar os resultados dos grupos de discussão e questionários focando na parte que se remete a questão do professor. Esperamos que a visão desses atores contribua para o nosso objetivo de compreender que pontos tornam o magistério atrativo ou não (GATTI,2009).

Ao tratar dos desejos para a realização profissional fica destacado nos dados produzidos: os estudantes possuem projetos para seu futuro profissional que inclui o curso superior mesmo que ele não seja prioritário, enquanto os estudantes de escolas públicas consideram a necessidade de estudar e trabalhar caso não passem para uma universidade pública; estudantes de escolas particulares querem, mas se questionam da possibilidade de manter o trabalho e estudo com receio que o primeiro interfira no segundo e os jovens de escolas públicas temem não conseguir seguir com os estudos após o término do Ensino Médio. Para suas escolhas consideram principalmente realização pessoal, a identificação profissional, a remuneração e possibilidade de retorno financeiro. Existem tensões entre a vontade de experimentar novas vivências e a entrada no nível superior; as carreiras tradicionais foram as mais escolhidas em escolas particulares e públicas, são elas: medicina, direito e engenharia²⁸(GATTI,2009).

Seguindo com a observação dos resultados obtidos pela pesquisa chegamos ao trecho dedicado a apreender a percepção dos jovens sobre “ser professor”. Para a autora não existem diferenças entre as opiniões de estudantes de escolas pública e privada nesse assunto: eles associam pontos positivos e negativos sobre a profissão docente e sabem argumentar sobre o que dizem. Gatti destaca a fala de um dos pesquisados: “Ser professor é sofrer.” (Antonio, escola pública, Taubaté), os jovens têm consenso sobre ser uma profissão desvalorizada pelo baixo salário e carga horária alta. Destacam que o Brasil é um país onde esse quadro é grave, ao se referir ao professor brasileiro elencam até a palavra humilhação que é constatada pela falta de respeito e interesse dos alunos e ameaças e possibilidades de violências. Um destaque para as falas está na separação que fazem entre ser docente em escolas pública e privada, eles acreditam que os professores da rede privada são mais bem pagos e incentivados, essa imagem mostra a má reputação das escolas públicas seja no seu funcionamento e estrutura seja no processo de ensino e aprendizagem com os discentes. Os estudantes pesquisados expressam também a ideia de que estudantes de escola particular são mais bem educados e estudantes de escola públicas mais difíceis de conviver, mesmo estudantes de escolas públicas fazem análises negativas. (GATTI, 2009)

Os discentes destacam então diante dessa situação que o professor é uma figura que admiram, porém enxergam falhas e problemas na atuação dos docentes e identificam outros elementos que atrapalham o trabalho do professor, são eles: a dificuldade dos recém-formados sem experiência, pouco domínio do conteúdo e falta de preparo para lidar com adolescentes e adultos; incompreensão da escola com os alunos em geral e sobretudo, os do noturno – estes, trabalhadores, já se considerando adultos com voz própria que nunca é ouvida e considerada; dificuldade de relação com a direção e demais dirigente; falta de diálogo, não há consenso professor-aluno-direção, nem professor-direção; atitudes desencontradas; indiferença e desrespeito dos alunos. Neste ponto fazem questão de diferenciar o professor da rede particular desse contexto, ele é atencioso e inteligente. (GATTI,2009)

Outro destaque é para as habilidades quase que naturais que ser professor exige, o que dificulta o trabalho do docente, que consiste em ensinar, atrair a atenção do outro,

²⁸Entretanto algumas carreiras na ordem de escolha dos estudantes os diferenciam entre escolas públicas e privadas, os primeiros citaram Educação Física, Enfermagem e Ciências Contábeis e os segundos Arquitetura, Relações Internacionais e Economia.

ser responsável pela aprendizagem de outra pessoa. Por isso mesmo destacam a atuação nas séries iniciais como mais trabalhoso, porque envolve a formação moral além do ensino dos conteúdos para as crianças. Mesmo assim sempre ressaltam a beleza de ser docente e enfatizam que seu trabalho depende do outro para que os resultados sejam alcançados e sua realização pessoal depende do sucesso do aluno, o que torna a carreira docente mais complexa. Muitos falaram da importância do exemplo de professores em suas vidas enquanto formação moral. Alguns diante das constatações concluem que o professor pode até precisar abdicar do retorno financeiro pela complexidade de seu trabalho e a falta de condições ideais de trabalho, diante do aparecimento de frases como: “gostar muito do que faz”, “ter muita paciência”, “ter vocação” Gatti (2009) conclui que os estudantes relacionam o ser professor com uma missão, um sacerdócio e afastam de uma carreira profissional, por isso mesmo pensam na docência como um hobby (GATTI,2009).

Quando a pesquisa avança para o questionamento sobre a possibilidade dos jovens participantes se tornarem professores, compreendemos em que medida suas pretensões condizem ou não com a ideia que eles têm do magistério. Em sua grande maioria não pretendem ser tornar professores; no questionário que responderam apenas 2% - 31 dos 1501 estudantes indicaram a Pedagogia ou licenciatura como primeira opção de curso, outros escolheram cursos ligados ao magistério, mas não destacaram a opção pela licenciatura. Educação Física foi a mais frequente nesse grupo, juntos contemplam 9% dos jovens. 83% dos estudantes escolheram carreiras totalmente desvinculadas do magistério²⁹(GATTI, 2009).

Os resultados dos grupos de discussão indicam afirmações parecidas, dentre as escolas particulares a autora afirma que a resposta negativa sobre a pretensão de ser professor era quase automática para muitos dos pesquisados que só depois ensaiavam respostas complementares a negação. Na escola pública de São Paulo argumentaram que a mudança de relação com os professores, que nas séries iniciais são de afetividade e que com o passar do tempo vira de rivalidade e afastamento contribui para o desânimo com a possibilidade de se tornar professor. Gatti chama atenção mais uma vez para a noção de vocação relacionada ao amor que o professor precisa ter, esse fator causa admiração dos estudantes, mas os afastam de uma tarefa que julga complexa e desvalorizada e em conjunto continuam destacando a falta de retorno financeiro e falta de prestígio social. (GATTI, 2009)

A falta de status da carreira do professor, como destacou um estudante entrevistado, é oriunda da falta de reconhecimento e atenção da sociedade e também dos próprios docentes que contribuem para essa imagem. Destacam a falta de prestígio principalmente de professores das séries iniciais, onde se acha que principalmente o amor pelas crianças é o centro da tarefa do docente, enquanto veem com bons olhos a carreira em nível superior (GATTI, 2009).

Em suas considerações sobre a pesquisa Gatti (2009) espera que seus resultados contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para área de valorização de professores. Entre os pontos que surgiram um importante foi a diferença entre estudantes de escolas particulares e públicas o que leva a diferentes prioridades e a escolha profissional fica condicionada a realidade que se apresenta. Assim sendo Gatti se questiona se a escolha pela docência por parte dos estudantes de classes sociais mais baixas é mesmo uma escolha (GATTI,2009).

²⁹ Dos 31 alunos que privilegiaram a docência, 77% são mulheres e 48% pardos/ mulatos. Gatti destaca a relação entre os resultados e a escolaridade dos pais, quanto maior menos os estudantes querem seguir a carreira de professor. Dos 31 que responderam que serão docentes 27 são da rede pública, um percentual de 87%.

As concepções dos jovens sobre ser professor revelaram contradições, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da profissão não desejam esse caminho para o seu futuro pela falta de valorização social e financeira, sobre o trabalho docente apresentam perspectiva contraditória também ao reconhecer como uma tarefa nobre, porém trabalhosa demais, pois demanda paciência e muitas vezes o resultado esperado não é alcançado. Gatti afirma que essa postura se encontra também na sociedade brasileira que além de desvalorizá-lo por vezes culpabiliza o professor pelo fracasso do sistema escolar (GATTI,2009).

O aspecto importante realçado por Gatti (2009) é a ideia de que ensinar não necessita de formação específica, que não existe um conhecimento específico para essa profissão, essa ideia se intensifica à medida que se aproxima das séries iniciais, para essa função o fundamental é o dom e a paciência características que se julga natas de um professor. Gatti reforça o ponto de que sempre retornamos em elementos como “vocação” ou “jeito” ao tratar a profissão do docente, o que não ocorre com outras profissões com níveis de formação semelhantes. A função do professor se concentra em transformar o conhecimento em ensino, a partir da sua ação de garantir que o conteúdo seja aprendido por outro. O que incide sobre esse profissional muitas vezes são condições que não permitem que essa tarefa se cumpra, sua ação se encontra muitas vezes isolada o que contribui para a falta de sentimento de comunidade entre docentes, com isso perdem o potencial de regulação de suas atividades mesmo assim seu desempenho será avaliado pela sociedade. Gatti retorna ao fator gênero nesse ponto, pela forte associação da docência às mulheres e sentimentos que a mulher carrega, algo aprendido na esfera do privado o que não dialoga com o profissional, desmerecendo assim no final a imagem do professor, não valorizado como profissão (GATTI, 2009).

Os estudantes de escola pública ou privada, compreendem que o Brasil possui muitos problemas educacionais e que não valoriza o professor e reconhece a importância de construir imagens positivas da docência, o que julgam responsabilidade do governo. A autora finaliza com um questionamento extremamente importante e instigante: “A escolha pela docência, por jovens das classes C e D, é realmente uma opção? Ou é uma opção por descarte, quase uma desistência do que esse jovem realmente gostaria de fazer?” (2009, pág. 71) Um acúmulo que nos permite buscar respostas para essa pergunta é fundamental ao tratarmos da escolha feita pelos jovens brasileiros pela docência. A própria autora nos responde:

“Há uma forte tendência de considerar que a escolha se dê por descarte por se tratar de cursos baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viável não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica. Por outro lado, é preciso ponderar que para muitos jovens das classes populares, a docência se apresenta como uma escolha possível, interessante e, desse modo, não se trata simplesmente de uma fuga, de uma opção por descarte. Para muitas das pessoas que hoje ingressam nos cursos de licenciatura, o magistério aparece como uma possibilidade real e concreta que vai além de uma concepção de professor “dador” de aulas. Neste caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade.”(pág.71)

O que queremos é investigar em que medida essa pergunta é útil ao nos voltarmos para o caso dos bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ, diante dos resultados da

pesquisa da Fundação Carlos Chagas podemos traçar possíveis caminhos para conhecer melhor a perspectiva de outros atores, em nosso caso, participantes uma política pública voltada para o incentivo da docência, sobre o ser professor. Abaixo vamos trazer trechos de falas dos bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ que participaram desta pesquisa e que nos ajudam a refletir sobre algumas colocações levantadas no estudo de Gatti sobre atratividade docente no Brasil:

“E no meu último ano, esqueci, no terceiro ano do Ensino Médio eu fui pra uma escola estadual, minha mãe foi por questões financeiras, ficou um pouco apertado lá em casa e tal e agente foi...Mas você sentiu diferença?Então, o público é diferente né, que ae, por exemplo, em nível de particular você tem aquela cobrança dos pais né,tipo, reunião de pais, você vê os pais em massa, tem a questão da própria direção e dos professores cobrando os alunos enquanto resultado alertando: Galera vocês tem que focar pra poder passar (no vestibular). Já na escola pública,da minha época eu tinha bons professores que davam, o conteúdo que era passado pra mim não tinha diferença do conteúdo que era passado do nível privado,na escola particular.Entretanto você via que o clima era um pouco diferente, porque não tinha uma cobrança tão de exigência próxima porque o público não era voltado para passar no vestibular,ali não era uma escola voltada, simplesmente uma escola pra formar pessoas pra seguir a vida delas. E os próprios alunos também não tinham uma grande perspectiva para isso, de vestibular não, tinham alguns que tinham a perceptiva de passar pra um concursos de militar,área militar”(entrevista C. – Ciências Sociais)

No trecho acima o bolsista egresso utiliza sua experiência na escola particular e pública para diferenciar os dois ambientes educacionais em alguns pontos importantes, ele recorre a postura e ação de vários atores da escola: professores, diretores, estudantes ,pais para salientar o quanto uma estimula os estudantes para seguir o nível superior e outra não cumpre a mesma função. Como ele diz existe um “clima” que diferencia escola particular e pública e influência nas perspectivas e futuro dos discentes, no estudo de Gatti a diferença entre estudantes da rede particular e pública ficou evidente a fala acima reforça esse fator. Continuemos com contribuições dos egressos PIBID/UFRRJ:

“A sociedade em si ainda vê o professor de uma forma que não é real que não condiz com a realidade. Quando a você vêem presidente falando que a gente ta com regalias que a gente aposenta mais cedo e não tem a menor noção do que é dar aula pra 45 alunos em uma escola, uma sala sem ar condicionada. Acho que falta um pouco essa noção da realidade, acho que as pessoas não têm, e isso acaba meio que refletindo um pouco nessa noção de professor.”(entrevista B. – Biologia)

Na fala o egresso, que é professor, comenta sobre a necessidade de mudança de olhar da sociedade para o ofício do professor, que julga importante para tornar a carreira docente mais atrativa, se trata de algo que sente falta em sua atuação como docente e destaca como significativo para mudanças positivas, Gatti neste estudo aponta o mesmo ponto que compõem um conjunto de prioridades que necessitamos modificar. Gatti retoma a importância de formular políticas públicas preocupadas com as

especificidades da profissão do docente e dos contextos objetivos e subjetivos que cercam sua carreira. Para isso é necessário o acompanhamento do docente em sua formação inicial e continuada, o que ainda não é uma pauta tratada como urgente pela sociedade brasileira. A autora sugere dois conjuntos de ações voltadas para melhorar o quadro apresentado pela pesquisa, divididos em subtemas que vamos discutir abaixo:

Dimensão Cultural atrelada a Docência - envolve as representações sociais presentes no imaginário brasileiro: Necessidade de intervenções midiáticas e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público; Desenvolvimento intra-universidades de maior valorização dos cursos de licenciatura e seu fortalecimento, e atribuição de maior prestígio a esses cursos com valorização do papel do ensino e da educação básica para o país; Definir mais claramente o conhecimento específico da docência, de modo que se combata a ideia de que “qualquer um pode ser professor” ou de que é preciso apenas ter “dom” para exercê-la. Sabe-se que o conhecimento específico é de fato um dos aspectos definidores do valor de uma profissão; A relevância de políticas públicas e formação de opiniões que incentivem a atuação masculina na profissão. **Mudanças Estruturais** - mudanças de ordem estrutural e institucional que poderiam concorrer para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor social ressaltado; Os tomadores de decisão devem confiar nos docentes, pois estes precisam ser reconhecidos como autores do seu fazer; É preciso, portanto, pensar em uma progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula, e que valorize, e muito, sua permanência nela.; Para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, é preciso melhorar o ambiente escolar, o que implica também mudar as condições de trabalho dos professores e seus salários; Políticas de formação continuada com foco nas necessidades dos professores, associadas às condições e demandas das comunidades a que atendem. É importante um conjunto de ações definidas com a co-participação dos professores e realizadas nas suas próprias escolas; Repensar a formação nos cursos de licenciatura, implementando desenhos curriculares que possibilitem outras formas de organizar as situações de ensino, promovendo a intersecção entre as disciplinas e das disciplinas com a prática, e maior interação entre os docentes formadores de professores; Atuar junto aos professores formadores de professores para desenvolver consciência mais clara relativa a seu papel nessa formação e no impacto disso na educação das novas gerações; As universidades, e outras instituições formadoras de professores, também têm que tomar a si a responsabilidade pela ampliação do universo cultural do aluno que busca a carreira docente, pois se sabe que o perfil desse aluno tem lacunas de todos os tipos;. Investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado) em licenciaturas avaliadas como tendo bons e fortes projetos de formação seria iniciativa proveitosa. (GATTI, pág.722009)

Enquanto profissão a prática docência possui características importantes que demonstra esse status, o necessário nível de formação e a entrada na carreira via concurso, por exemplo. Entretanto Valle (2006) sinaliza que a tardia democratização do país, período onde através de leis se tentou instituir condições gerais para a profissão, dificultou a superação da fragmentação presente na carreira docente, com isso geramos desigualdades e criamos dificuldades alcançar a valorização para os professores. (VALLE, 2006)

Para realizar o artigo a autora se vale de possíveis elementos que influenciam na escolha pelo magistério, são eles: a visão que o docente tem de si mesmo, da sua

inserção no mundo de trabalho e sua função social e através da pesquisa com professores de 1ª a 4ª procura entender o quanto essas esferas participaram de suas escolhas (VALLE,2006).

Valle nos alerta que o senso comum resume o destino das pessoas a características pessoais como: disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas. Entretanto seus caminhos na vida dependem de condições estruturais ligadas às condições de existência de uma pessoa que são de ordem econômica, política e social, assim o destino envolve mais esferas do que as imaginadas por muitos de nós. Existem aspectos que a pessoa carrega e que não podem ser ignorados, por exemplo, em sua escolha profissional ao recorrermos a explicações como a vocação procuramos explicar por meio de concepções harmoniosas o destino de vítimas da violência simbólica a fim de que suas tarefas sejam cumpridas com devoção, como afirma Bourdieu(1998 apud Valle 2006).

Essa ideia nos leva a pensar que as escolhas feitas se deram diante de múltiplas possibilidades através de estratégias, cálculos de sucesso e comparação de vantagens diversas, entretanto são formuladas a partir de um senso prático relacionado à posição no campo simbólico em conjunto ao que foi interiorizado por aquela pessoa em sua trajetória (Bourdieu 1989 apud Valle 2006). A autora salienta que dessa maneira é necessário conhecer as estruturas objetivas para compreender as escolhas tidas como subjetivas, seu estudo considera inicialmente a posição social dos pais das pessoas assim como suas posições socioculturais, que explicam a conseqüente limitação ou incentivo na escolarização dos filhos, fator importante na vida profissional por estar ligado às ambições e possibilidades de planejamento do futuro. Valle pautada em Bourdieu defende que a escolha por seguir a carreira docente é oriunda do capital escolar e cultural da pessoa.³⁰(VALLE, 2006) A fala abaixo da egressa do PIBID/UFRJ nos ajuda a compreender esse ponto:

“Eu e minhas irmãs todas nós concluímos o nosso fundamental e médio em escola particular, sempre tive uma boa influencia dentro de casa, desde cedo meu pai incentivava, meu pai era aquele pai que comprar livro, quando ele chegava em casa não importava a hora que chegasse ele sentava pra fazer a lição com a gente.”(entrevista A. – Pedagogia)

A egressa destaca em suas falas sobre sua vida escolar até após a entrada na

³⁰O espaço social é constituído pela distribuição dos agentes e grupos de diferentes posições na sociedade, baseados no capital econômico e cultural. O sistema que reproduz as posições sociais nas inclinações de ações e gostos dos agentes se chama habitus. A distribuição no espaço social também orienta os bens e práticas. O habitus retraduz uma posição em um estilo de vida. Eles operam como instrumento de diferenciação, de diferentes habitus, essas diferenças se tornam sistemas simbólicos. Bourdieu não utiliza a noção de estrutura como um sistema de reprodução rígido e independente dos indivíduos, mas sim a ideia de espaço social onde não deixa de ter distribuição de posições diferentes dos sujeitos e onde o volume e tipos de capital que as pessoas possuem orientam sua posição e o habitus é a tradução das posições sociais no indivíduo, e orienta seus gostos e práticas. Não somos nem atores agindo apenas sob pressão nem indivíduo s agindo com a razão e conhecedores das causas de nossas ações. Somos agentes que agem utilizando o senso prático, movido por preferências (gostos), de estruturas duradoras (incorporação das estruturas objetivas) e de sistemas de ação que possibilitam a percepção da situação e a resposta adequada. Os agentes carregam consigo inclinações que os fazem escolher coisas correspondentes a sua posições no espaço social. Os muitos agentes reproduzem sem perceber as posições pois suas escolhas são orientadas pela sua posição preexistente(BOURDIEU, 1996).

universidade o apoio e incentivo que sua família lhe deu, para ela essa participação foi fundamental para sua entrada em nível superior e suas possibilidades de escolha. Ela continua contando sobre sua família:

“Então eu entrei na universidade e mesmo na universidade meu pai sempre teve aquela influencia: você está na universidade, mas isso não te garante nada, então você tem que fazer um curso de inglês, depois do inglês, você tem que fazer um curso de espanhol e você tem que se qualificar, você está fazendo pedagogia então quais cursos vão te qualificar em pedagogia então eu sempre tive uma boa influencia dentro de casa, e sempre incentivando também, quando você tiver próximo determinar tem que fazer concursos então minha influencia em casa foi boa.” A. – Pedagogia

A egressa salientou em outra parte da entrevista que ao participar do PIBID não gostaria de seguir a profissão de docente e buscou outras possibilidades dentro da área da educação.

Ao considerar o termo carreira Valle a define como uma trajetória traçada em instituições da modernidade, em geral indicam progressão relacionada ao itinerário percorrido e ao indivíduo que o construiu. Muitas carreiras existem sem ao menos serem consideradas como tal, o sentido mais utilizado ao se tratar desse termo é a carreira profissional que possui certa estabilidade, status diferenciado e são duradouras.

A ideia de carreira está relacionada com a ascensão da burocracia, a autora recorre a dois autores Goffman (1968) e Hughes (1996) para demonstrar que o termo possui mais de uma dimensão, uma que passa pela realização pessoal das pessoas e sua visão de si mesmo e outra que preza pela conquista de mudanças de etapas por um funcionário em seu trabalho, ela está presente nas esferas do público e do privado.

Duas formulações inversas são possíveis ao tratar da carreira docente: ela possui um status referente a estabilidade e reconhecimento da sua importância a segunda possibilidade é que ao considerar tempo o salário, as limitações de ascensão pessoal e condições precárias de trabalho ela se torna uma profissão incerta. Em vista do investimento em formação e aprovação em concursos os elementos que compõem a possível escolha pela carreira docente a torna uma possibilidade complexa e muitas vezes servem como um trampolim para outras funções. Duas ideias se formam nesse contexto: os jovens que optam pela carreira de professor conhecem a profunda crise que essa profissão está, entretanto apostam na sua revalorização o que se configura como uma solução provisória já que não é certo que haja uma mudança no cenário e a outra possibilidade é que a escolha por ser professor surge da impossibilidade de seguir outra carreira seja por condições pessoais, ligadas a família ou pela limitada habilidade para seguir na carreira pretendida. (VALLE, 2006).

No contato com os professores pesquisados a noção de habitus de Bourdieu guiou a pesquisa realizada por Valle, em conjunto utilizou as ideias de dom e vocação frequentemente utilizados ao se tratar da carreira docente, com isso a autora quer entender em que medida a representação do dom se relaciona com seus perfis individuais ou com a noção atribuídos a tarefa do professor. Ao se referir à noção de dom, Bourdieu destaca as características atribuídas a esse termo, como: generosidade, doação, para ele esses pressupostos ocorrem a partir de uma preparação e uma dinâmica econômica que oferece algum tipo de recompensa aos que cultivam o dom, como um reconhecimento. Bourdieu faz a articulação entre o dom e as consequências para professores através da obrigação criada a partir do dom, para realizar a doação seja aos

alunos ou a instituição escolar o docente se cerca de submissão e autoridade criando obrigações que são eficazes para formular a violência simbólica e garantir a continuidade de dominação das massas pela elite, nos termos de Bourdieu dos herdeiros sobre os despossuídos. Essa dinâmica se dá a partir do sentimento de obrigação que está atrelado ao dom, que faz o docente se submeter a situações desfavoráveis, para melhor esclarecer esse contexto Valle afirma:

“Dois fatores, o sexo e a origem social, influíram no ingresso dos professores na carreira docente, colocando-se na base de um paradoxo: ao orientar o jovem estudante para o reconhecimento de suas características pessoais – principalmente sexuais – e para a necessidade de adaptação às condições socioeconômicas reais, esses fatores acabam por desencorajar a escolha de outra habilitação profissional e considerar como legítima a ideologia da excelência escolar.” (pág.182)

A amostra de professores do primeiro segmento do ensino fundamental utilizada na pesquisa de Valle é composta por 97% de mulheres, o que faz a autora destacar o reforço de estereótipos relacionados a essa situação³¹. Outro fator relevante é a origem social desses docentes que é composta por pessoas em busca de ascensão social que fazem a transição do trabalho manual que muitas vezes seus pais executam ao intelectual, saindo das zonas rurais para as urbanas e ao mesmo tempo fazem parte de camadas sociais com baixo capital cultural. A escolarização aparece como via principal ou única de ruptura com a trajetória profissional dos pais e o encaminhamento a carreiras mais bem qualificadas (VALLE, 2006).

Valle (2006) utiliza dimensões que são interdependentes e estão presentes na escolha pela docência para analisar os resultados da pesquisa, são elas: a lógica da integração – ligada a visão que os pesquisados têm de si mesmos; a lógica da profissionalização – atrelada a sua inserção no mundo de trabalho e a lógica da transformação que trata da função social do pesquisado.

Nesse trecho da pesquisa, lógica da integração, a autora identificou relatos que associam as características da carreira relacionadas ao campo de valores altruístas e da realização pessoal, são eles: o dom e a vocação; o amor pelas crianças; o amor pelo outro; o amor pela profissão; o amor pelo saber; a necessidade de conquistar autonomia financeira. O indivíduo é resultado de uma trajetória que inclui características herdadas, por isso a escolha pelo magistério não pode ser pensada isolada dessa condição. Valle chega a afirmar que a motivação em se tornar docente é inserida nas pessoas em sua socialização primária, na família que é determinante na construção de ambições e perspectivas pessoais. (VALLE, 2006)

Sobre a lógica da profissionalização, ao escolher a docência os professores lhe atribuem sentido, a atração e o amor pela profissão se deram nos pesquisados na pesquisa de Valle entre os 13 e 20 anos. Alguns fatores que lhes atraíram foram: horários flexíveis, liberdade de ação, profissão adequada para mulheres, facilidade de acesso (com a possibilidade de formação ainda no Ensino Médio), seu prestígio em relação às atividades manuais. Os que pretendem mudar de profissão argumentam com o esgotamento de possibilidades de ascensão na carreira e com o desgaste do trabalho nos ambientes escolares. Suas preferências se voltam às atividades administrativas, mas principalmente técnicas, científicas e artísticas, outros querem se manter na educação,

³¹A autora usou de maneira breve no texto os dados de uma amostra de professores de 1ª a 4ª série das redes públicas (estadual e municipal) do Planalto Serrano, obtidas através de uma pesquisa por questionário, visando à elaboração de minha tese de doutorado, eles são base para maiores reflexões teóricas.

mas em outros cargos (VALLE, 2006). No caso dos bolsistas participantes desta pesquisa egressos do PIBID/UFRRJ que foram entrevistados, os três que não são professores trabalham com educação, entretanto se afastaram da carreira docente pela falta de valorização que identificaram nesta profissão.

O mito do progresso coletivo encontra na docência um espaço fértil onde a identidade do professor agrega as ambições individuais e as dimensões coletivas de contribuição para o avanço. Três modelos de identidade do professor são possíveis: o primeiro, *técnico de ensino*, se caracteriza pelas competências que o profissional é responsável por transmitir e sua ação é baseada nas estratégias de ensino e no bom desempenho, o segundo modelo *prático reflexivo* dispõe sobre a capacidade de o profissional administrar situações flutuantes e de negociar com elas criando soluções satisfatórias e a terceira é o *professor ator social* que se trata do agente de mudança social e portador de valores emancipadores, que pretende transformar lógicas de poder e estrutura do espaço social (TARDIF 1998 APUD VALLE 2006). O último modelo corresponde a imagem grande parte dos professores brasileiros construíram da profissão, já que a desigualdade é parte do contexto do país impulsionando essa disposição para a tarefa docente, ele se esforça para construir racionalidades alternativas às do sistema escolar e inclui os conhecimentos cotidianos à formação dos alunos. Esse ponto faz a autora afirmar que a escolha pela carreira docente é fortemente influenciada pelo perfil do ator social (VALLE, 2006).

A palavra “escolha” ao se referir aos caminhos profissionais dos docentes precisa ser usada com prudência ao se considerar a trajetória dos professores brasileiros e os obstáculos que a população brasileira enfrenta que limita suas possibilidades. Nesse contexto muitos desafios se colocam para o enfrentamento de problemas sérios na configuração do corpo docente, as políticas voltadas para o magistério ainda se configuram como herdeiras de fragmentações históricas e hierarquizadas. Valle questiona a real escolha do destino de pessoas de classes desfavorecidas, quando se trata de jovens dos meios populares a escolha é limitada (BOURDIEU 1964 APUD VALLE, 2006). Seguindo essa lógica o nível superior, mesmo que na modalidade da licenciatura tem valor simbólico e funciona como um passaporte de distinção social e justifica a aceitação de baixos salários e condições de trabalho quase nunca favoráveis, ainda sim o título representa ascensão cultural e sócio profissional e até econômica (VALLE, 2006).

A lógica institucional volta as políticas educacionais para os objetivos do Estado, o que coloca em correspondência as aptidões dos jovens estudantes e as necessidades dos setores econômicos, o que para Valle leva a um ajuste de desempenho no ambiente escolar, situação que explica a escolha de muitos jovens pela docência. (VALLE, 2006)

3.2 - Formação e Carreira Docente

Os contextos onde acontecem as mudanças na sociedade e também o avanço de seu caráter complexo exige a revisão sobre a função da educação nessas conjunturas, logo a atuação dos professores sofre também modificações/ aperfeiçoamentos. Desde os anos 90 o movimento do professor reflexivo discute o papel desse profissional no campo da educação e a ideia de profissional reflexivo valoriza a experiência e a reflexão na experiência, que é entendida como momento de construção de conhecimento. A reflexão, a problematização, e a análise das experiências proporcionam esse processo de desenvolvimento dos conhecimentos profissionais baseado na prática. Contudo esse procedimento é acompanhado pela reflexão sobre a

reflexão na ação que aciona também o uso de teorias e a investigação dos problemas para compor o profissional reflexivo, na educação toda essa ideia se converte em professor reflexivo/pesquisador de sua prática. Essa reflexão pretende superar a mera reprodução e instrumentalizar o professor para solucionar novas situações de incerteza e indefinição. Entre as críticas a essa teoria estão o risco de na busca pela valorização do professor como ator central da educação na verdade se chegue a uma supervalorização do professor como indivíduo, onde sua prática se torna suficiente para seu desempenho gerando uma hegemonia autoritária. Mais uma crítica diz respeito a possibilidade do professor reflexivo tornar reducionista e encarar a prática reflexiva como influenciada apenas pelo indivíduo, ignorando o contexto institucional e o compromisso e valores públicos do professor. A reflexão acerca do trabalho docente deve se dar de forma crítica e a ideia de professor reflexivo deve ser usada com cautela para que tal percepção não torne uma mera individualização do trabalho docente mas que se considere o contexto organizacional de sua profissão considerando o ensino como prática social. (PIMENTA, 2002) Lembramos que entre os destaques das orientações pedagógicas do PIBID está o incentivo a formação de professores reflexivos.

Ao discutir sobre a formação docente Nóvoa (1992) defende sua articulação à profissão que se segue a formação inicial, o autor acredita que essas esferas são conexas e que quando as separamos criamos processos incompletos e desfavoráveis para a valorização do professor. No texto "Os professores e a sua formação" nos explica recorrendo a outros autores e a suas concepções, qual caminho pode seguir a fim de realmente alcançar uma cultura profissional diferente, para isso se vale desses aspectos já citados, formação e profissão e também organização escolar. (NÓVOA, 1992)

Nóvoa sugere quais elementos devem estar na base da formação do professor, ela deve proporcionar pensamento autônomo para o docente e estimular a perspectiva crítico-reflexiva e principalmente que facilite dinâmica de autoformação participada. Estar em formação, como autor ressalta exige investimento pessoal, trabalho livre e criativo que possibilita a construção de uma identidade profissional, por isso o desenvolvimento pessoal é primordial. Esse objetivo se cumpre ao (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, incluindo suas histórias de vida em sua identidade profissional e vice – versa. O autor alerta que precisamos abandonar a concepção de que a formação é realizada através do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas no trabalho que exercita a reflexividade crítica sobre a prática e de maneira permanente constrói a identidade pessoal (NÓVOA, 1992).

A experiência então ganha conotação central nessa perspectiva, ela não tem apenas uma dimensão pedagógica, mas propriamente de produção de saber. As redes de (auto)formação participativa proporcionam esse processo, a troca de experiência e partilha de saberes garantem espaços de formação mútua, cada professor se torna formador e formando. A defesa que Nóvoa faz de uma nova cultura profissional necessariamente passa pela produção de saberes e valores que constituem um exercício autônomo da profissão do professor. Outro autor Schon (1990) também discute sobre uma prática docente que seja reflexiva- conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, o que Nóvoa sugere é o acréscimo dos espaços de (auto)formação participada, que considerando a desenvolvimento pessoal dos professores consolida sua vida profissional (NÓVOA, 1992).

Ao discutir sobre formação continuada de professores Nóvoa alerta que a tendência de construir práticas que se concentram no indivíduo, é útil para acumular conhecimento e técnica porém incentiva o isolamento e reforçam a ideia de que o saber produzido para docência se dá fora da profissão (NÓVOA, 1992). Cada vez mais

caminhamos para um lado contrário a essa possibilidade, através da regulação e o controle realizado por instituições burocráticas e lógicas administrativas. (GINSBURG E SPATIG,1991; POPKEWITZ,1987 APUD NÓVOA,1992)

A concepção proposta por Nóvoa de formação busca estimular professores que sejam reflexivos, que possuam condições de assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implementação de políticas públicas, assim mudam – se as lógicas que permeiam o debate sobre qual a maneira eficaz de formar professores. Justifica a necessidade dessa mudança de paradigmas as situações que se apresentam no trabalho docente, onde a profissional lida com acontecimentos únicos que exigem resoluções criativas e também únicas, esse esforço demanda uma formação que pautem a possibilidade de construir saberes que utilizam essa experiência, esse movimento constitui um professor reflexivo (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido é preciso buscar a diversificação de modelos de formação, possibilitando a construção de novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Como é explicado nesse trecho: “O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991 APUD NÓVOA, 1992).

A mudança da escola, de sua organização e aumento de estímulo da participação dos agentes na tomada de decisões se apresenta como um fator fundamental para alcançarmos a formação de professores descrita aqui neste texto. É necessário investimento em projetos no interior da escola que sejam de fato educativos, o que vemos são ações em nível macro (fora da escola) e por outro lado medidas tomadas em um contexto micro (sala de aula) é preciso que a escola consiga produzir um trabalho coletivo, intermediário a essas duas escalas e que a coloque como peça importante nas mudanças educacionais e não apenas como espaço para a aplicação das outras duas dimensões citadas (NÓVOA, 1992).

A criação de redes de relacionamento onde possam ser compartilhadas as experiências proporciona a possível reflexão sobre o fazer docente, já que se trata de pessoas diferentes com diferentes soluções e experiências. Nóvoa defende que seu projeto de formação envolve a valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no sistema educativo e alerta que outros seguem o caminho do controle e enquadramento de professores, os desafios na formação e profissão docente se dão a partir desse confronto (NÓVOA, 1992).

Novamente debatendo sobre o papel do professor no texto: “Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas” Nóvoa elenca aspectos existentes na docência que se destacam pelas distorções entre discursos e práticas, constando isso o autor sugere saídas para essas situações já que elas nos desviam da busca pela valorização do magistério. No final do século XX se difundia em larga escala um discurso que entendia o professor como peça fundamental na construção do futuro. Logo políticos e intelectuais voltam sua atenção para tópicos como: melhor a imagem da docência e valorizar o professor (NÓVOA, 1999).

Nóvoa chama a disponibilidade das organizações internacionais em se preocupar com a retomada da valorização do docente de realidade discursiva e pretende debater sobre esse processo a partir de seu argumento: do excesso do discurso à pobreza da prática, ressaltando as contradições e razões que guiam essas ações. (NÓVOA, 1999)

O autor chama atenção para momentos de crise política onde se constata a falta de participação, logo o prejuízo para a democracia, duas possibilidades podem melhorar a situação, são elas pregar o civismo o que carrega consigo a noção de autenticidade do sistema e a projeção para um futuro melhor, nesse último aspecto professores cumprem

a função da fé na construção de uma saída positiva. (NÓVOA, 1999)

Apesar da recorrente proposta de ações voltadas para o professor pouco se fez no sentido de esclarecer e mobilizar a mudança, na verdade a ambiguidade se mantém mesmo com a movimentação identificada em torno da pauta de valorização do docente. Os professores continuam com a imagem de maus formados mesmo assim passam a ser considerados fundamentais no progresso social. Medidas como a participação das empresas privadas na gestão de professores substitutos em escolas públicas inglesas ou avaliações realizadas pelo Estado do desempenho dos profissionais da educação demonstram como as orientações seguem caminhos liberais e autoritários. Esses dois aspectos destacados muitas vezes aparecem em políticas que envolvem professores, as tornando contraditórias e desgarradas. O seguinte trecho resume a situação: “nas sociedades atuais, os burocratas definem vários problemas sociais e educacionais numa perspectiva gerencial e não numa perspectiva de conteúdo” (Hans Vonk 1991 APUD Nóvoa, 1999)³².

O campo de pesquisa em educação se expandiu, muitos trabalhos produzidos utilizam a figura do professor para legitimar seus discursos, Nóvoa afirma que essa é uma maneira dos pedagogos valorizarem seus próprios trabalhos, a consequência é a responsabilização dos professores por manterem práticas diferentes das esperadas pelo que é produzido na literatura científica sobre educação. O autor sugere que a profissionalização dos docentes está condicionada a produção de um saber que não seja instrumental, na relação com a produção de conhecimento científica e docência. Ficamos diante de um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que esse campo se volta para o reconhecimento profissional de professores também os deslegitima ao colocar como protagonistas de sua produção os investigadores e não os docentes. Esse contexto compromete a busca de professores que sejam reflexivos e inovadores pautas que têm sido recorrentes ao se tratar da atuação dos docentes. Outro destaque no avanço do conhecimento científico da educação que o autor destaca como negativo são as orientações curriculares fechadas que resultam, por exemplo, no uso de livros didáticos produzidos por empresas como principal material presente na prática docente.(NÓVOA, 1999) Podemos perceber a existência dessa situação na fala da egressa do PIBID/UFRRJ abaixo:

“Hoje eu falo muito assim para as pessoas que chegam até mim ou até em conversas dentro de um meio educacional, o grande erro da universidade é não apresentar a escola como é de fato porque você não tem como corrigir um erro se você não apresenta ele, aí você fala: Não, mas tudo vai dar certo. Pro professor era assim. Não, tudo vai dar certo, você tem que chegar lá e fazer e acontecer. Aê você chega lá e vê que não é nada daquilo.” (entrevista A. – Pedagogia)

A bolsista egressa do PIBID/UFRRJ participante desta pesquisa de dissertação levanta a questão do papel da universidade e do equívoco na maneira como esta instituição apresenta e trabalha com a escola, futuro local de trabalho dos discentes de

³²As grandes organizações (Unesco, OCDE, União Europeia, entre outras) e seus especialistas em educação demonstram grande interesse nessa área social, através da publicação de seus documentos expõe a centralidade que dão aos professores que Nóvoa chama a atenção, como exemplo o autor traz o relatório da OCDE, *Education Policy Analysis* (1998) que possui frases como: “os professores estão no coração das mudanças”, “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro.”

licenciatura que precisam de uma visão real e aproximada do ambiente escolar.

O autor identifica que o século XX marca um período onde a centralidade da educação é reconhecida, mas ao mesmo tempo as comunidades abriram mão de funções educativas e os professores devem assumir papel mais dinâmico diante das mudanças. Ao tratar da formação de professores Nóvoa assinala que as mudanças na educação passam por ela não na forma de programas, mas a partir da consideração do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, valorizando as experiências como estudantes de ensino médio e formação inicial até o final da profissão. Os programas de formação de professores insistem em manter discursos que valorizam o saber científico sobre o ser professor e que não permitem o protagonismo dele, assim sendo não alcançaremos resultados diferentes da diminuição da figura do professor nas tomadas de decisão. São ferramentas importantes nesse caminho: as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva e o estímulo de uma atitude de investigação, em muitos programas esses aspectos estão previstos, entretanto tais recursos não devem compor um acúmulo de conteúdos que configuram a formação e sim integrar novas dinâmicas cotidianas que redefinem a ideia de formação de professores. (NÓVOA, 1999)

Por ser um programa de formação e por seu tamanho e abrangência o PIBID deve manter sempre um movimento de avaliação de si próprio que questione qual modelo de formação está perpetuando. Em meio as disputas por princípios que orientem a formação inicial e continuada dos professores brasileiros deve sempre se atentar aos reais objetivos do programa e contribuir para possibilidades reais de inovação no contexto que envolve escola e universidade na tarefa da formação e valorização docente.

A democratização de acesso ao ensino, o aumento de uso das tecnologias de informação e comunicação fazem com que uma configuração recente de educação se forme, essa complexidade é muitas vezes resolvida com uma planificação rígida e com o incremento da tecnologia no ensino levando a uma secundarização do docente, na verdade essa saída submete o professor ao invés de contribuir para seu trabalho, mais uma vez o incentivo da busca por práticas inovadoras e coletivas se mostra uma solução bem mais satisfatória, como destaca Nóvoa: “O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se assim numa dimensão central do processo indenitário”(pág.12). Assim professores também podem avançar em debates como o ato formativo de educar em oposição ao ato técnico de ensinar.

Nóvoa destaca a dimensão coletiva ao tratar do corpo docente e alerta que não se trata do sentido corporativo, nem de dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim de uma cultura profissional e coletiva do coleguismo, essa sugestão se configura em organizações de rede. Muito mais que acúmulos individuais essa postura faz surgir um ator coletivo que porta representações e memória em comum, criam linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e co-formação participada, como resume o autor nessa frase: “Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores” (pág.13).

Não se pode analisar o ofício do professor apenas pelo viés prático tão pouco como um conjunto de aspirações simbólicas, por isso Contreras (2002) se propõe a pensar diversas dimensões da discussão sobre a profissionalização. A teoria que conversa com esse debate é da proletarização do trabalho docente, que exclui do profissional aos poucos qualidades da profissão e própria autonomia do docente. As questões envolvem fatores de desorientação ideológicos e de controle técnicos da docência. O processo de proletarização é referente a perda de qualidades que

caracterizam os professores como profissionais e deterioração de condições de trabalho que diminuem o status da profissão docente. Essa teoria se baseia principalmente na ideia de que os professores como categoria estão sofrendo transformações nas condições de trabalho e nas tarefas o que os aproxima da classe operária em suas características e interesses. Os conceitos que orientam essa ideia são: a separação entre a concepção e a execução -o trabalhador apenas opera as atividades e não influencia em suas decisões, a desqualificação – a perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir e a perda de controle -do próprio trabalho e a submissão as decisões do capital. Esse processo de empresas se expandiu até ao Estado. No caso do ensino a lógica científica se encarregou de racionalizar o trabalho docente, através dos objetivos específicos para o processo de ensino – aprendizagem. A missão dos docentes ficou reduzida a aplicação de políticas curriculares e programas, assim o professor não controla mais as decisões de planejamento. Essas técnicas na verdade de desqualificação do trabalho docente se reverte em uma nova forma de requalificação do seu trabalho. Esse controle externo que favorece a intensificação leva a efeitos que vão da rotinização do trabalho que impede o exercício reflexivo e também favorece o afastamento do colega e de encontros e conversas, a intensificação leva a desqualificação intelectual. O aumento do processo de tecnicidade e de racionalização leva ao acúmulo de mais tarefas que exigem novas habilidades dos professores, essa dinâmica os faz pensar que esse aumento de tarefas técnicas significa um aumento das competências profissionais o que na verdade só levou a uma dependência de programas e currículos técnicos com a justificativa da cientificidade todo esse processo só avança. Densmore(1987 apud Contreras 2002) acredita que essa exigência do profissionalismo é uma resposta defensiva dos professores ao trabalho alienado de que estão fazendo parte, o profissionalismo apenas reforça o controle do trabalho dos professores, dessa forma legitimando a racionalização de seu trabalho. (CONTRERAS, 2002)

Para Lawn e Ozga (1988 apud Contreras 2002) o profissionalismo não precisa ter uma conotação negativa, mas conversa com as questões éticas que envolvem o trabalho do professor. Para os teóricos que defendem essa visão o processo de proletarização dos professores não deve ser pensado como dos operários e definiram dois aspectos que facilitam pensar esse processo com trabalhos intelectuais: a técnica – que é a perda de controle das decisões sobre a realização de seu trabalho e a ideológica – que constitui a perda de controle dos propósitos e fins sociais do seu trabalho. Segundo Derber(1982 apud Contreras 2002) ambos os processos aconteceram no caso de trabalhadores industriais enquanto com professores houve perda de valores e pretensões de seu trabalho, mas suas habilidades técnicas foram mantidas possibilitando uma diferença de reconhecimento. E mais, esses processos de proletarização ideológica apenas explicam porque não são gerados movimentos de resistência e sim de acomodação dos profissionais, entre essas respostas Derber (1982 apud 2002) destaca duas: dessensibilização ideológica – que é o não reconhecimento da importância da perda de controle dos valores e fim social do trabalho que é substituído coma satisfação de cumprir tecnicamente o trabalho e a cooptação ideológica – que é a reformulação dos fins morais que sejam compatíveis com os objetivos da organização para que se trabalha. Os professores se comprometem a participar das políticas de legitimação do Estado convencidos de seu valor que na verdade tem o efeito de avanço no processo de proletarização. Esse envolvimento dos docentes nas políticas e as questões morais de seu ofício nos remetem as motivações para seu trabalho que é o compromisso e a responsabilidade com que se sentem vinculados, a racionalização do ensino se dá provavelmente na intenção de controlar um trabalho com perigosas dimensões ideológicas e explica também as tentativas de envolver o professor em projetos do

estado levando a controle e dedicação deles. Tentar compreender a intensificação do trabalho docente apenas como um movimento externo sem considerar as motivações dos docentes com pressupostos pedagógicos e sociais não colabora para o entendimento do processo de proletarização docente. (CONTRERAS,2002)

Apesar de se discutir muito sobre as perdas de competências técnicas quando se trata de profissionalização a questão de natureza ideológica que envolve esse processo se mostra mais importante, a perda do sentido ético do trabalho do professor representa melhor sua proletarização. Muitas formas de controle ideológico dos professores ficam encobertas em processos técnicos que levam a crença de uma melhora das habilidades e do ensino, portanto muitas formas aparentes de mudança podem na verdade ser formas mais sofisticadas de controle e virar um controle do professor submetido a lógica técnica. (CONTRERAS, 2002) Para contribuir com a discussão proposta por Contreras recorreremos a fala do egresso que é docente da educação básica abaixo:

“A gente fala da autonomia que é uma coisa que é necessária, que a gente diz que tem, mas não sei se temos tanto assim, por exemplo, esse meu problema com essa turma que não sabia ler nem escrever, eu acredito que eu precisei demais autonomia ali e não foi me dada. Não sei se eu teria como conquistar isso de alguma forma, talvez sim talvez não. Mas acho que isso é fundamental.” B. – Biologia.

O docente relata a necessidade de intervenção com uma turma com a qual trabalhou e solicitou que pudesse sair do currículo obrigatório e priorizar os problemas de leitura dos estudantes, a negação dessa possibilidade por parte da escola e da secretaria de educação levou a sensação que descreve acima e que Contreras (2002) expos no texto trabalhado aqui por nós.

A ANFOPE surgiu na década de 70 é oriundo do movimento de professores, seu objetivo é mobilizar as pessoas, entidades e instituições em torno da produção de conhecimento no campo da formação e valorização dos profissionais da educação. O movimento se iniciou na 1ª Conferência Brasileira de Educação em 1980 e se tornou associação em 1992. Como outros grupos e movimentos a ANFOPE surge no contexto da retomada da democracia brasileira, que levou a abertura de debates também na educação. Sua principal pauta é a defesa da Base Comum Nacional (BCN) como identidade da profissão docente, ela se propõe a ser uma concepção básica na formação e ser incluída em cursos de licenciaturas e pedagogia (ANFOPE, 2016)³³.

A associação também se esforçou para fazer a avaliação do governo que se

³³ Durante os anos 90 a ANFOPE compôs o FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que participou ativamente dos debates e disputas em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. No documento final de seu encontro de 1998 a ANFOPE alerta que a LDB propõe alternativas de formação aligeiradas e que rebaixam o preparo dos futuros professores. Também participou do processo de tramitação do Plano Nacional da Educação – 2001 e das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Nos anos 2000 a associação se voltou para a defesa da Base Curricular dos cursos de formação inicial, os documentos resultantes dos encontros promovidos com o fim de construção da proposta coletiva de base comum têm o intuito de interferir nas políticas educacionais, esse movimento também se mostrou presente nos fóruns de licenciatura formados dentro das universidades destinados a debater sobre caminhos para a formação docente, espaço que se fortaleceu nesse período. Os Institutos Superiores de Formação representavam uma possibilidade negativa para os professores segundo a ANFOPE, o argumento da diversificação de espaços de preparo nos leva a uma abreviação que pode ter consequências maiores (ANFOPE,2016).

elegeu em 2003 e começava a fazer sua intervenção na educação e na formação de professores. A ANFOPE reconhece a possibilidade de maior diálogo com o governo Lula, porém apresenta sua preocupação com a não ruptura com modelos e políticas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. Em 2006 o documento final de seu encontro destaca que ainda não havia avanços desse governo em pautas como o piso salarial e a jornada única. (ANFOPE, 2016)³⁴.

São princípios da ANFOPE: formação inicial sempre presencial nas universidades e continuada de acordo com os diversos contextos nacionais; a construção de mudanças estruturais na educação que busquem promover uma sociedade democrática e igualitária; a gestão democrática nas instituições de educação; a autonomia universitária; a reformulação constante da formação de professores; a defesa da universidade e faculdades de educação como espaço prioritário para formação de professores da educação básica; a superação do caráter fragmentado e dicotômico na formação de pedagogos e demais licenciaturas reafirmando a docência como base indenitária de todos os profissionais da educação; a extinção gradativa dos cursos normais e o último princípio é pautado na Base Comum Nacional, seus elementos são: sólida formação teórica interdisciplinar, unidade teoria – prática, trabalho coletivo interdisciplinar, compromisso social do profissional de educação, gestão democrática, incorporação da formação continuada, avaliação permanente dos cursos de formação de professores (ANFOPE, 2016).

O documento destaca a necessidade de essas pautas serem cotidianamente debatidas e aprofundadas para que não sejam confundidas com propostas que aparentam proximidade, mas que são na verdade antagônicas, como o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi construída com a alegação de amplas contribuições, mas que para ANFOPE não se pode afirmar isso, visto que tais contribuições se concentraram por participação eletrônica limitando os debates, com prazos antecipados e através de seminários de audiência muda. Alguns processos e grupos anteriores ao lançamento do BNCC foram afastados do debate, como o acúmulo de discussão que o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu sobre o tema, as entidades, Instituições de Ensino Superior e Fórum Nacional da Educação (FNE). A influência do setor privado nas decisões públicas sobre educação a fim de volta-las para ganhos do seu setor, aspecto destacado por diversos pesquisadores ao longo dos processos de escolha na área da educação, merece destaque no caso da BNCC, a participação de parceiros oriundos de empresas, instituições financeiras e grupos filantrópicos nos chama atenção e preocupa por uma interferência que não contribui para os interesses da melhoria da educação.

A falta de participação de professores da educação básica também é destaque nesse processo. O BNCC mantém sua intenção de promover mudanças apenas curriculares, na visão da ANFOPE a padronização do currículo serve para favorecer uma avaliação das escolas que crie rankings e a comparabilidade das escolas gerando competitividade entre essas instituições, são destaques negativos do BNCC: não garante a participação dos professores da educação básica em seu processo; não estimula a pesquisa, a gestão democrática e o trabalho como princípio educativo; não asseguram os princípios presentes na Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE (2014- 2024) e

³⁴A ANFOPE lutou também para participar dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad) onde fez árdua defesa da Base Comum Curricular, o fórum é vinculado as Secretarias Estaduais de Educação, foi criada com a intenção de ser espaço estratégico para formulação de políticas de formação e avaliação. Desde 2010 a associação também participa do Fórum Nacional da Educação que tem destino incerto diante do cenário político turbulento atualmente no Brasil.(ANFOPE, 2016)

estimula o conteudismo, a disciplinarização e o controle. O documento atenta para a distinção entre BNCC e seu projeto BCN que não visa uma concepção instrumental que leve a avaliação da educação que minimize as questões educacionais.³⁵ (ANFOPE, 2016)

Diante do impeachment da presidente Dilma em 2016 e a tomada de poder por Michel Temer mudanças se sucederam em leis e orientações para diversos setores da sociedade brasileira: Reforma Trabalhista, alterações na aposentadoria, limite de gastos públicos e Reforma no Ensino Médio. A ANFOPE reuniu as medidas que mais afetaram a formação de professores e avaliou as necessárias ações para o enfrentamento de retrocessos nessa área. Dentre os destaques estão: a proposta de reforma da Previdência encaminhada ao Congresso Nacional pelo governo Temer que deve acabar com a aposentadoria especial para professores, garantida em dispositivo constitucional desde 1981 e referendada pela Constituição de 1988. Com a reforma proposta, esse regime especial acaba e todos terão que trabalhar até, no mínimo, os 65 anos, com 25 anos de contribuição, sendo que para atingir a aposentadoria integral são 49 anos de contribuição. Profissionais do magistério com mais de 45 anos entram numa chamada regra de transição e contribuem com 50% a mais sobre o tempo que faltaria para se aposentar; Revisão/revogação das DCNs 2015 (Resolução CNE/CP n. 2/2015), de modo a incorporar os princípios da BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – bem como os estudos realizados pelo GT de Formação Docente, coordenado pela Profa. Bernardete Gatti, às novas orientações do MEC para a formação de professores, hoje presentes no documento ‘Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino; alterações no

³⁵Os aspectos destacados na BCN pretendem promover uma compreensão sócia histórica da educação, incentivando uma política de formação de professores consistente, como maneira de concretizar essas pretensões a ANFOPE destaca suas atuações e resistências: participação em audiências públicas que tratem de pautas de valorização docente como piso salarial e plano de carreira, em decisões sobre políticas públicas para essa área, em avaliações de políticas, em produção de conhecimento oriundo de pesquisas, constituição de projetos que pensem a valorização do docente, participação em espaços coletivos de debate e decisão, pronunciamento em audiências públicas. Para a segunda década do século XXI a ANFOPE destaca entre suas atuações: o controle social da implementação do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais e Distrital de Educação; os estudos e debates sobre a organização de Subsistema Nacional de Formação e Valorização do Magistério articulado ao Sistema Nacional de Educação; a reorganização dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, face à recente instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n. 8.752, de 9/5/2016); a problemática da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente; a implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério dispostas no Parecer n. 2, de 9/6/2015, e Resolução n. 2, de 1/7/2015; estudos a respeito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (cf. Decreto n. 8.752/2016), que impacta a formação de professores da Educação Básica com prescrições como: a) a revogação do Decreto n. 6.755/2009 (Art. 19, inciso I) e que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (de caráter emergencial); b) a operacionalização de programas e ações de “residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (Art. 12, inciso VIII); a resistência à implementação da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória n. 746, de 22/9/2016, que modificou o Art. 61, da LDB/1996, incluindo o inciso IV. Este prevê a admissão, como professor, de “profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, visando a atender ao disposto no inciso V do caput do art. 36”. Note-se que esse Art. 36 estabelece o questionado currículo do ensino médio imposto por ato antidemocrático pelo governo Michel Temer; a luta contra a aprovação da PEC n.241/2016, que, no Senado Nacional tomou o n. 55, em 27/10/2016. Esse dispositivo propugna a instituição de um Novo Regime Fiscal que prevê congelamento de gastos públicos primários por 20 anos. (ANFOPE, 2016)

desenho institucional das licenciaturas, de modo a incorporar a proposição de Licenciaturas por Área de Conhecimento, em conformidade com a MP 746/2016 (PL n. 34/2016) de Reforma do Ensino Médio; a criação de novas instituições formadoras e novos cursos, retomando, a proposta de Cursos Normais Superiores, em substituição aos Cursos de Pedagogia, e os Institutos Superiores de Educação. Tal proposta vem retomar e reforçar a formação de professores em nível médio, o que na prática, representaria um aligeiramento na formação de professores; A flexibilização da formação, com a consequente desprofissionalização do magistério, estendendo a proposta de “notório saber” - contida na MP do EM apenas para a área técnico-profissional -, para todas as áreas e níveis de ensino. ; Revisão do papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - FEPAD, criados pela Portaria Normativa nº9 do MEC, em junho de 2009, para elaborar, propor, acompanhar e avaliar, no âmbito dos estados da Federação e do Distrito Federal, os planos estratégicos para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional (ANFOPE, 2016)

Outros destaques são a privatização do ensino através da administração das Organizações Sociais da gestão de escola de Goiás, Pernambuco, Mato Grosso, Pará e Distrito Federal, precarização do trabalho docente ao incluir outras formas de contratação que não o concurso público, realização de avaliações docentes e dos estudantes que impactam na remuneração através do mérito, crescimento do mercado editorial na preparação de material adequado à BNCC. Esse contexto possibilita a abertura de novos caminhos também para as políticas de formação, seja através do afastamento de entidades e sindicatos das tomadas de decisão seja através do fim da exclusividade de participação das IES públicas na abertura de editais de programas como PIBID e Prodocência. (ANFOPE, 2016)

A ANFOPE acompanha e atua pela formação de professores através das participações e resistências que faz em contato com as diversas políticas desenvolvidas que afetam os docentes. Importa na sua pretensão de uma composição diversa e democrática a garantia de efetiva participação de educadores e a efetiva busca pela valorização do magistério, que não esteja pautada em elementos que como a meritocracia e a competitividade, esses como foco das políticas prejudicam a busca da melhoria na formação e carreira docente. Entretanto mesmo que a ANFOPE represente o avanço da participação da sociedade na questão do docente ainda nos falta a centralidade do professor da Educação Básica sugerida por Nóvoa, o enfrentamento proposto pela associação que atua nos processos e elaboração de grandes políticas é fundamental, porém a presença da universidade desassociado ou que minimiza a participação de profissionais da educação básica consiste em um risco grande entre nós. Precisamos estimular a autonomia e a criação de novas formações e defesa da carreira docente que passe pelas leis e políticas e também pelo protagonismo do docente, os envolvidos na luta pela formação e carreira possuem o potencial e são os atores que podem construir essa nova realidade.

Este capítulo contribuiu na aproximação com a reflexão com nossos questionamentos iniciais ao trabalhar de maneira mais profunda tópicos que são recorrentes na discussão sobre formação de professores. Os textos utilizados não só apontam problemas que envolvem os docentes brasileiros e de outras realidades como propõe caminhos, eles também estimulam reflexões sobre o lugar do PIBID em meio a tantos dilemas, incentiva que possamos construir avaliações e olhares sobre o programa que pensem não só o momento da sua execução, mas também as suas consequências para a consolidação da formação de qualidade do professor e a luta por uma carreira mais valorizada. O uso das falas de egressos participantes da pesquisa indica a utilidade

dos debates destacados e como se desenvolvem em experiências de pessoas que cursaram licenciatura e participaram de um programa de estímulo à docência.

CAPÍTULO IV: OS EGRESSOS DO PIBID/UFRRJ

Neste capítulo vamos articular a teoria/metodologia que utiliza narrações e histórias de vida em pesquisa de formação de professores com os dados produzidos a partir do contato com os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ. O meu memorial de formação também servirá de dado para auxiliar na pretensão de conseguir trazer olhares subjetivos para análise de resultados da participação no PIBID. Ressaltamos os limites de possibilidades de seguir todas as sugestões da abordagem utilizada, mesmo assim o trabalho se aproximou o quanto pôde deste corrente de teoria e metodologia.

4.1 – Narração e histórias de vida na pesquisa de formação de professores

No livro “Histórias de Vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal” a autora Inês Ferreira de Souza Bragança apresenta aspectos metodológicos e teóricos que envolvem uma maneira de pesquisar que pretende avançar na necessidade de buscar uma racionalidade sensível que se opõe a técnica e que inclui a vida das pessoas nos processos formativos. Como destacado no livro, observamos o aumento de pesquisas em políticas para educação e ensino, entretanto a prática nas escolas não se transforma e continua pouco fértil. Ao utilizar Linhares (2000) a autora reafirma o questionamento, será que um dia vamos compreender que os processos devem considerar a complexidade da vida? (BRAGANÇA, 2012)

Bragança salienta que a formação de professores tem se pautado através de processos acelerados que deixa passar aspectos que importam na formação, essa dinâmica abre mão da experiência como produto dos processos formativos e como fonte de conhecimento a ser partilhado. Os cursos e políticas de formação inicial e continuada muitas vezes não consideram as complexidades existenciais. O risco de não valorizar a experiência está em encerrar a formação naquele instante, perder o potencial de ampliação de conhecimentos reproduzindo atuações fragmentadas e que não produzem transformação nos sujeitos e na escola. (BRAGANÇA, 2012)

Diante da busca por uma epistemologia sobre a docência que seja mais humana e dialógica a memória e narração exercem papel importante, a memória consiste no registro não só da formação, mas também da vida pessoal do professor. Assim a opção pela utilização das histórias de vida manifesta a recusa pela aceleração da formação, da docência e da vida. A experiência é reconhecida com sentido pleno pela natureza coletiva da construção e a narrativa como chance para a partilha e recriação de experiências. (BRAGANÇA, 2012)

Ao tratar da formação de professores a autora caracteriza os anos 90 como o período em que é chamada a atenção para o professor enquanto pessoa, fator que nas décadas anteriores era ignorado ou esquecido. A inclusão desse aspecto é importante já que considera que a formação está atrelada ao professor antes da sua entrada em espaços acadêmicos e que se perpetua por toda sua vida. (BRAGANÇA, 2012)

A formação é experimentada pelo sujeito que se permite ser transformado pelo conhecimento, para isso é necessário parar a “aceleração” em que estamos inseridos atualmente e fazer o movimento de se voltar para si mesmo, estar atentos aos acontecimentos que se tornam marcantes e ciclos de vida que se transformam em experiência e assim em formação. Ao desenvolver o assunto Bragança recorre à ideia de (auto)formação de Pineau (1988), ou seja, a capacidade de mobilizar experiências do

presente para refletir sobre o passado e construir planos para o futuro. Como resume a autora: “A autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, a produção de sentidos e transformação pessoal.” (pág.65) A ressalva está na possibilidade confundir (auto)formação com responsabilizar o professor por resultados, o processo destacado no texto é coletivo ao ser interpretado através da individualização é conduzido para a noção de isolamento do sujeito, posição presente na dita empregabilidade que responsabiliza o trabalhar pela sua atualização e atratividade no mercado. Essa visão interfere no significado de criação de políticas públicas, fundamentais para garantir a qualidade da educação formal. Pontuamos que a (auto) formação é centrada no sujeito sem perder de vista que a articulação com contextos sociais e culturais mais amplos, a educação se apresenta como processo exterior ao sujeito e a formação, nesse caso, como processo interior. (BRAGANÇA, 2012)

O uso das histórias de vida na pesquisa sobre formação protagoniza o sujeito e sua subjetividade, as linhas filosóficas- pedagógicas que se aproximam desse propósito são: a fenomenologia, a hermenêutica, o neomarxismo, o existencialismo e o internacionalismo simbólico. Nelas está a busca pelo conhecimento fundado na compreensão, os trabalhos baseados nessas correntes possuem variadas intensidades e abordagens do sujeito e contextualizações do pessoal e coletivo. A execução de pesquisas pautadas nas histórias de vida pretende incluir nas políticas educacionais e práticas de formação a valorização da subjetividade, da vida e das vozes. A pesquisa se coloca como alternativa de alteração de políticas que não enxergam os atores afetados por ela. (BRAGANÇA, 2012)

Mais uma vez a autora retoma a ideia de que mesmo que na pesquisa com a abordagem da autoformação o sujeito acredite apenas estar descrevendo fatos a narrativa possibilita novas formas de estar no mundo, já que a experiência produz conhecimento individual e coletivo e no caso do professor essa produção tem potencial reflexivo sobre essas teorias e práticas narradas, experiência assim é igual a formação que pode se voltar para pretensões para o futuro. (BRAGANÇA, 2012)

A proposta das histórias de vida e da (auto)biografia também acaba por intervir na criação de processos indenitários ao carregar a formação para esfera pessoal, essa abordagem possui três dimensões: o conhecimento sobre si; o conhecimento sobre seu fazer; e a reflexão crítica sobre suas concepções. A identidade se transforma em permanente construção e se pauta na imagem de si, para si e para os outros por isso carrega dimensões também coletivas. Na vida adulta identidade profissional é central e criada com base nas experiências no mundo do trabalho, são elas que conduzem a dinâmica de mudanças indenitárias. A autora alerta que isso não significa que o acúmulo de experiências constitui a formação, ela se dá na relação com conhecimento e a transformação que novas formas podem proporcionar levando a ressignificações. (BRAGANÇA, 2012)

Na perspectiva de pesquisa das narrativas o encontro e partilha entre os envolvidos no estudo é o que produz conhecimento, assim se rompe a separação entre investigador e participantes da pesquisa. A biografia educativa transforma rememoração em formação, recortes temporais se relacionam com os objetos de investigação. A interpretação é a chave para compreender como funciona esse modelo de pesquisa, o leitor é ativo e cria novas referências de interpretação através da atuação de sujeitos no mundo, isso leva ao afastamento de classificações como leis e gera autonomia pela

subjetividade do texto. A perspectiva da interpretação também abre espaço para o questionamento sobre a busca pela verdade na pesquisa com histórias de vida e autobiográficas, a natureza inventiva da memória também, sobre esse ponto Bragança aponta que de fato a reconstrução das experiências através da narração acontece como processo ficcional e representa muitas vezes disputas sobre as verdades existentes no interior do narrador. Mesmo assim esses recursos não são mentiras, mas são reconstruídos constantemente e mudam de acordo com novas interpretações e o contato e reflexão com novas experiências. (BRAGANÇA, 2012)

Dentre os desafios que essa postura científica encerra está a dificuldade de realizar pesquisas qualitativas com a intensidade e envolvimento pretendidos e alcançar o real protagonismo do pesquisador e pesquisados. Na Sociologia a crítica está no risco de não apreender dinâmicas de mudança coletiva social e excessiva referência ao indivíduo. Entre os destaques de contribuição para as pesquisas de formação de professores estão: a valorização das vidas e das vozes, nova epistemologia de investigação e de formação, potencializa o sentimento de identidade, objetivo pedagogicamente emancipador, objetivo social e politicamente emancipador, movimento de reflexão, objetivo ontologicamente emancipador, densidade das relações entre indivíduo e sociedade. (BRAGANÇA, 2012)

O acúmulo de produção de trabalhos sobre a temática levou a elaboração de categorias baseadas em Nóvoa (1992) que resume as tendências mais encontradas na literatura voltada para formação de professores e histórias de vida, aqui vamos utilizar esse recurso para indicar a localização do presente trabalho dentre essas possibilidades levantadas.³⁶ Destacamos o uso da narrativa de vida da autora da dissertação e das entrevistas biográficas realizadas com os bolsistas egressos do PBID/ UFRRJ. O foco de ambos recai sobre a prática social da iniciação à docência, porém envolve o interesse nas experiências anteriores à entrada na universidade e após sua saída a fim de acompanhar a construção da ideia de docência realizada pelos sujeitos que tiveram sua formação pessoal e formal investigada na pesquisa. Bragança utiliza o quadro para comentar sobre as tendências de pesquisa voltadas para formação e carreira docente e que envolvem histórias de vida no Brasil e destaca a ênfase em abordagens emancipatórias construídas pela investigação - formação e trabalhos teóricos baseados na investigação. São temáticas ligadas a profissão em primeiro lugar, prática em segundo e em terceiro pessoa do professor, estão distribuídos nas dimensões de desenvolvimento profissional, construção dos saberes docentes e estudo de trajetórias de vida. Quando a busca se torna mais específica sobre a formação docente as dimensões são: histórias de formação, estudo da formação de futuras professoras, processos de formação contínua, formação e construção de identidade. As entrevistas biográficas são a técnica mais utilizada com casos múltiplos e uma abordagem voltada para uma temática, isso quer dizer que são trabalhos que incentivam que as narrativas se aproximem de aspectos ligados aos objetos da pesquisa, sendo assim o investigador organiza eixos, mas valoriza a liberdade dos participantes. A autora destaca que mesmo que os trabalhos não se encaixem completamente nas categorias utilizadas funcionam como pistas e caminhos para produções futuras que construam o desafio de trazer a vida das pessoas para a pesquisa e que os insira como participantes e não apenas atores

³⁶A autora apresenta um quadro composto por técnicas e tendências metodológicas que têm articulação com a proposição teórica das histórias de vida e autoformação, as áreas de conhecimento que mais se articulam com as técnicas também são apresentada. O quadro facilita a visualização e a localização do leitor das pesquisas que usam narrações e autoformação.

pesquisados.(BRAGANÇA, 2012) No caso dessa pesquisa de dissertação a entrevista biográfica com os egressos representa essa oportunidade de revisitar experiências e produzir saberes desse exercício proposto aos egressos do PIBID/UFRRJ.

4.1.2 Caminhos traçados nessa pesquisa

Agora vamos abordar as escolhas e caminhos que foram seguidos para construção desse estudo. A revisão bibliográfica do projeto está destinada a alterar orientação do trabalho realizado na monografia.³⁷Com isso queremos destacar algo que muitas vezes se perde ao tratarmos de políticas, a subjetividade, as pessoas presentes nos processos que envolvem educação, suas experiências e perspectivas cultivadas na sua atuação nas instituições educacionais e fora delas. Essa perspectiva central desde o início do projeto que levou a esse trabalho pôde ser trabalhada em disciplina cursada pela autora em 2015.2 no Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o título da disciplina era: Formação de Professores, Histórias e Políticas. Nessa ocasião a abordagem das histórias de vida envolvida com a formação dos sujeitos da educação foi apresentada aos estudantes que cursavam a disciplina, a complexidade do envolvimento entre pesquisador e participantes da pesquisa e mostrada com possibilidade de mudança em formas de estudar políticas, uma maneira de incluir espaços da vida das pessoas que excluímos ao analisar processos de formação. Desde a qualificação desse trabalho esse modelo de pesquisa foi aproximado desse estudo, entretanto ressaltamos que a intensidade e envolvimento necessários para cumprir o esperado nem sempre foram alcanço, mesmo assim acreditamos que seguindo as ideias das histórias de vida e narração conseguimos propor essa possibilidade para as pesquisas de educação, sobretudo de formação, o meu memorial de formação, autora da dissertação, trabalhado aqui é um caminho para isso, a recuperação de suas trajetórias realizada pelos egressos nas entrevistas que articula passado, presente e futuro é outra indicação do uso dessa perspectiva. Na realização da entrevista alguns bolsistas egressos eventualmente dialogavam com a entrevistadora a incluindo ou aproximando das suas experiências, por saberem parte da trajetória dela na apresentação que realizavam antes das entrevistas, isso possibilitou que muitas vezes os entrevistados estivessem confortáveis ao tratar de assuntos que a entrevistadora conhecia e por vezes experimentou. Esperamos assim estar contribuindo para a literatura que envolve e trabalha com a formação nas dimensões formal e informal, acreditando na construção de uma nova cultura de formação.

Para aprofundar as discussões acerca das perguntas desse projeto e as que surgiram ao longo da pesquisa foi feito o uso de entrevistas biográficas voltadas para o objetivo do estudo assim como aplicação de questionários com bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ selecionados para participar, realizamos 6 entrevistas com atuais professores ou não (os que seguiram outra carreira). Foram escolhidos os editais: Ciência e cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola (2008) e o edital Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica (2009), os dois primeiros que têm a possibilidade de ter mais estudantes já formados e atuando em suas profissões, contanto houve dificuldade de se

³⁷Onde a política do PIBID, seu contexto político e a centralidade das instituições estatais foram prioritariamente explorados para nessa oportunidade utilizar as obras teóricas para abordar as representações sobre a educação, os aspectos fundamentais da valorização da carreira docente e a visão dos egressos sobre formação e docência.

chegar aos dados organizados ou não desses bolsistas delimitados . A princípio foi pensado se fazer nesse estudo um levantamento de todos os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ, acontece que muitos deles ainda não estão formados e atuando como profissionais, então houve a delimitação dos dois primeiros editais de 2008 e 2009 que reúnem grande parte dos cursos de licenciatura da instituição. Também seria delimitada a busca apenas pelos bolsistas que atualmente trabalham como docentes, porém revisamos essa ideia compreendendo que os discursos dos egressos que não seguiram a carreira de professor também são relevantes para discussão sobre os resultados do programa.

Para conseguir informações dos bolsistas egressos do PIBID fizemos contato com uma antiga coordenadora e funcionários do programa que puderam nos disponibilizar listas de dados dos bolsistas dos editais escolhidos que ainda tinham guardados, com ajuda dessa funcionária acessamos ao sistema da universidade que disponibiliza os contatos dos estudantes e assim buscamos os contatos de bolsista por bolsista seguindo os cursos e editais montamos o banco de dados que está em processo de finalização contendo nomes, edital do qual participou, curso, telefone e e-mail de mais de cento e cinquenta bolsistas egressos para assim seguirmos em frente com a pesquisa.³⁸

A aplicação dos questionários é uma tarefa difícil, muitas vezes os egressos não possuem mais o mesmo e-mail ou não se interessam mais pelo tema, que está atrelada à universidade fase de suas vidas que já passou a algum tempo, recebemos 35 respostas de 177 bolsistas procurados³⁹ em cerca de 2 meses de tentativa de contato com os egressos. Dessas respostas chegamos a nossa intenção de número de entrevistados, 3 egressos professores e 3 egressos não professores.⁴⁰ Sendo assim os dados analisados foram os 35 questionários, as 6 entrevistas e o memorial de formação da autora da pesquisa.

A combinação da análise desses dados levou ao esperado resultado de conhecer as aspirações que os bolsistas egressos têm da profissão de professor e de como o programa interferiu em suas percepções sobre a carreira docente. Conseguimos também relacionar as falas dos egressos com a bibliografia do trabalho indicando como as

³⁸Como primeira tentativa para montar o banco de dados, procuramos a Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD) responsável pelo PIBID na UFRRJ fomos orientados a recorrer à coordenação institucional do programa já que alegaram não possuir os dados de ex bolsistas e apenas dos atuais, este último também nos informou não possuir tais dados e se dispôs a ajudar disponibilizando os contatos dos coordenadores de área dos editais, para solicitar a eles alguma lista dos bolsistas que ainda pudessem ter guardado, esses contatos nunca nos foram repassados mesmo que fossem novamente solicitados por e-mail. Chegamos também a solicitar a contribuição de um funcionário da PROGRAD que já trabalhou com o PIBID, ele foi solícito a nos ajudar mas em troca de e-mails com a Pró – Reitoria a negociação para a liberação da colaboração do funcionário não foi favorável. Diante da experiência na busca dos dados necessários para esse trabalho pudemos constatar que PROGRAD e Coordenação Institucional não possuem um banco de dados organizado ou mesmo dados soltos para possíveis consultas, avaliações, pesquisas mesmo que no Capítulo II do anexo I do regulamento do PIBID esteja indicado que: “Além dos itens exigidos na execução do programa, o projeto também deve conter as estratégias da IES para alcançar os objetivos: a forma de seleção de bolsistas, a forma de inserção dos bolsistas nas escolas, o plano para o uso dos recursos, sistema de registro de egressos e a confirmação de apoio da IES com o que é oferecido para o funcionamento do programa.” (MARCONDES, 2014)

³⁹Um bolsista não possuía e-mail e outros dos bolsistas procurados já haviam desativado o e-mail que tivemos acesso.

⁴⁰Foram inicialmente solícitos o segundo grupo, demoramos um pouco mais de tempo para chegar aos egressos que são professores mesmo assim conseguimos realizar as 6 entrevistas pretendidas, fomos aos locais de melhor acesso aos egressos localizados na área metropolitana do Rio de Janeiro, um egresso de São Paulo se propôs a participar mas não foi necessário.

análises dos autores estão presentes na vida dos egressos e também como os participantes da pesquisa destacam fatores anteriormente não tratados no estudo. O que queremos é entender o que os egressos entendem sobre o que é ser professor, como encaram isso e como a participação no PIBID se enquadra e significa em meio a suas experiências de formação e profissionais.

4.1.3 – Memorial de formação

Ainda não sei quais vão ser as principais características desse relato nem sua ordem, mas a ideia de escrever as experiências que se remetem a minha formação não deixa de conduzir minha escrita, sigo sabendo que muitas vezes o pessoal e profissional vão se unir, que experiências informais vão ser tão ou mais importantes que as formais e que minha construção profissional não pode de maneira nenhuma ser pensada separadamente da minha trajetória pessoal.

Vou começar em ordem cronológica, para contextualizar um pouco da minha história, meus pais são de Queimados, mas se mudaram para Teresópolis antes de eu nascer por conta do trabalho do meu pai como gerente de uma loja de sapatos, nasci e vivi em Teresópolis até os 18 anos, aos 5 minha mãe faleceu e isso mudou nossas vidas completamente, meu pai decidiu continuar cuidando de mim e da minha irmã mesmo longe de toda família.

O primeiro ambiente escolar que frequentei foi o ensino infantil do SESC, que comecei a frequentar antes da minha mãe falecer e sempre me recordo dessa época como bem tranquila, um ambiente que a gente era tratado com carinho e respeito, estimulados com brincadeiras, jogos, viagens com participação e convívio dos pais, mais tarde concluía com minha irmã como essa primeira experiência foi decisiva em nossa trajetória e no certo costume de estudar e proximidade com a escola.

Depois que minha mãe faleceu meu pai acumulou essas funções, foi difícil pra ele ter de fazer tanta coisa e também fazer trabalhos que ele sempre esteve acostumado a ver mulheres fazendo, mesmo que tenha trabalhado desde cedo, ele era meio atrapalhado nos vestia que nem meninos e não conseguia seguir uma rotina como todas as outras crianças que a gente via tinha, mas ele também fazia coisas e esforços que não víamos os outros pais homens fazerem. Mesmo assim ele não dava conta de tudo, eu dava banho na minha irmã, levava na escola, fazia o dever com ela, esquentava a comida dela, quase tudo, esse processo nos fez ter uma aproximação muito grande.

Aos 6 anos entrei em uma escola pública próxima a nossa casa quando estava na quarta série minha professora do C.A. (alfabetização) me convidou para ser sua auxiliar no C.A. com as crianças, e eu aceitei pra fazer algo de diferente a tarde já que sempre ficava vendo TV, assim a ajudei por um ano a acompanhar os pequenos e seus primeiros traços, minha primeira experiência com a docência.

Grandes mudanças começaram a acontecer com a adolescência, na escola me encontrava cada vez mais nas ciências humanas, as descobertas em cada aula dessas matérias me encantavam e me deixavam feliz, acredito que isso tem a ver com meu pai, mesmo só tendo feito até a 4ª série do fundamental ele sempre nos diz que a política é muito importante, que a gente tinha que sempre se interessar por esse assunto e sempre conversava disso com a gente, na primeira eleição em que o Lula ganhou nos incentivou a decidir nosso próprio voto e no dia nos levou para apertar os botões da urna, a noite fomos à sede do PT de Teresópolis e comemoramos com outros filhos de homens políticos a vitória do candidato da nossa classe, era um momento de esperança para

todos e pra nossa família. Voltando a (maldita) adolescência, então eu e minha irmã estávamos longe de ser algum modelo de adolescente “normal”, nossa família não funcionava como as outras e parece que toda crueldade das relações se apresentam nessa fase da vida, acho que passei por todas as frustrações e inseguranças dessa época como as outras pessoas, devíamos arrumar formas de fazer nossos jovens sofrerem menos nesse período, mas como disse algumas aulas me faziam sentir animada.

Nesse período todo vivíamos muito na nossa própria rotina, eu, Camila e meu pai, a verdade é que a gente já tinha nosso esquema e nossa casa tinha um ambiente muito bom já que meu pai sempre confiou na gente e nos deu liberdade para formular nossas próprias impressões sobre o mundo, por isso a descrição dessa relação Emilia, Camila e Maurício é tão central na minha trajetória e nas minhas experiências e formas de ver o mundo. O grande problema era a pressão das meninas para a gente ter um namoradinho, eu na verdade não ligava para meninos, tinha casa pra arrumar, irmã pra ajudar, escola para administrar garotos com certeza não eram minha prioridade apesar de todas as minhas amigas terem seus paqueras, o máximo que fazia era “gostar” de alguém para elas me deixarem em paz, mas nunca virava se quer uma conversa, meu pai sempre me dizia que tinha que estudar e não namorar e tenho a impressão de que achava que esse negócio de namoro não era pra mim e sim pras outras meninas normais.

Na escola eu começava a desenvolver um olhar mais analítico sobre aquele ambiente, pensava se aquelas pessoas não gostavam de matéria nenhuma, se nada na escola os chamava atenção, quais as responsabilidades deles sobre isso e como as potencialidades da escola eram por algum motivo apagado e como essas questões me deixavam cada vez mais curiosa já que a escola sempre tinha sido um ambiente muito importante pra mim. Quando minha irmã entrou nessa escola fazia parte de um grupo que tinha e fama boa assim como eu também já havia construído a minha com os professores, começou a se formar nessa escola uma clara divisão entre os “com futuro” e os “sem futuro”, formamos um grêmio que não foi pra frente já que não tinha autonomia nenhuma e a escola formou um pré – vestibular pra nós, os estudantes com futuro. Em casa, as coisas com dinheiro só pioravam e eu acompanhava meu pai virar outra pessoa totalmente afetada pelos fatos, cada vez mais ficávamos separados do mundo por essa situação, só a escola nos fazia voltar ao mundo normal. No terceiro ano meus professores queriam saber dos vestibulares e chegaram a me ajudar a pagar, a essa altura já tinha decidido virar socióloga e fiz o máximo que pude pra passar nas provas. Minhas expectativas foram mudando de acordo com as possibilidades e consegui uma vaga no PROUNI. Mesmo assim meu pai não tinha condição nenhuma de me manter no rio, de jeito nenhum mesmo e já sabia disso e falei para ele que não iria que ia ficar e trabalhar para ajudar em casa, mas minha prima que tem uma trajetória parecida com a minha e já tinha entrado na universidade falou que ia me ajudar, na verdade ela me bancou por um tempo. A primeira dificuldade que senti depois foi com os documentos, ter acesso a todos era uma dificuldade e também toda a diferença da minha vida nova e com muita dificuldade e mais que isso a culpa por ter deixado meu pai e minha irmã sozinhos.

Nem tinha terminado o primeiro período quando me chamaram pra rural, um encanto, um mundo novo se abria e já consegui de cara a vaga no alojamento e ainda com dificuldade com os documentos e estava perdida naquele ambiente, era uma criança sem experiência com nada. A rural foi uma revolução na minha vida, de uma criança assustada eu estou em processo de ser, me transformar cada vez mais na mulher que sempre quis. São 6 anos já e não caberia aqui toda relação de amor que tenho com

aquele lugar mas algumas coisas podem ser destacadas: todo o processo de vulnerabilidade social que me levou a ganhar todas as bolsas e ter uma qualidade de vida melhor do que em casa, minha entrada no PIBID e a possibilidade de discutir e continuar a viver a educação básica, meu equilíbrio entre manter o status de universitária e a realidade na minha casa e a garra para superar essa posição de “coitadinha”, o contato com o movimento estudantil, minha participação na construção de um curso novo. Tudo isso, cada processo desse me fez virar outra pessoa. No final da graduação outro processo marcou minha forma de ver algumas coisas, um namoro diferente que se propôs a ser aberto e a desconstruir e construir algumas coisas em nós, além disso tinha a diferença regional (sudeste/ nordeste) e de classe, foi uma grande aventura

A minha entrada no PIBID foi fruto da minha relação anterior com a educação, o programa era a bolsa perfeita para quem se voltava para temática. Acompanhei a saída do programa de seu início e toda a sua gigantesca expansão, nesse contexto escolhi o programa como tema do que iria virar meu objeto de estudo, com a curiosidade sobre os resultados do impacto da existência do programa na UFRRJ, pois em minha experiência pessoal já possuía minhas dúvidas e críticas. Eu enxergava todas as coisas positivas que tantas outras avaliações de pessoas envolvidas pelo programa faziam, mas me incomodava um sentimento de aproveitamento parcial do PIBID e agora acho que a rápida e grande expansão pode ter relação com isso, achava que muitos colegas não queriam mesmo a docência, mesmo estando no PIBID e isso me incomodava pelas influências na relação deles com o programa, hoje acho que queria algo impossível de se cumprir, esperava que a universidade fosse romper muitas barreiras com o PIBID mas o desafio é imenso para um só programa, e depois desta pesquisa me questiono se políticas públicas têm o potencial de transformação de mentes mesmo ou apenas interferem em práticas superficiais. Como parte dos meus colegas participantes desta pesquisa não acho que o programa tem forte influência pela minha escolha entretendo não sei que outro caminho poderia surgir, mas provavelmente seria a docência até porque é uma forte vontade minha antes mesmo da UFRRJ, sempre acreditei no potencial de transformação da educação. Ter logo passado em um concurso também ajuda, hoje não vejo o PIBID com o carinho que achei que teria, talvez a escolha para ser meu tema de pesquisa tenha o deixado mais rígido em minha memória, mesmo assim como tantos sei da importância e do potencial do programa que hoje corre riscos e com isso me entristece.

A incerteza do que ia acontecer depois de formar era uma grande agonia por todo investimento que tive e tiveram por mim nessa aposta, minha irmã também já morava comigo em Queimados na casa dos nossos parentes e também era ruralina, dos nossos amigos com futuro uma considerável distância marcava os que faziam licenciatura e os que iam para UFRJ fazer engenharia e ciências sem fronteiras, mas na nossa escola em Teresópolis éramos todos motivos de orgulho, em casa no mesmo dia que defendi monografia descobri que meu pai estava desempregado e mais uma vez sentia o peso do mundo em minhas costas, tentei tudo que era concurso que podia e não demorou eu passei no mestrado na universidade que como gostamos de repetir a Rural é como uma mãe e nem cheguei a sair a rural já me chamou de volta e com bolsa, meu pai sentia todo orgulho e o dizia por todo canto. Minha felicidade não cabia apesar de sempre preferir a docência e temer pelo mestrado me afastar dela, mas minha adaptação não foi tão tranquila eu me sentia totalmente deslocada e acreditei por um tempo que era pelas exigências do curso, logo descobri que na verdade meu espírito ainda não estava pronto para esse novo status, ao mesmo tempo em que sempre utilizei a educação como

fatores de mobilidade, também sempre fui muito influenciada pela minha trajetória e origem. No segundo semestre de 2015 bastante coisa mudou, foi uma sequência de coisas acontecendo, acredito que a entrada na carreira de professora acaba sendo a síntese de muito do que aconteceu e do que sou, nela está minha dissertação, as matérias que escolhi fazer, minha relação com a minha família, minha crença na juventude e muito na minha crença, essa palavra é perfeita no que o mundo tem de bom. A adaptação ao mestrado veio, ainda que com desconfiança, então pude aproveitar experiências de aulas diferentes da graduação, eventos e outras coisas mais com uma maturidade que não tinha na graduação. Em casa, meu pai se ajeitou com sua esposa e teve outra filha, Maria Fernanda, que como eu iria descobrir mais tarde tinha síndrome de Down, um grande desafio para nós, mas também um grande amor, por conta da síndrome meu bebê ficou internado entre a vida e a morte por cerca de um mês e graças a Deus apesar de alguns probleminhas tem se mostrado uma criança cheia de garra e iluminada.

Quando releio minha posição sobre a docência em 2015 acho graça, estamos em 2017 não tenho nem dois anos de profissão e já passei por tanto: greve, problemas com salário, ameaças do governo do estado que vão desde fechar as escolas até aumentar contribuição da previdência, ocupação das escolas, conflitos com a direção da escola, eleições para diretor, eleições para o grêmio estudantil. Todos os processos que de alguma forma participei e que não passaram sem deixar marcas seja de desgaste seja de aprendizagem. O que tenho ouvido muito de colegas professores é que esse espírito de universidade não vai me levar a nada no meu trabalho, e mesmo que já soubesse me assusto com o quanto ambientes escolares são conservadores e rígidos, enquanto por sua função de educar deviam ser mais abertos e diversos. Se antes tinha mais facilidade de olhar a escola de forma analítica e pensar na estrutura social já sinto agora meu desgaste na relação cotidiana com os atores daquele ambiente, mas quando deixei esse desgaste alcançar meu relacionamento com os estudantes me preocupei, será que é esse o primeiro passo para virar um professor que não é mais professor, apenas fingi que é? Quando me percebo nessa postura resisto, brigo comigo mesmo, chamo minha atenção.

Outro forte processo me marcou nesse período de início de carreira docente e curso de mestrado, a universidade é afastadíssima da escola, parece que ela tenta, mas seus assuntos e propósitos batem na escola e voltam para o ambiente privilegiado que a universidade é. Acredito que minha primeira constatação veio com a retirada da minha bolsa, que conquistei com muita pressão, de mestrado ao me tornar docente, me senti punida e comecei a me afastar da academia nesse momento onde meu salário poderia ser menor que a minha bolsa não fosse meu esforço de buscar estratégias e encontrar uma escola que recebia um valor a mais, não quero culpar ninguém mas acredito que a pós – graduação poderia ser mais sensível a alguns processos que está a seu alcance como já ouvi dizer que algumas instituições fazem. Outro fator que me fez sentir desconforto com a academia é a própria escrita deste trabalho, ao ler textos de autores acadêmicos sobre nós, sobre qual a melhor forma de ser professor, sobre como deveríamos ser tratados, a realidade está tão distante destas formulações que não sei se algum dia a universidade vai entender e corrigir essa distância, logo comecei a pensar que este trabalho era inútil, que as condições da educação não vão melhorar e que falamos muito de uma realidade que tem intervenções insuficientes. Ao mesmo tempo a entrada na carreira docente me fez pensar em uma Emilia mais adulta ainda, que busca a casa própria, um relacionamento estável e uma vida financeira sem sustos. Estou aprendendo também que o mundo fora da universidade é diferente e que preciso saber lidar com as pessoas que não são daquele ambiente privilegiado.

Como balanço acredito que dois fatores moveram meu relato, minha vida escolar e familiar, como uma pessoa em desenvolvimento na nossa sociedade e essas esferas são centrais e pra mim foram mesmo minhas principais referencias sobre relações e minha curiosidade sobre o mundo. Acompanha-me certo incomodo sobre muitas das coisas que foram aqui ditas, mas também um orgulho imenso das minhas experiências e aprendizagens e o desejo de que cada vez mais o que vai vir de novo me sensibilize e me toque na minha profissão, nos meus estudos e na minha vida pessoal.

4.2 – Formação de professores e PIBID na universidade federal rural do rio de janeiro (UFRRJ)

Em entrevista concedida a primeira edição da Revista PIBID/ UFRRJ em 2011, Nidia Majerowicz então pró – reitora do antigo Decanato de Ensino e Graduação atual Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD), afirma:

A partir do Programa de Reestruturação e Expansão da UFRRJ/ 2007, o número de licenciaturas aumentou de 13 para 23, algumas em áreas inexistentes na Universidade até então. Foram criados os cursos de Licenciatura em Belas Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Letras em Seropédica e Nova Iguaçu. A nova realidade exigia um repensar da formação de professores o que foi realizado ao longo de 2008, no Fórum de Licenciaturas, com ampla participação dos cursos consolidados e em processo de criação naquele momento. (UFRRJ, 2011, p. 19)

Atualmente são 14 cursos de licenciatura na UFRRJ, em algumas áreas existem mais de uma turma, seja porque o curso funciona em mais de um campus ou em mais de um turno, sendo assim são abertas 23 turmas por ano com diferentes ofertas de quantidade de vagas.⁴¹ Alguns dos cursos de licenciatura oferecidos na UFRRJ são em áreas com mais falta de professores no país, como na Química, Física e Matemática. Muitos foram criados na expansão do REUNI como mencionado pela pró – reitora em entrevista, o caso é que o campo da licenciatura na universidade cresceu de forma significativa o que fez com que gestores da instituição se organizassem para intervir no funcionamento dos cursos, e assim foram realizados os Fóruns de Licenciatura e criada a Comissão Permanente de Formação de Professores. (UFRRJ, 2011 apud MARCONDES, 2014)

Quanto aos fóruns, foram realizados em 2008 e o principal propósito foi a construção de sugestões de ações para uma reorganização curricular dos cursos de licenciatura que levou a unificação dos currículos. As sugestões tiradas nos Fóruns de Licenciatura foram levadas no mês de agosto a comissão destinada a reestruturar os projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da UFRRJ, que novamente levou sua sugestão para os Fóruns de Licenciatura. No final ficaram aprovadas orientações que se destinam a criar espaços/ tempo que contribuam para a formação inicial de um professor que: compreenda toda a complexidade da escola, que busque continuamente o conhecimento, que interfira na ensino e realidade local – global, que tenha capacidade de propor soluções para problemas de ensino – aprendizagem e que desenvolva atitude colaborativa e solidária. Sendo assim as ações definidas para a partir de então constituir o currículo dos cursos de licenciatura da instituições são de aspecto geral e de aspecto específico, para produzir um projeto unificado de professor mas que não anule as especificidades de cada área de conhecimento, (UFRRJ, 2008 apud MARCONDES, 2014)

⁴¹No campus de Nova Iguaçu -IM na modalidade de licenciatura temos: Pedagogia, Letras (Port./ Lit.), Letras (Port./ Esp./Lit.), História e Geografia. No campus de Seropédica: Belas Artes, Ciências Agrícolas (Lica), Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Economia Doméstica, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História vespertino, História noturno, Letras (Port. /Inglês/Lit.), Letras (Port./Lit.), Matemática, Pedagogia, Química integral, Química noturno.

Foram às principais determinações para os cursos de licenciatura tirados nos Fóruns de Licenciatura e comissão destinada a reestruturar os projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da UFRRJ. As orientações estão em vigor até hoje e foram baseadas em exigências legais e aspirações da instituição para a formação de professores. A Comissão Permanente de Formação de Professores da UFRRJ (CPFP) foi formada nesse processo de mudança nos currículos da graduação e ficou instituído na Deliberação nº: 138 do CEPE⁴² de 11 de dezembro de 2008.

Utilizamos o regimento da comissão para investigar seu funcionamento e função na formação de professores da UFRRJ. Segundo regimento deve ser formado por um representante da PROGRAD (coordenador da comissão), dois representantes da área de pedagogia e dois de psicologia, um representante de colegiado de curso de cada curso de licenciatura e representação discente que chegue a 20% dos docentes da comissão. A determinação é que a CPFP se reúna a cada bimestre e extraordinariamente caso alguma subcomissão identifique a necessidade. As funções da CPFP são:

- Articular a relação entre os cursos de licenciatura
- Acompanhar e ajudar a implementar o Núcleos de Ensino e Pesquisa e os Seminários Educação e Sociedade
- Formular uma proposta para avaliação periódica dos cursos de licenciatura
- Promover estudos/ eventos que promova uma formação de professores de qualidade
- Interagir com as demais instâncias institucionais da UFRRJ para promover a aproximação da universidade com as escolas da educação básica locais
- Subsidiar os colegiados de curso sobre perspectivas e projetos pedagógicos
- Promover avaliações periódicas nos Fóruns de Licenciatura que sejam consultas à comunidade acadêmica (UFRRJ, 2009, págs. 2/3)

Para organizar as atividades descritas a Comissão Permanente de Formação de Professores foi dividida em subcomissões, são elas: subcomissão para assessorar e acompanhar os NEPEs, para implementação e avaliação dos Seminários Educação e Sociedade, de avaliação dos cursos de licenciatura e apoio a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e subcomissão de estágios e convênios para articulação da UFRRJ com as escolas de educação básica. A CPFP ainda existe e desenvolve atividades na instituição. (UFRRJ, 2009)

A UFRRJ também intervém na formação dos professores que saíam da instituição através da adesão de programas da CAPES. A nova CAPES ficou responsável pelo incentivo a formação de professores e valorização do magistério, com isso criou diversos programas com a intenção que as IES aderissem à sua proposta pedagógica e estratégica de formação de professores da agência. A UFRRJ é um exemplo de instituição parceira da CAPES nesse sentido, já que aderiu a vários programas da DEB, o Prodocência começou a

⁴² O conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), instituído em 1975, é o órgão deliberativo superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para todas as questões relativas a ensino, a pesquisa e a extensão. <http://www.ufrj.br/soc/cepe.html>

funcionar na universidade em 2009 assim como o PIBID. Os programas Novos Talentos e PARFOR tiveram seus trabalhos iniciados em 2010 na UFRRJ. (UFRRJ, 2011) O edital de 2010 do Novos Talentos era intitulado: “Descobrir e construindo novos talentos na Educação Básica de Seropédica” e teve como foco o ensino médio e básico, trabalhou com o aperfeiçoamento de professores e com base no IDEB.(UFRRJ, 2012) O PARFOR criou turmas para professores da rede de educação básica pública em cursos como matemática e pedagogia, além das vagas do SISU também entraram nos cursos de licenciatura da instituição professores da rede. Os programas citados são de responsabilidade da PROGRAD e seu funcionamento e regulação são organizados por essa pró - reitoria, as atividades da CPFPP também se relacionam com os programas, a CPFPP organizou o uso dos recursos do Prodocência para realização de eventos abertos e nos cursos de licenciatura, assim como contribuiu para a realização dos Seminários Educação e Sociedade. (UFRRJ, 2011 apud MARCONDES,2014) Atualmente a UFRRJ recebe os seguintes programas da DEB: PARFOR e PIBID. (UFRRJ, 2011 apud MARCONDES, 2014) (UFRRJ, 2014 apud MARCONDES,2014)

Acima foi mostrado como a partir de 2007 a UFRRJ iniciou uma mobilização através de várias ações no que diz respeito a mudanças nos cursos de licenciatura da instituição. Tais mudanças buscaram unificar os currículos das licenciaturas e criar espaços que promovessem a reflexão e discussão sobre a complexidade da docência. Junto com outros programas da DEB, o PIBID está presente na realização desse projeto de melhoria da qualidade da formação de professores na UFRRJ. Desde seu primeiro edital a instituição aderiu ao programa, o primeiro projeto em 2008 intitulado Ciência e cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola e contemplava ainda apenas algumas áreas do conhecimento, eram elas: Matemática, Química , Física, Ciências Agrícolas (LICA) e Ciências Biológicas. Em 2009; Letras (Seropédica e Nova Iguaçu), Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia (Seropédica e Nova Iguaçu) e Belas Artes passaram a fazer parte do PIBID/UFRRJ através do projeto aprovado; Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica. Assim ambos os editais passaram a funcionar na instituição contemplando diversas áreas do saber, inclusive os novos cursos de licenciatura da UFRRJ. Em 2012 a CAPES possibilitou que as instituições optassem pelo aumento ou diminuição dos projetos vigentes, assim a UFRRJ dividiu seus subprojetos em dois editais diferentes 2009/2012 - Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica que incluiu Ciências Biológicas em seu grupo e o edital 2011/2012 – Meio Ambiente , Tecnologia e Sociedade que incluiu a maioria dos cursos do primeiro projeto de 2007 exceto Matemática e Química e inclui os cursos de História (Seropédica e Nova Iguaçu), Geografia (Seropédica e Nova Iguaçu) e Educação Física no grupo. Segundo a professora Lana⁴³, coordenadora institucional do edital Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica (2009) o cenário da docência na época da criação do programa era o seguinte:

Dentro das políticas de formação de professores a gente tava vindo num período do quantitativo de professores em declínio, a quantidade de vagas de magistério abertas nos concursos pelo país a fora que não eram preenchidas. Outra problemática era situação de professores leigos que são os professores que não têm formação mas que no interior, você tem cidades que a pessoa tem ensino fundamental e leciona porque você não tinha pessoas com formação, então dentro desse quadro ,na época o Fernando Haddad estava a

⁴³Entrevista realizada para monografia anterior a este trabalho de dissertação, com a professora Lana que já foi coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ e que será novamente utilizada nesta oportunidade.

frente do ministério, se elaborou essa política pública (PIBID) que já vinha sendo pensada. . (Entrevista com coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ, 2014)

E segundo a professora Lana, a notícia da criação do PIBID foi recebida na UFRRJ:

O que nos chamava atenção aqui (UFRRJ) era que a gente ia ter uma valorização do magistério via, por exemplo, bolsa pros alunos da licenciatura, porque os alunos de licenciatura não tinham bolsas específicas para eles. . (Entrevista com coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ, 2014)

E entre as principais dificuldades da aplicação do programa a professora indica:

O principal ajuste a ser feito foi a relação com a escola porque o PIBID, o aluno do PIBID não é um estagiário, eu lembro que a CAPES falava sempre: PIBID não é estágio. Então a gente não sabia muito bem que tipo de atuação esse aluno teria, então em alguns projetos o aluno entrava e ficava na sala em outros ele desenvolvia projetos fora do horário de aula, e essa era uma das coisas mais difíceis da gente ajustar. Foi difícil, não foi fácil dependendo da escola, em algumas escolas a gente teve muita resistência, a escola concordava, ela tinha que concordar com a entrada, mas assim o diretor, dependendo da gestão da escola tinha muita resistência a entrada da universidade, os professores também viam isso com um certo receio e eu lembro que em nossas reuniões que a gente tinha, uma dificuldade é essa, até pros nossos próprios professores a gente falava que a gente não tava indo na escola para ensinar os professores a darem aula, por exemplo, mas que nós tínhamos recursos e que nós tínhamos possibilidades de qualificar melhor aquele trabalho a se realizar e que deveria haver uma via de mão dupla, nós ajudaríamos a escola e a escola nos ajudaria na formação dos nossos licenciandos, mas se você me perguntar qual ponto de mais dificuldade no início, eu vou te dizer que foi esse, foi ajustar essa relação com a escola, porque nem a gente sabia direito o que nós, como é que a gente entrava, o que a gente ia fazer, se fica na sala de aula ou não fica, e faz um trabalho fora ou não faz, então cada um tinha uma atuação e isso foi uma das principais barreiras a quebrar, foi essa relação com a escola básica mesmo. (Entrevista com coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ, 2014)

A trajetória da construção dos editais do PIBID na UFRRJ nos indica o aumento do número de subprojetos a cada novo edital lançado pela CAPES, a UFRRJ com a inclusão dos seus cursos de licenciatura no PIBID contribuiu com crescimento que o programa tem em nível nacional e seu caminho para consolidação. Na elaboração dos documentos exigidos para concorrer aos editais, fazer acompanhamento da aplicação do programa e avaliação dos projetos, os gestores responsáveis pelo processo de implementação do PIBID puderam descrever as intenções em participar do programa, suas metas, princípios pedagógicos e avaliação sobre os pontos positivos e negativos da aplicação do PIBID.

Tivemos durante a elaboração desse trabalho acesso através da PROGRAD a alguns desses documentos que nos faz investigar os aspectos que compõem a participação da UFRRJ no PIBID, buscamos a variedade de tipos de documentos; utilizamos o primeiro projeto institucional do edital de 2007, relatórios parcial e final de atividades e cadastros de alguns dados dos bolsistas para um melhor entendimento da implementação dessa política na UFRRJ. Outro recurso utilizado foram as entrevistas de gestores do PIBID/UFRRJ em diferentes períodos e subprojetos, a maioria dos trechos de entrevistas utilizadas foram retiradas das revistas do PIBID/UFRRJ que possui três edições (2011/2012/2014) e uma entrevista completa foi realizada com a professora Lana em 2014, que já está sendo utilizada nesse trabalho.

A produção dos projetos institucionais é referente ao edital que a instituição está concorrendo, dessa forma as características e intenções de participação no PIBID são detalhadas em cada projeto institucional elaborado para enviar a CAPES. Tivemos acesso ao projeto do segundo edital que a UFRRJ concorreu em 2009, este serviu para inserir mais cursos de licenciatura na PIBID, tivemos acesso também ao resumo do projeto institucional do edital de 2011 (projeto: Meio ambiente, tecnologia e sociedade: Fazendo e integrando Saberes) e ao de renovação do edital de 2009 (Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica), através dos relatórios de atividades. Utilizaremos aqui esses três documentos para investigar os pontos em comum dos três projetos e quais mudanças foram realizadas ao longo do período de 2009 a 2013 segundo os apontamentos dos projetos diante das experiências vividas na aplicação do programa. Intitulado como Ciência e cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola (2008) o primeiro projeto da UFRRJ atendeu a cursos de ciências exatas e com falta de professores para educação básica. Em seguida com a possibilidade de inclusão de outros cursos de licenciatura ao PIBID a instituição escreveu o projeto: Culturas, conhecimento e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a educação básica para o edital nº:02/ 2009 que contemplou cursos das ciências humanas, a maioria deles novos na universidade, e o campus de Nova Iguaçu. A professora Lana era a coordenadora institucional desse projeto que tinha como principal objetivo a valorização da rotina de convivência dos bolsistas com os elementos que tornam perceptível o quanto a escola é um ambiente complexo, esse objetivo é continuação dos objetivos do primeiro edital que buscava a formação do bolsista voltada para a realidade local, nacional e global de forma cultural, para a percepção da relação entre os atores da sociedade e da educação. Essa vivência e outras atividades do programação citadas como formas de romper com ideias como a dicotomia entre teoria/ prática na educação, ensino/ pesquisa e ação/ reflexão. (UFRRJ, 2009)

O projeto institucional de 2009 utiliza as ideias de alguns autores como pressupostos teóricos para a orientação pedagógica de condução do programa na UFRRJ, essas orientações vão pautar o tipo de professor que a instituição planeja formar assim como os valores que escolhe priorizar nesse processo. Muitas citações são de Paulo Freire, algumas concepções como a de que nenhum conhecimento é o que possui explicação exclusiva da realidade e que nesse sentido a escola é um ambiente onde se localizam diferentes visões que devem conviver entre si são trabalhadas. A valorização da dialogicidade freiriana foi utilizada como inspiração para a forma de se trabalhar, assim como um trecho da LDB que incentiva o uso de processos democráticos de gestão que concretizem uma relação equilibrada entre os saberes dos atores e os conhecimentos escolares. Essas orientações levaram a UFRRJ a adotar a gestão colegiada como forma de conduzir a participação da instituição no PIBID onde escolas de educação básica e atores que participam do programa constroem e interferem na condução do projeto. Esse processo acontece através de ações

como a apresentação do programa nas escolas e subprojetos, planejamento de cronograma de atividades, reuniões coletivas dos subprojetos para elaboração de atividade interdisciplinares, participação nos momentos didáticos – pedagógicos da escola e formação de grupos de bolsistas por escola para análise do projeto político – pedagógico da instituição. A realização do Fórum PIBID também coloca em prática a gestão colegiada ao reunir os participantes dos editais de 2009 e 2011, a indicação no relatório final do edital 2009/2012 da formação da CAP – Comissão de Avaliação do PIBID e da reestruturação do regimento, que ainda não foi divulgado, produzido nos fóruns PIBID também nos indicam a movimentação da instituição em torno da política de organização do programa. (UFRRJ, 2009) (UFRRJ, 2014)

Os objetivos que permeiam os projetos institucionais em geral se repetem de um edital para o outro como foi o caso do projeto: “Culturas, conhecimentos e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a escola básica” 2009 e o projeto aprovado em 2012 com o mesmo título, sendo então a renovação desse primeiro agora com a identificação 2009/2012. Baseados nos pressupostos acima os principais objetivos desses projetos são: a articulação entre a formação inicial dos bolsistas e a formação continuada dos supervisores, compreensão da escola como ambiente de produção cultural e social, ampliação da ideia de currículo, comprometimento com o processo de ensino – aprendizagem das escolas com propostas teórico – metodológicos pedagógicos inovadores, valorização da profissão docente através do protagonismo do professor de educação básica em conjunto com os bolsistas e construção de espaços de discussão e reflexão sobre a produção de conhecimento baseado na diversidade. Não tivemos acesso ao subprojeto Ciência e cidadania: construindo saberes e fazeres na Escola (2008), mas segundo o resumo do projeto intitulado: “Meio Ambiente, Tecnologia e Sociedade: Fazendo e Integrando Saberes” (2011) seus principais objetivos são: contribuição na continuidade no processo de consolidação das políticas de formação de professores na universidade, aproximação da universidade com a rede de educação básica pública dos municípios de Seropédica e Nova Iguaçu, ampliação dos espaços de articulação entre teoria e prática na formação de professores, contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica nas escolas trabalhadas e conseqüentemente do IDEB e investimento na produção de novas metodologias e materiais didáticos nas diferentes áreas do conhecimento. Os projetos Culturas, conhecimentos e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a escola básica (2009 e 2009/2012) possuem objetivos diferentes do projeto Meio Ambiente, Tecnologia e Sociedade: Fazendo e Integrando Saberes (2011), o primeiro possui subprojetos em sua maioria das ciências humanas, enquanto o segundo possui a maioria de cursos das ciências exatas mas ambos atendem a orientações dos documentos publicados pela DEB que tem relação com os propósitos do PIBID. (UFRRJ, 2014) (UFRRJ, 2011)

Entre esses objetivos dos projetos institucionais, a professora Lana destaca o seguinte objetivo do programa:

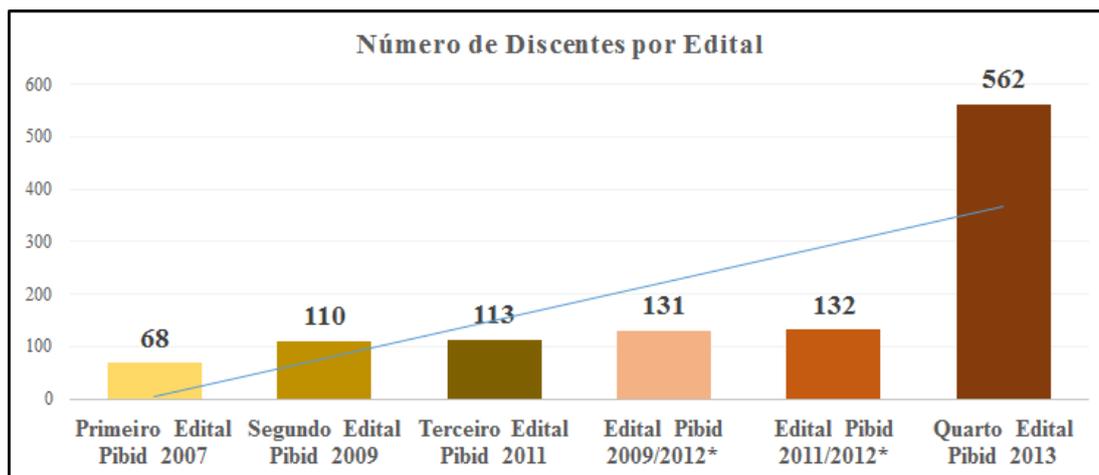
.... Porque qual era o grande slogan do PIBID: era o aluno fazer a licenciatura e ser fixado no magistério, ele querendo .a partir do PIBID se fixar, ou seja seguir a carreira, esse era o ponto principal que eu acho que continua sendo até hoje, o grande objetivo do PIBID. . (Entrevista com coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ, 2014)

Depois da renovação em 2012 o projeto Culturas, conhecimentos e formação de professores: Diálogos entre a universidade e a escola básica teve término em dezembro de 2013, segundo o relatório final de atividades desse projeto foi produzido: oficinas (de animação, de teatro popular), filmagens de apresentação, um documentário sobre o I encontro do PIBID UFRRJ (2009/2012), vídeos (de animação, de experimentação), cenários e bonecos produzidos no teatro de bonecos, visitas dos bolsistas a museus, revista referente ao projeto, artigos, resumos e trabalhos apresentados em eventos, relatórios, banners, minicursos, produção de material didático e paradidático; produção do livro Integrando Saberes: diálogos sobre a formação e a prática docente no âmbito do PIBID/UFRRJ, elaborado com textos dos coordenadores de área e do livro Reflexões trans – formativas sobre a prática docente: o olhar de aprendizes, elaborado com textos dos bolsistas de iniciação a docência do projeto entre outros produtos. Essa produção atingiu as áreas didáticas – pedagógicas, bibliográficas, artísticas, culturais e desportivas – lúdicas e foi realizada pelos participantes de todas as áreas de conhecimento do projeto em conjunto com os professores e estudantes das escolas participantes. (UFRRJ, 2014)

Ao final do relatório de avaliação do edital 2009/2012 do PIBID na UFRRJ são indicados os problemas encontrados na aplicação do programa e as pretensões para o futuro do programa na UFRRJ. Alguns dificuldades percebidas na entrada da UFRRJ no PIBID foram superadas segundo o relatório e entre as que ainda persistem algumas foram destacadas no documento, como: falta de recursos financeiros para execução completa das atividades previstas no cronograma elaborado no início do projeto, falta de infra estrutura adequada na UFRRJ para o funcionamento do programa, falta de verba para compra de material permanente e a suspensão de aulas por algum evento extraordinário, a greve de professores que houve no estado do Rio de Janeiro em 2013 é utilizada como exemplo. Esses pontos foram levantados pelo coordenador institucional e os coordenadores de área, não há indicação no relatório da opinião sobre as dificuldades encontradas na aplicação do programa por parte dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Quanto as aspirações para o futuro, o projeto reafirma a importância da permanência de funcionamento do programa para a continuação do trabalho pela valorização da formação docente, inicial e continuada. (UFRRJ, 2014)

Segundo a PROGRAD o total de bolsistas de iniciação à docência é de 532 em 2014, divididos em 362 bolsistas do sexo feminino e 170 do sexo masculino. Isso equivale a 68% de bolsistas do sexo feminino enquanto 32% são do sexo masculino, a UFRRJ segue então a tendência de maior número de bolsistas do sexo feminino. Abaixo segue o gráfico com a evolução do número de bolsistas de iniciação à docência na UFRRJ de acordo com os editais que a instituição participou. No gráfico abaixo temos a atualização desse dado:

GRÁFICO 5: Número de bolsistas PIBID/UFRRJ - 2015



FONTE: As complexidades das ações estratégicas e de gerência frente à difusão numérica e espacial do PIBID

O gráfico acima corresponde ao número de bolsistas de iniciação à docência ao longo dos editais do PIBID/UFRRJ, o último é o de 2013, que corresponde ao edital atual, o número relacionado a este edital é do ano de 2015.

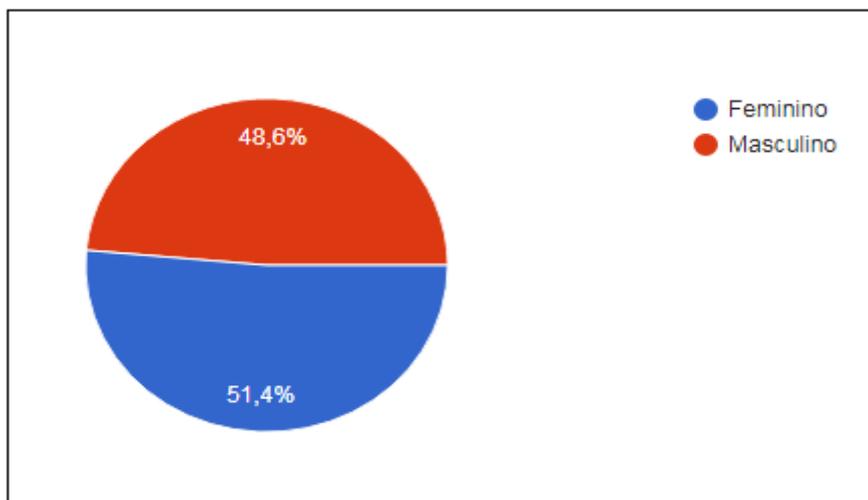
4.3 – Contato com os egressos do PIBID/UFRRJ

Esse tópico é totalmente dedicado ao encontro da pesquisadora com os egressos, esse momento se deu de duas maneiras diferentes, através da aplicação de questionamentos que pretendem se aproximar de um perfil que caracterize e nos ajuda a conhecer os egressos do PIBID/UFRRJ e também pelas entrevistas biográficas que procuram conhecer o egresso pela sua narração de si mesmo e suas experiências anteriores a entrada na UFRRJ, na sua participação no PIBID e sua atuação no mundo de trabalho e perspectivas para sua carreira. O uso dos dados obtidos nos levará a discussões que envolvem a formação desses egressos e suas perspectivas do PIBID.

4.3.1 – Dados quantitativos

Como sinalizamos acima ainda nesse capítulo, delimitamos o uso do primeiro e segundo editais do PIBID/UFRRJ de 2009 e 2011 acreditando que os bolsistas do edital de 2013 ainda podem não ser egressos ou podem não estar trabalhando. Nos interessa bolsistas que saíram da universidade e já possuem experiências com o mundo de trabalho. Foram enviados 178 questionários a todos os bolsistas do PIBID dos editais mencionados, são eles dos subprojetos de: Biologia, Matemática, Química, Ciências Naturais, Física, Belas Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Letras e Pedagogia. O objetivo do questionário é chegar a dados que se aproximem do perfil dos bolsistas egressos participantes da pesquisa e que nos ajude a conhecer suas posições sobre sua passagem no PIBID e as possíveis consequências em suas vidas fora da UFRRJ. Recebemos 35 respostas em cerca de 2 meses de tentativas de contato, foram: 6 bolsistas egressos de Pedagogia que responderam, 5 de Biologia, 5 de Belas Artes, 5 de Ciências Sociais, 3 de Matemática, 3 de Filosofia, 3 de Letras, 2 de Física, 1 de Química, 1 de Ciências Naturais e alguém que não respondeu sobre seu subprojeto. Vamos aos gráficos.

GRÁFICO 6: Sexo dos egressos

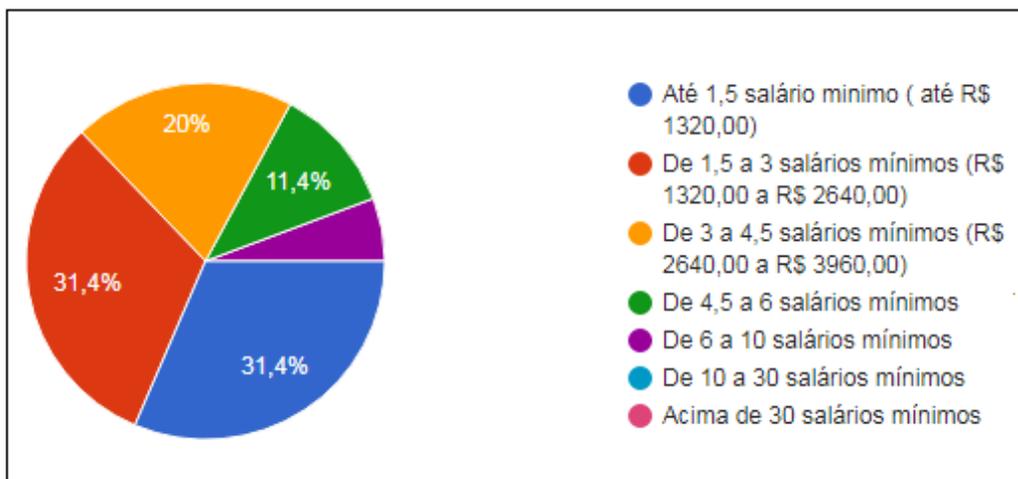


FONTE:questionáriogoogledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

Sobre a feminização da docência, tópico destacado por Gatti (2009) e Valle (2006) pelas repercussões que essa questão de gênero tem no debate mais amplo sobre professores no Brasil, neste trabalho o gráfico acima ajuda nessa discussão dentre os participantes do PIBID, dos 35 egressos que responderam o questionário 51,4 são do sexo feminino, indicando a possibilidade de confirmação da maior parte dos professores serem mulheres. Outro dado nos confirma essa informação, dos 178 bolsistas dos editais selecionados para essa pesquisa 120 são do sexo feminino, um pouco mais de dois terços do total, 58 são do sexo masculino.⁴⁴. Esses números mostram mais expressamente a presença das mulheres no magistério, nessa ocasião entre os licenciandos da UFRRJ participantes do PIBID.

GRÁFICO 7: Renda aproximada na entrada na UFRRJ

⁴⁴Apenas o subprojeto de Filosofia possuía mais homens (14) que mulheres (10), em cursos como Letras e Pedagogia a diferença é mais perceptível no primeiro são 21 do sexo feminino e 3 do masculino e no segundo são 23 mulheres e apenas 1 homem, subprojetos como Física, Química e Biologia a diferença entre sexos era apenas de uma ou duas pessoas, o subprojeto de Ciências Sociais era o único possuía o mesmo número de bolsistas do sexo feminino e masculino

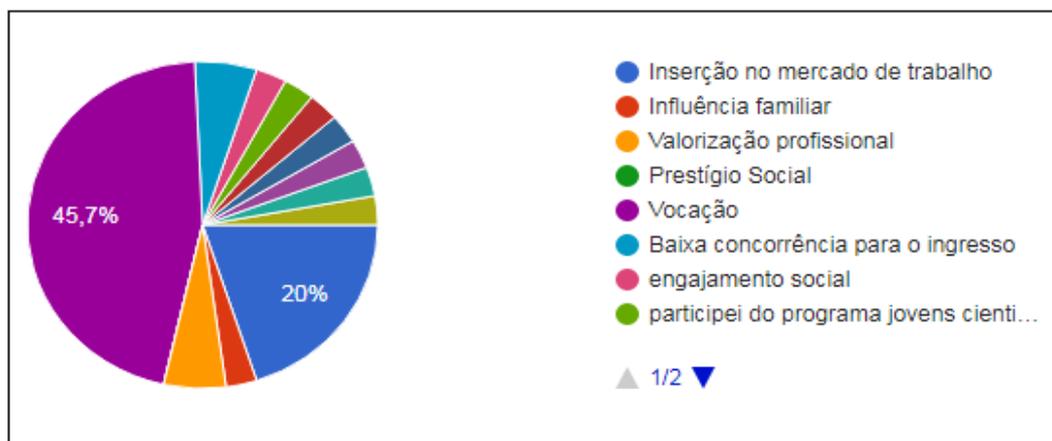


FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

Como ressaltado por Gatti (2009) em seu estudo sobre a atratividade da carreira docente para jovens a questão que perpassa classe social e recursos disponibilizados pelas famílias para educação de seus filhos interfere na escolha pela docência no Brasil. A renda familiar dos bolsistas egressos na sua entrada na UFRRJ nos dá dimensão dessa questão que será mais bem abordada nas entrevistas, utilizamos o valor salário mínimo no período de envio do questionário como base para a pergunta (R\$ 880,00). Mais de 60% possuía renda até R\$ 2.640,00 o que nos mostra uma renda que não é alta para a maioria dos bolsistas egressos no momento da sua escolha pelo curso de nível superior. Para 20% ou seja 7 dos que responderam ao questionário a renda aproximada era de até R\$3.690,00.

Saindo do perfil dos egressos e entrando no tópico sobre a entrada na UFRRJ, participação no PIBID e opiniões sobre a carreira docente, avançamos assim para as questões referentes ao magistério e as respostas dos egressos.

GRÁFICO 8: Motivo da escolha pela licenciatura⁴⁵

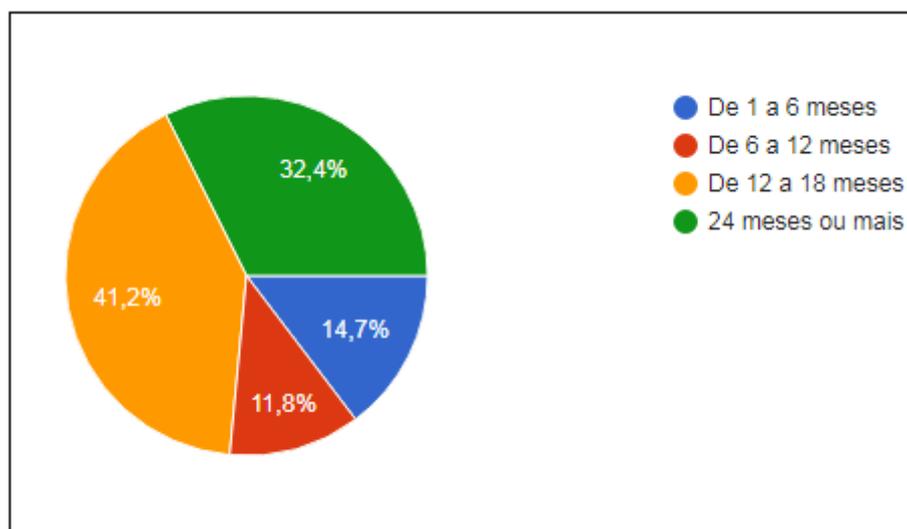


FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

⁴⁵34 bolsistas egressos responderam essa questão

A pergunta acima sobre a escolha pela modalidade de licenciatura possuía diversas opções de resposta, a mais elencada pelos bolsistas egressos foi a vocação com 45,7 das respostas, discutimos com Valle as implicações da ideia de vocação, que no caso dos participantes dessa pesquisa ainda se mostra como um forte argumento para seguir ao magistério. 20% optou pela inserção que a carreira tem no mercado de trabalho, 5,7% pela pouca concorrência para entrada no curso e outros 5,7% por acreditar na valorização profissional do professor.

GRÁFICO 9: Tempo de permanência no PIBID⁴⁶



FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

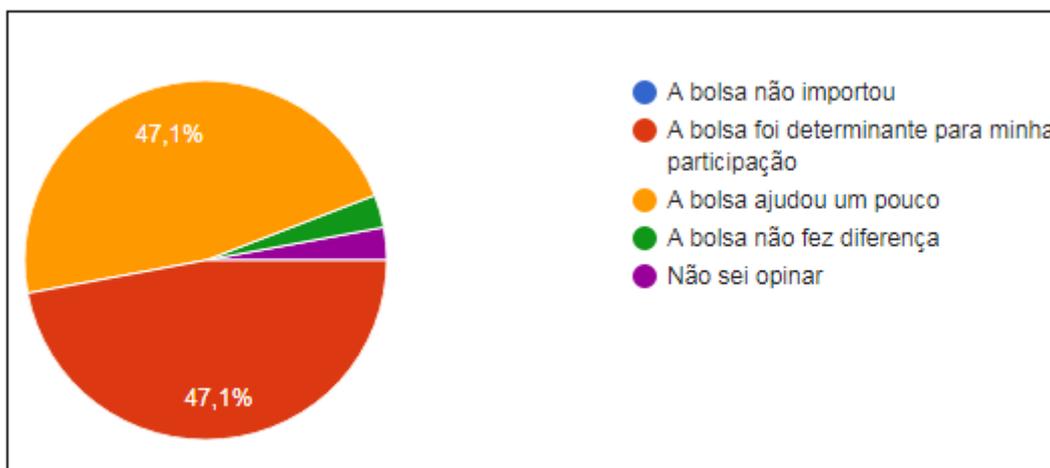
O tempo de permanência dos bolsistas egressos no PIBID/UFRRJ foi em sua maioria de um ano ou mais (85,2%), grande parte ficou por dois anos no programa ou mais no programa (32,4%) o que nos faz acreditar que não existia grande rotatividade de bolsistas, entretanto uma das entrevistadas sinaliza a frequência de mudança de bolsistas como um problema do programa.

GRÁFICO 10: Importância da bolsa⁴⁷⁴⁸

⁴⁶ 34 bolsistas egressos responderam essa questão

⁴⁷ A bolsa para a iniciação à docência no PIBID é de R\$ 400,00

⁴⁸ 34 bolsistas egressos responderam essa questão



FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

A pergunta acima nos ajuda a pensar novamente sobre a situação de classe dos egressos e também sobre a valorização da licenciatura com uma bolsa da CAPES destinada exclusivamente para os envolvidos como modalidade. Para nenhum dos egressos que responderam ao questionário a bolsa não teve importância, o que nos mostra que a bolsa de alguma forma representa algo quando se trata de PIBID, para 47,1% a existência da bolsa foi fundamental para sua participação e para 47,1% a bolsa ajudou um pouco na participação no programa. Como vemos a bolsa é um fator a se considerar ao tratarmos dos fatores que o PIBID trouxe de mudança para a universidade e para as licenciaturas, no livro: “O PIBID da UFRRJ: formação docente e práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula” (FAZOLLO, GRANHA, JORGE, MORAES, SILVA 2015) no capítulo 1 os autores afirmam que a distância da UFRRJ de centros urbanos da região metropolitana do Rio de Janeiro, a falta de qualidade na oferta de transporte público, a insuficiência do alojamento estudantil e do restaurante universitário em relação a demanda dificultam a permanência dos discentes da universidade em seus cursos de graduação e destacam que mesmo que não seja o objetivo do programa ele tem grande contribuição na permanência dos discentes da UFRRJ. Retornaremos a esse debate nas entrevistas com os egressos.

GRÁFICO 11: Estímulo à docência e o PIBID⁴⁹

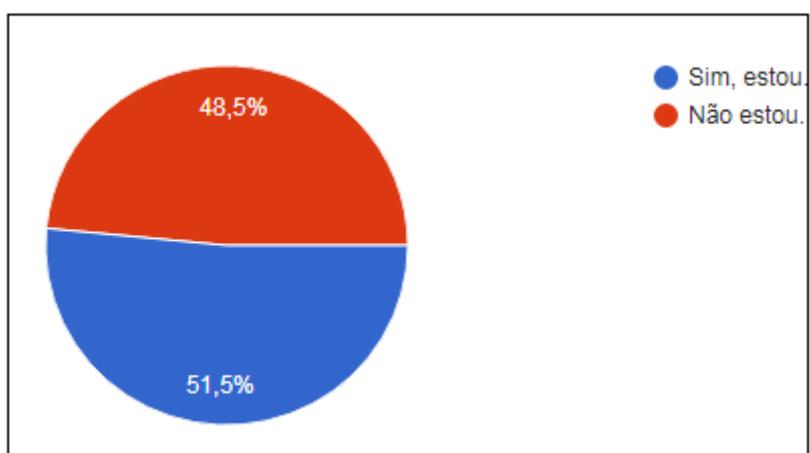
⁴⁹34 bolsistas responderam essa questão



FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho(2017)

Com essa pergunta gostaríamos de saber a opinião dos bolsistas egressos sobre a capacidade do PIBID estimular a docência, um dos principais objetivos do programa, grande parte dos egressos afirma que o edital que participaram estimulou à docência (61,8%). Outros 26,5 % dos egressos que responderam aos questionários segue com avaliação positiva do programa neste tópico afirmando que não apenas estimulou a docência como o PIBID contribuiu com a formação continuada dos professores da escola e com a aproximação entre universidade e escola. As respostas negativas correspondem a 8,8% , esse resultado é a junção dos percentuais das seguintes respostas: afirmam que o PIBID não estimulou á docência e que mesmo no contato com a escola o magistério não é incentivado

GRÁFICO 12: Egressos que se tornaram professores⁵⁰



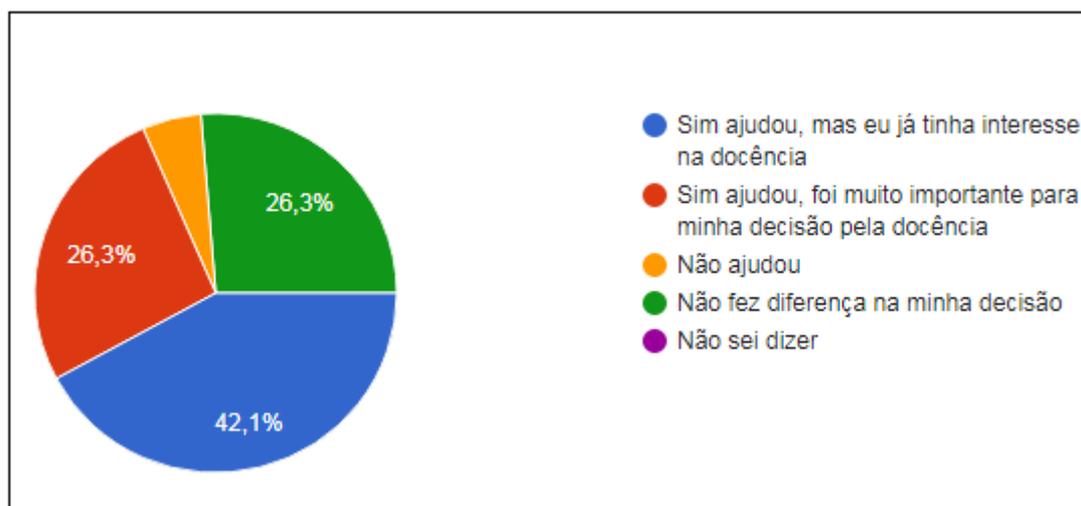
FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

Nessa questão começamos a tratar da vida profissional dos egressos e a presença ou não da docência nela. O objetivo foi saber quantos bolsistas egressos se tornaram professores, um dos principais objetivos do PIBID. A maioria está atuando como

⁵⁰ 33 bolsistas egressos responderam essa questão

professor, 51,5%, mesmo assim não é uma grande quantidade, 48,5% dos egressos que responderam a questão seguiram outra profissão. Sobre essa questão temos dados nacionais na pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre o PIBID, onde a partir do relato dos coordenadores institucionais (CI) um panorama sobre o destino dos egressos do programa é realizado, 58,4 dos CIs assumiram que não possuem instrumentos de acompanhamento do destino dos bolsistas, a maioria na região Sudeste e Sul, mesmo assim a opinião de 65% deles é de que os egressos se tornam professores e 22% afirmaram que os bolsistas estavam cursando pós – graduação. Declaram não ter informações sobre os egressos 30% dos CIs que responderam à pesquisa, a maioria do Sudeste, novamente. (GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT 2014)

GRÁFICO 13: Sobre o PIBID contribuir na escolha pela docência⁵¹



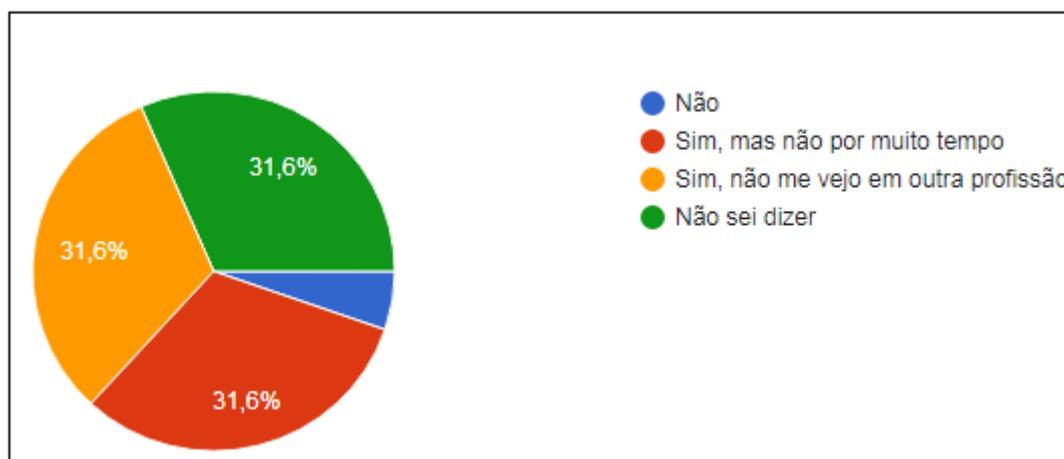
.FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho (2017)

Mesmo com a dificuldade de se chegar a uma conclusão ou precisão sobre a influencia do PIBID na carreira dos egressos que são professores, contamos com a contribuição das suas percepções para nos aproximar dessa informação, quando se trata dos que se tornaram professores a maioria afirma que o PIBID contribuiu mas que já possuíam interesse pelo magistério (42,1%), juntos os que dizem que a participação no PIBID não fez diferença e que não ajudou somam (31,6%) das respostas e para sua decisão e 26,3% afirmam que o PIBID foi muito importante em sua escolha. Retornaremos a esta questão na análise das entrevistas.

GRÁFICO 14: Permanência na carreira docente⁵²

⁵¹ 19 bolsistas responderam essa questão

⁵² 19 bolsistas responderam essa questão



.FONTE: questionário googledocs elaborado e enviado pela autora do trabalho(2017)

Quanto ao futuro na carreira docente os egressos que se tornaram professores estão divididos majoritariamente entre três possibilidades, 31,6% dizem que vão permanecer como professores, porém não por muito tempo, 31,6 dos docentes dizem que não sabem responder e 31,6% afirma que continuará. Esses números nos mostram que mesmo em início de carreira 63,2% dos bolsistas não pretendem ser professores por muito tempo ou não sabem dizer que caminhos irão seguir, algo preocupante pela falta de professores e pela recente entrada desses docentes no mercado de trabalho.

A análise dos questionários e das entrevistas se deu em blocos separados pelo entendimento que as narrativas/ falas dos egressos é central neste trabalho e por isso precisam de um bloco que a contemple, são métodos diferentes, mas que contribuem para nosso questionamento sobre quem são os candidatos à docência na UFRRJ e como lidam com a questão do magistério em suas vidas, seguimos com a análise das entrevistas adiantando ao leitor que grande parte dos tópicos aqui tratados retornou abaixo.

4.3.2- Entrevistas biográficas

Com as entrevistas pudemos confirmar informações que o questionário já nos indicava e também verificar outras destacadas pelos egressos, conseguimos também identificar debates levantados pelos entrevistados que perpassam as discussões dos autores que fizemos em capítulos anteriores. Foram 6 entrevistas, com 3 pessoas do sexo feminino e 3 do sexo masculino assim como 3 professores da Educação Básica e 3 não professores que serão identificados pela inicial de seus nomes e o subprojeto que participaram.⁵³ Vamos dividir a análise dos resultados em blocos que acompanham o caminho percorrido nas entrevistas, destaques de questões sistematizadas a partir da comparação entre as falas também vão aparecer neste tópico.

⁵³São eles: um egresso não professor do subprojeto de Filosofia, uma egressa não professora do subprojeto de Biologia, uma egressa não professora do subprojeto de Pedagogia, um egresso professor do subprojeto de Ciências Sociais, um egresso professor do subprojeto de Biologia e uma egressa professora do curso de Pedagogia.

4.3.2.1 – Vida dos egressos antes da entrada na UFRRJ

Nesta parte focamos na vida escolar dos entrevistados, pedimos que recordassem suas principais lembranças deste período, experiências que marcaram sua passagem pelo ambiente escolar. Alguns descreveram uma trajetória sem muitos destaques outras falas recorrem a notoriedades desse período que carregam consigo, vamos explorar essas questões abaixo.

Poucos pontos nessa seção se repetem nas falas dos egressos, são variadas as vivências que nos mostraram. A diferença entre escola particular e a escola pública foi um desses quesitos, grande parte dos entrevistados tiveram uma trajetória mista, parte cursada no setor público e outra parte no setor particular, o egresso² destaca o incentivo e preparo realizado pela rede particular que cursou para entrada na universidade, não faz uma avaliação negativa da escola pública, mas salienta que a ida para universidade não era o foco da instituição e nem dos atores que a compunham. Outra egressa⁴ destaca que a ida para o setor público se deu por sua parte, por julgar que com essa experiência poderia conhecer outras realidades e perspectivas além das presentes na escola particular, nesse caso a entrada para o setor público representou uma ampliação da sua visão de mundo, entretanto a egressa destaca que a volta para o setor particular no Ensino Médio lhe deu base para entrada e para cursar o Ensino Superior. Outro caso é da egressa⁵ que destaca que mesmo que tenha cursado quase toda sua trajetória escolar na rede particular sua mãe apenas podia pagar por escolas de má qualidade, sua avaliação é que teria sido melhor ter ficado na escola pública já que essa instituição carrega princípios e ações que ela sentiu falta em sua vida escolar, um egresso sem fazer diferença entre setor público ou privado destaca que sua passagem pela escola se deu de maneira indiferente, os modelos de controle, avaliação e relacionamento com os estudantes o decepcionava o que ocasionou seu desinteresse por aquele ambiente, são estes os fatores gerais que apreendemos das respostas dos egressos.

Quanto as especificidades da relação entre suas vidas e sua trajetória escolar uma egressa⁶ salienta a presente forte da sua família, seu pai principalmente em sua formação, narra a participação do pai no cotidiano de seus estudos e nos conselhos que seguiu e que julgou fundamental para chegar ao nível superior e mais que isso para que uma postura responsável com sua carreira fosse tomada pela egressa, para essa egressa essa aproximação da família com a vida escolar do estudante e fundamental para melhoria da educação.

Uma egressa⁵ relatou que em um de seus anos do Ensino Médio foi marcado pela formação de uma turma de repetentes, a egressa narra que a partir da reprovação a escola optou por reunir em uma turma os estudantes repetentes do ano anterior. Para ela esse mecanismo funcionou de duas maneiras, para criar identidade já que não conseguiu a se localizar socialmente naquele ambiente escolar e também como incentivador da criação de estigma, ela relata que pensava que se fosse responsável pela decisão da formação de turmas não faria da mesma pela pelo risco de criar imagens negativas sobre e para esses estudantes.

Em grande parte das entrevistas os egressos não se julgaram os melhores alunos de suas escolas, entretanto conseguiram destacar pontos que chamaram sua atenção nessa trajetória que repercutem em seus caminhos até a UFRRJ. Na saída do Ensino Básico todos pensavam na necessidade de cursar o ensino superior, por motivos variados, alguns seguiram direto para a UFRRJ outros passaram ainda por universidades particulares, outros cursos em universidades públicas, pelo PROUNI, cursos

preparatórios até entrarem e se formarem em licenciatura na UFRRJ.

4.3.2.2 – Entrada na UFRRJ e escolha pela licenciatura

A maioria dos bolsistas egressos entrevistados escolheu o curso que iria seguir antes de encontrar a instituição, alguns tiveram dúvidas sobre qual seria, outros desde a saída do Ensino Médio tiveram certeza. Um egresso² seguiu o Ensino Superior para concorrer a vaga em um concurso que exigia esse nível de ensino dentre os participantes. A escolha pela UFRRJ se deu para os egressos por motivos variados mas grande parte sinalizou a importância de cursar ensino superior em uma universidade pública, uma entrevistada destacou que a UFRRJ foi a última instituição que promoveu vestibular o que possibilitou sua participação, outros tentaram outras universidades e conseguiram entrada pela UFRRJ. Uma egressa⁴, a mesma que optou por cursar parte do ensino básico em escola pública, assinala que estava na graduação em outra instituição na cidade do Rio de Janeiro, mas que esse contexto a limitava novamente na sua ampliação de visão do mundo, sua escola pela UFRRJ se deu por essa facilidade. A localização do campus do Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ em Nova Iguaçu pode ter facilitado o contato de dois egressos com a instituição, um entrevistado foi do IM e outro no campus Seropédica que moram no município de Nova Iguaçu.

Como dissemos no ponto anterior a maioria dos entrevistados escolheu a área de conhecimento a qual gostaria de cursar antes de pensar na modalidade, alguns disseram que a divisão e a escolha de licenciatura ou bacharelado era algo confuso no início do curso e que primeiramente estavam empenhados em se adaptar ao nível superior e conhecer melhor a área que seguiram. Duas egressas^{4/5} antes da entrada já articulavam seu curso com a educação, uma educação ambiental e outra seguiu a pedagogia porque gostaria de seguir algo atrelado à educação. Outros dois egressos^{6/1} relatam o contato com professores em suas famílias o que para um serviu de modelo para seguir a pedagogia e para outro a proximidade com o cotidiano de sua mãe professora o fazia compreender melhor a profissão que teria que seguir, já que seu curso não oferece variadas possibilidades de carreira.

O caso de dois egressos^{1/2} chama a atenção pela situação semelhante das áreas de conhecimento que escolheram seguir, Filosofia e Ciências Sociais. Ambos chamam a atenção para a limitação de possibilidades de atuação no mercado de trabalho após a saída da graduação, mas demonstram atitudes diferentes em relação a essa questão. O egresso¹ de Filosofia relata que a licenciatura para ele não era uma escolha e sim o único caminho a seguir já que em seu curso seguir a docência ou a carreira acadêmica eram as únicas possibilidades, ele constata que não existem vagas para todos na pós – graduação por isso já entendia que em algum momento teria que se tornar professor. O egresso² de Ciências Sociais relata a mesma situação na área que seguiu, a limitação de atuação profissional, entretanto em sua experiência a licenciatura não se mostrou um caminho tão obvio, ele relata que seu curso era novo na UFRRJ, de 2009, e que tanto professores como estudantes estavam aprendendo a fortalecer essas áreas na instituição e que com isso os professores carregavam um viés de pesquisa muito forte, característico da trajetória e formação deles e que a aproximação da licenciatura foi um exercício de discentes e docentes. O egresso² de Ciências Sociais cita também a lei de obrigatoriedade da entrada das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio como muito recente o que fazia com que os envolvidos com a área ainda estivessem no processo de construir uma formação forte voltada para a licenciatura, o PIBID surgiu na UFRRJ nesse período se constituindo como mais um espaço para essas duas áreas estimularem a formação voltada para docência.

4.3.2.3 – Entrada no PIBID e Bolsa de Iniciação à Docência

Gostaríamos de saber dos bolsistas egressos como se deu sua aproximação do programa e se existe alguma relação entre suas entradas no PIBID e o recebimento da bolsa. Com isso queremos retornar a questões que foram levantadas ao longo do trabalho sobre classe social, entrada e permanência na graduação e a possível influência do PIBID nesse caso.

A grande maioria dos bolsistas destaca nas entrevistas a sua percepção no início do curso da necessidade de se associar a alguma pesquisa e com isso possuir bolsa, relatam também a dificuldade dessa conquista já que não havia oferta ampla aos professores pelas agências de pesquisa de bolsas aos discentes da graduação, ressaltam que muitas vezes os que alcançavam este posto já possuíam proximidade com os docentes ou que para conquistar a bolsa de pesquisa precisavam passar por um processo seletivo rígido, um problema para eles que acabaram de entrar na universidade. Com isso o surgimento do PIBID na UFRJ se deu como uma saída a esses estudantes, um deles relatou a maior facilidade de acesso à bolsa com o PIBID e a facilidade de trabalhar com educação, outros se aproximaram do programa porque já mantinham algum vínculo com os professores coordenadores dos subprojetos, uma entrevistada destacou que para os discentes que já queriam trabalhar com educação o PIBID surge como um espaço destinado especialmente para eles, um bolsista afirmou se interessar pelo tema do subprojeto que para ele já era uma área que gostaria de pesquisar. Percebemos quantas possibilidades o PIBID fez surgir dentre os discentes de licenciatura da instituição.

Outro fator interessante dentre as falas é a diferença que os bolsistas egressos fizeram entre o valor da bolsa de pesquisa da época (R\$360,00) e a bolsa do PIBID (R\$400,00), demonstrando a valorização da modalidade de licenciatura que a bolsa carrega consigo, como afirmou a professora Lana em entrevista sobre o PIBID exposta no tópico deste trabalho sobre o PIBID na UFRJ.

Os egressos destacam também algo que já tratamos acima na análise dos dados quantitativos ao ser afirmado em livro sobre o PIBID elaborado pela instituição sobre o caráter de permanência que o programa carrega pela oferta de bolsa, os entrevistados demonstram esse contexto em diferentes falas, um bolsista de pedagogia⁶ relata como em seu curso, no IM e noturno, a bolsa se tornou insuficiente em certo momento fazendo com que os bolsistas tivessem que abandonar o PIBID, se tratava de discentes adultos que possuíam família e a responsabilidade de manter materialmente suas casas os afastando da participação no PIBID, não era o caso da egressa que apenas estudava e que contava com ela destacou com o apoio da família. Ela se enquadrava no grupo dos egressos que afirmam que a bolsa os permitiu maior dedicação aos estudos e ao curso já que a bolsa dava conta de despesas com alimentação, transporte e material de estudo. Uma bolsista relata:

“A gente sabe que a bolsa, já escutei muito isso na universidade: “Ah, bolsa não é pra isso.” Mas a gente que é de origem popular e tal tem que contar com a bolsa para subsistência também né, então assim, eu comprava o ticket do bandeirão com dinheiro da bolsa, eu pagava minha passagem com dinheiro da bolsa. Ajuda as vezes, assim, minha mãe tava precisando de, sei lá, pague uma conta. Eu precisava do dinheiro da bolsa para umas coisas assim.” (N. – Pedagogia)

No gráfico 6 sobre a importância da bolsa em sua passagem no PIBID os bolsistas em

sua maioria afirmam que ela ajudou um pouco ou foi determinante, é o que notamos também entre os entrevistados que indicam que a bolsa foi importante mesmo que não determinante porque os possibilitou fazer parte de uma pesquisa e também facilitou sua permanência na UFRRJ. Um egresso² afirmou em sua entrevista: “O PIBID salvu muita gente.” C. – Ciências Sociais. Com isso concluímos que tanto a possibilidade de entrada em um projeto da universidade que os levasse além da sala de aula quanto a possibilidade de se manter na universidade configurava à bolsa de iniciação à docência um ponto positivo para a licenciatura.

Uma perspectiva levantada por apenas uma egressa⁵ nos chamou atenção, ela relata que sua participação no PIBID se deu de maneira diferente que a de seus colegas, sua proximidade com a coordenadora institucional do edital em que esteve levou ao convite de uma atuação no programa que se assemelha as funções da coordenação de área de gestão de processos educacionais, bolsa que não existia ainda na época, por isso mesmo essa bolsista egressa em diversos momentos faz uma análise mais ampla e geral do PIBID/ UFRRJ, por estar próxima e até interferir em processos de decisão na chegada do PIBID na instituição. Quanto as bolsas a entrevistada ressalta algo que julgou negativo, ela reconhece a valorização que a bolsa traz consigo, mas alerta que esse fator também pode aproximar pessoas que não necessariamente querem se envolver com a educação mas que entram no programa pela bolsa. Para ela era necessário uma melhor compreensão de quem entrava no PIBID e com quais objetivos. Outras falas da egressa que contribuem para a compreensão do seu ponto de vista é sua avaliação da expectativa excessiva que se criou no início do programa, fazendo com que o PIBID tivesse uma proporção maior do que os agentes pudessem trabalhar e que discursos e intenções não pudessem ser cumpridos, como no caso da crítica da egressa aos coordenadores de área despreparados para lidar com temas da educação.

Essas questões que a bolsista levanta nos alerta sobre como o PIBID proporciona possibilidades e faz um movimento importante que se volta para a licenciatura, mas como esse processo é delicado e por ser atropelado por medidas equivocadas.

4.3.2.4 – Participação no PIBID: Atividades e escola

Vamos iniciar este tópico com uma tabela que resume o tema descrito pelos bolsistas dos subprojetos dos editais do PIBID/ UFRRJ que participaram:

TABELA 5: Subprojetos do PIBID/UFRRJ

SUBPROEJTO	TEMA
Filosofia	Relações subjetivas no mundo contemporâneo, redes e processos de dessubjetização onde o eu fica influenciado pelos meios de comunicação.
Ciências Sociais	Diversidade e Violência – Conflitos e Violência na Escola
Biologia	Botânica para o Ensino Médio
Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos

A tabela acima corresponde a descrição realizada pelos próprios bolsistas sobre os temas que trabalharam nos subprojetos do PIBID que participaram. A partir daqui vamos sistematizar suas visões da construção do caminho até a entrada na escola assim como as falas desta experiência. Muitos entrevistados destacam que naquele momento todos estavam conhecendo e aprendendo juntos como fazer o PIBID, o período que entraram no programa foi o mesmo do início da implementação do programa na UFRRJ, por isso muitos bolsistas acompanharam processos que levaram a como seria o programa na instituição em seu início. Predomina entre os bolsistas o preparo para a realização dos projetos nas escolas através da leitura de textos e construção de oficinas. Alguns destacam que a formação anterior à entrada nas escolas contou apenas com discussões sobre o tema do subprojeto, outros relatam que a associação com debates sobre educação foi realizada. Todos falam da divisão dos bolsistas de seus subprojetos em grupos menores, seja pela atuação na escola ou subtemas do projeto.

Os dois bolsistas do subprojeto de Biologia^{3/4} não realizaram atividades na escola, um relata que o período que esteve no PIBID ainda estava sendo realizado o contato e os acordos com as escolas e outra exerceu função diferente dos bolsistas de iniciação à docência acompanhando a coordenadora institucional, por isso não foi aos colégios. Os outros quatro bolsistas destacam pontos diferentes sobre experiência no ambiente escolar. Alguns disseram que a realidade da vivência não era novidade para eles, por contatos anteriores ou por cursar a Educação Básica no setor público, mesmo assim eles relatam que outros colegas se assustaram a partir deste contato. Uma⁶ egressa relata que em seu primeiro contato a diretora da escola selecionou o que ela julgava a melhor turma da escola e que no segundo ano de PIBID com mudanças de turma ela pôde perceber de fato e de maneira mais próxima muitos problemas antes ignorados, essa situação a assustou e mostrou como ela havia construído uma visão romântica da docência e com a experiência do PIBID na escola pôde determinar coisas para a sua atuação profissional futura. Esta egressa diz: “Eu digo para as pessoas que o PIBID faz aquela pergunta: E ae, vai encerrar ou não vai?” A. Pedagogia. Dois egressos^{1/4} julgaram os professores supervisores mal preparados para o exercício da função do magistério. Uma bolsista⁵ relata que sente como se nesta oportunidade do PIBID pôde fazer o exercício de professor – pesquisador. Um bolsista² destacou que a partir da sua relação com seus professores da graduação formulou na experiência da ida à escola pelo PIBID a maneira como se relacionaria com os estudantes caso fosse professor, ele ressalta que agora como docente carrega essa aprendizagem. Muitos bolsistas articulam a tarefa ligada à iniciação à docência e presença na escola com a pesquisa acadêmica, em mais de um caso o contexto do PIBID serviu também para esse propósito.

O caso dos bolsistas egressos^{1/2} de Filosofia e Ciências Sociais carregam especificidades mais uma vez características de sua área de atuação. Ambos destacam a falta de professores formados em suas áreas para dar aula ao Ensino Médio, para um isso levou a dificuldades na execução das atividades, no contato com os estudantes e articulação com os professores supervisores. O outro bolsista² destaca dessa situação a oportunidade de saber como alguém de outra área trabalharia a disciplina de Sociologia, como contribuiria para fortalecer a disciplina no Ensino Médio e trabalhar a importância das Ciências Sociais para os estudantes.

Todos os bolsistas destacam a importância de estar presente no ambiente escolar no período da formação inicial, sobre essa questão vamos trabalhar – lá abaixo.

4.3.2 .5 - Docência e PIBID

Ao longo da entrevista tentamos compreender como a participação no PIBID pode ter influenciada em suas percepções sobre a docência e também em suas escolhas profissionais. Sobre a passagem no PIBID destacam a vivência na escola como fator que melhor permite a aproximação com a carreira de professor, os entrevistados ressaltam aprendizagens diferentes deste contato com a escola e mais que isso com o papel do professor. Alguns destacam que já esperavam ou queriam ser professor e que o PIBID serviu para confirmar essa escolha, mas afirmam que para outros pode afastar por mostrar de maneira muito próxima os desafios que um professor brasileiro enfrenta. Para os egressos a grande contribuição que o PIBID traz é colocar o bolsista de iniciação à docência que não é nem de professor nem de estudante em contato com o papel do professor, cria um espaço que mesmo sem antecipar o trabalho docente os permite experimentar e ter contato com vários aspectos da carreira do magistério. Um bolsista destacou o movimento de formação inicial de discente da licenciatura ao mesmo tempo que a formação continuada é promovida com o professor supervisor como um ponto positivo do PIBID.

Alguns bolsistas destacam que apesar da grande importância de um projeto como o PIBID a aplicação se deu de maneira confusa, algumas vezes sem relação com a temática da educação ou falta diálogo entre bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores e também discussões insuficientes sobre ser professor. Outros destacam a desempenho dos coordenadores de área pelo preparo dos discentes e o aproveitamento das discussões e trabalho feito no PIBID para maiores reflexões e outros propósitos. Inclusive mais de um bolsista registra que os coordenadores se tornaram seus orientadores e que realizaram trabalhos posteriores e até a monografia sobre temas relativos a participação no PIBID.

Os bolsistas entrevistados se dividem entre os que acreditam que o PIBID foi fundamental para sua percepção sobre a docência, e a escola e entre os que afirmam que o programa não teve tanto impacto quanto outras experiências. Muitos não sabiam descrever de maneira mais clara a participação do programa em suas formações, porém afirmaram que o PIBID trouxe aprendizagens. Como afirma uma entrevistada ao falar do PIBID:

“Eu acho que foi uma coisa já que meio que se naturalizou em mim, que aquilo fortaleceu o que já vinha sendo uma vontade.

Não foi determinante?

Não, mas assim não sei como seria se eu não tivesse tido essa experiência, que caminhos eu poderia ter tomado. Talvez a minha visão sobre educação tivesse seguido outros rumos. Foi uma coisa assim, eu via dificuldades, mas eu via que eu quero participar disso de alguma forma.” N. – Pedagogia

Essa fala sintetiza o que a maioria dos egressos nos diz, o PIBID os manteve perto da temática da educação mesmo que não na docência e para muitos contribuição na condução até a sala de aula.

4.3.2.6 – Carreira e carreira docente no Brasil

Vamos iniciar o tópico com uma tabela com a situação profissional atual dos bolsistas egressos, para facilitar a visualização do leitor.

TABELA 6: Profissão dos egressos entrevistados

	BOLSISTA	É PROFESSOR?	PROFISSÃO
1	R. - Filosofia	Não	Cursando mestrado em Filosofia e aguardando ser chamado em concurso para professor pela rede estadual
2	C. – Ciências Sociais	Sim	Professor da rede estadual aguardando concurso para polícia federal, se decidindo sobre cursar mestrado.
3	B. – Biologia	Sim	Professor da rede estadual, professor de inglês particular e cursando mestrado
4	M. - Biologia	Não	Trabalha em ONG com educação popular e cursou mestrado na área de educação
5	N.- Pedagogia	Sim	Professora da rede municipal do Rio de Janeiro cursou mestrado na área de educação
6	A. - Pedagogia	Não	Trabalha como educadora com atendimento particular e elaborado de acordo com a necessidade do estudante ,pretensão de cursar pós – graduação

Acima podemos visualizar os caminhos seguidos pelos egressos após sua saída do PIBID e da UFRRJ, queremos nesse tópico trazer os fatores que para esses egressos foram centrais em suas escolhas e mais que isso as possibilidades e limites em suas trajetórias.

O que chama atenção entre os entrevistados é que mesmo não sendo todos professores, todos possuem relação com a educação de alguma maneira, por isso suas opiniões sobre a docência são claras para todos os seis entrevistados. Todos sinalizaram que ser professor no Brasil é trabalhar em más condições, entretanto ressaltaram pontos diferentes sobre essa afirmação, trouxeram experiências pessoais que enriqueceram suas análises sobre a carreira que se formaram na universidade e manifestaram suas intenções profissionais futuras.

O egresso de Filosofia que já teve a oportunidade de dar aulas e aguarda ser convocado em concurso manifesta uma postura preocupante quando pensamos na atratividade para que jovens se tornem professores, ela fica expressa neste trecho:

“Eu gosto de Ensino Básico, mas eu detesto ganhar mal, então eu não vejo nenhum problema aliais pelo contrário em trabalhar com ensino básico, eu gosto do ensino básico, por mim pretendia trabalhar no ensino básico, não vejo demérito intelectual nenhum ou menos nobre no ensino básico, pelo contrario. Mas a perspectiva de carreira é muito ruim, então seguindo a pós-

graduação e avançando no estudo acadêmico, poder trabalhar no meio acadêmico, dar aula no meio acadêmico, pela perspectiva justamente de carreira que se traduz em salário.” (entrevista R. – Filosofia)

Outra afirmação reitera o que a fala acima diz:

“Eu lembro que tinha um período que todo mundo da minha turma entrou em crise, e os professores (não dá pra entender) eram professores psicólogos e quando entrei na minha fase de crise a M. falou: “Calma A., não é assim respira que vai dar tudo certo.” E eu falei: “Professora, é muito complicado”. E ela falou assim:” Vai ficar pior, vai ficar pior, você ainda não viu nada.” ...Mas ela também falou: “Então eu automaticamente fiz, eu quero atuar como professora, vou atuar até quando der na área que eu quero que é educação infantil, pra mim não dá mais então vou me especializar para sair e poder sair.” Então ela fez exatamente essa formação pra ela e foi o que eu segui para mim como caminho, é esse caminho que eu quero.” (entrevista A. – Pedagogia)

Ambos os egressos^{1/6} da fala acima não se tornaram professores, mas manifesta nestes trechos seu interesse pela Educação Básica, entretanto segue em suas vidas profissionais o caminho pós – graduação na tentativa de fugir do magistério na Educação Básica que pelas suas experiências julgam não ser o melhor caminho para eles.

A mesma egressa⁶ da fala acima destaca que buscou caminho que a afastassem da escola, para ela existe atualmente um desvio de função dos objetivos desta instituição e resume sua afirmação da seguinte maneira, a escola pública serve de depósito e a particular vende uma mercadoria para os pais, nenhuma deles cumpre a verdadeira função da educação.

Outro egresso³ que se tornou professor diz que assumia uma postura romântica diante da docência e que como logo passou em concurso público pôde viver essa experiência assim que saiu da UFRRJ. Ao nos contar sobre sua visão de sua profissão afirma:

“Eu acho que a palavra que define eu hoje como professor é frustração, porque eu chego no primeiro, segundo e terceiro ano ,sem brincadeira, eu não tô fazendo exagero, eu tenho documentos para provar, no terceiro ano eu tenho aluno que não sabe ler e escrever, e não só um, são vários....Daí eu acho que vem essa minha frustração, você tenta, tenta, tenta e não consegue”(entrevista B. – Biologia)

O mesmo bolsista³ ao relatar sua tentativa de reverter esse quadro de problemas de leitura dos estudantes com os quais trabalho nos dá uma dimensão interessante das dificuldades que um professor enfrenta. Ele nos conta que se reportou à direção solicitando que pudesse usar parte do tempo para interferir e trabalhar nos problemas de escrita e leitura dos discentes, deixando de lado parte do currículo dedicado a disciplina de Biologia que leciona, a direção o comunicou que iria consultar a coordenação e por último a Gestão Integrada da Escola (GIDE)⁵⁴ que negou o pedido desse professor. Outra situação que ele ressalta é constatar que os colegas professores deixam os estudantes passarem pelas séries sem o domínio do conteúdo necessário. Ele trata essas experiências como níveis de frustração que exemplificam as dificuldades que enfrenta como professor, e também conta como essa situação o faz se sentir sozinho. Em sua fala

⁵⁴A Gide é um sistema de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados.

falou de diversos atores do ambiente escolar: estudantes, colegas professores, direção escolar, secretaria de educação o que nos mostra que mesmo cercado de instituições e sujeitos que deveriam nutrir um trabalho em parceria o professor se sente sozinho. O mesmo professor pensa em deixar seu cargo quando possível.

Os três bolsistas egressos^{2/3/5} que são professores relatam que passaram em concurso público perto do fim do curso de graduação ou assim que terminaram o que facilitou suas idas para a docência. Algumas impressões gerais dos bolsistas egressos do PIBID sobre a carreira de professor são: a propensão do sistema escolar de levar a evasão dos estudantes, salários ruins, planos de carreira ruins quando os salários são bons, estrutura física precária das escolas, falta de autonomia dos professores, desvio da função da instituição escolar.

A trajetória de duas bolsistas^{4/5} chama nossa atenção pela possibilidade de auxiliar na discussão sobre possibilidades e limites de escolha dos estudantes de licenciatura. São casos diferentes e que podemos comparar para contribuir no acúmulo sobre o debate, vamos destacar pontos da trajetória de cada uma delas para depois fazer análise.

A bolsista egressa⁴(M. – Biologia) preferiu cursar parte de sua vida escola em escola pública para ampliar sua visão de mundo, o mesmo fator motivou sua escolha pela UFRRJ, desde sua entrada na instituição se aproximava de temas ligados à educação principalmente educação popular e conviveu com diversos grupos na universidade que não compunham suas obrigações com o currículo. A bolsista foi a única entre os entrevistados que teve papel de tomada de decisões e acompanhamento geral do PIBID pela sua proximidade com a coordenadora institucional, por isso mesmo fez análises mais amplas do programa na UFRRJ. Em sua saída da universidade viajou por um período o que a fez perder concursos públicos e assim. a afastar da educação básica, chegou a lecionar no Ensino Superior após cursar mestrado mas optou por trabalhar em uma ONG que a permitia se aproximar da educação popular, seu foco desde a passagem pela UFRRJ.

A outra egressa⁵ (N. – Pedagogia) relata que cursou grande parte da vida escolar em colégio particular de baixa qualidade que sua mãe se esforçava para pagar, durante o Ensino Médio fez parte de uma turma composta apenas por repetentes o que a levou a reflexões sobre estigma e identidade. Antes da entrada na UFRRJ passou por universidade particular com o PROUNI quando passou para instituição pública e em curso que se aproximava da educação, sua intenção. Participou do PIBID em um projeto que trabalhava com EJA. Na saída da universidade logo passou em concurso público que seguiu pela necessidade de trabalhar, no mesmo período passou no mestrado e mesmo com a promessa de bolsa precisou manter o emprego pelo caráter passageiro da bolsa de mestrado, relata a sobrecarga que teve na entrada na profissão docente cursando pós – graduação. A egressa aguarda a volta da licença maternidade e relatou que está aflita pela possibilidade de mudança de escola de atuação por conta da ausência pela licença que tirou, ela quer voltar a estudar, mas diz que irá esperar um tempo. Trouxemos uma fala de cada egressa que caracteriza suas trajetórias: “Poxa, me trouxe experiências muito interessantes, de eu ir a outros lugares, compartilhar trabalho... Eu viajei de avião pela primeira vez pelo PIBID. (risos)” N. – Pedagogia. Segue a outra fala: “Eu não diria 100% mas 60% da galera estagiária do PIBID passou pro concurso do estado que teve na época, no concurso de 2010. Foi 2010, eu passei também, mas fui viajar e perdi e aceitei.” M. – Biologia

As falas acima assim como a trajetória das duas egressas contribuem na discussão que

Valle (2006) e Gatti (2009) fazem sobre o real significado da escolha de estudantes de licenciatura ambas são da mesma modalidade, entretanto a trajetória da egressa4(M – Biologia) se difere de seus colegas em alguns pontos relevantes. Se não podemos afirmar que esse fator é o mais importante na vida destas egressas podemos constatar que é central sabendo que uma ressalta em grande parte do tempo suas possibilidades e escolhas enquanto a outra constantemente cita alguma limitação em sua vida por conta de condições materiais. Ressaltamos que a bolsista egressa4(M. – Biologia) foi a única dentre os entrevistados que não lecionou na Educação Básica.

Pedimos para os entrevistados destacarem pontos fundamentais para que a carreira docente se torne atrativa, contamos com suas experiências para possíveis caminhos. As falas mesclaram sugestões com constatações de cenários que devem ser revertidos são eles: a sociedade tem uma visão do professor que não condiz com sua tarefa isso prejudica seu trabalho, o acompanhamento da formação e assimilação dos estudantes é fundamental para um trabalho contínuo de ensino e aprendizagem, a escola de manter o estudante na escola e estar atenta à evasão, não deve existir diferença de qualidade de oferta de ensino aos estudantes em uma divisão de classe social, melhorar estrutura física das escolas; equiparar o salário de professores das redes municipal, estadual e federal; estimular a docência durante o curso de formação inicial; disponibilizar e valorizar o tempo de estudo do professor, maior autonomia ao docente, existem profissionais bons, porém sobrecarregados influenciando na qualidade do trabalho; mudar a imagem do professor na sociedade, professores em exercício reverem suas posturas diante da atividade docente, gestão democrática dos espaços de educação e por fim um ponto recorrente na fala dos egressos: priorizar investimentos e atenção na educação. Chamou atenção a fala de um egresso2 que manifestou que não considera que o quadro vá mudar e que por isso os professores precisam ter estratégias para se manter e receber maiores salários dentro das formatações atuais de gestão da educação.

A fala dos egressos nos levou a uma diversidade de possíveis posições em relação ao PIBID e outros fatores envolvidos na sua condução até suas vidas profissionais, alguns puderam ser sistematizados em conjunto possibilitando nossa análise de questões levantadas pelos egressos. Conhecemos suas partes que pensam e refletem sobre a docência e também sobre a proximidade da educação e do magistério em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da construção deste trabalho chegamos a acúmulos sobre a temática e objetivos propostos compostos pelas escolhas que fizemos de discussões a priorizar, quais autores recorrer, correntes utilizar e, sobretudo o uso das indicações que os dados quantitativos e qualitativos nos levaram. Trabalhos aqui citados que em suas conclusões ressaltam a inovação do surgimento do PIBID como programa voltado para licenciatura e para promover a aproximação entre escola e universidade. O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, “Um estudo avaliativo do Programa de Institucional de Iniciação à Docência” em 2014 indica que o PIBID participa da emancipação das pessoas através das condições de formação que ele constrói é um exemplo. O PIBID é criado em meio a constatação da gravidade dos problemas que cercam a docência na Educação Básica no Brasil e a afirmação do professor como ator fundamental para transformação na educação, por isso a importância de trabalhos que analisam o PIBID, pela oportunidade aproximação e isso significa ter um olhar mais cuidadoso para uma política tão grande quanto o PIBID, no caso desta pesquisa, contribuir com reflexões que envolvem egressos e suas perspectivas sobre o programa e a carreira docente.

Consideramos que nossos questionamentos iniciais foram contemplados pelo estudo realizado e demonstramos nossa posição sobre a necessidade de políticas públicas de formação de professores e principalmente as políticas que abrangem tantos atores devem atentar para as pessoas e suas vidas e não apenas aos resultados e números, pelo perigo de não alcançar uma mudança real da educação e estimular regulações exageradas ou sem propósito. Convidamos o leitor a fazer a relação entre estrutura (observação da política pública e dos fatores que interferem no fazer educação) e o contato, aproximação com sujeito que compõe, aplica e é afetado pela política.

O primeiro ponto sobre os resultados que queremos chamar a atenção é para a necessidade das universidades participantes do PIBID e a CAPES manterem um acompanhamento atualizado e organizado dos egressos do programa, sem isso se perde o contato com aquele discente e os resultados da política na vida dos sujeitos não podem ser averiguados, assim como se dificulta o acesso ao egresso e a apreensão da sua percepção a partir da sua experiência e por último impossibilita que se chegue a um dado preciso sobre quantos egressos se tornaram professores. Se o principal objetivo do programa é estimular à docência dentre os estudantes de licenciatura como avaliar a eficácia do PIBID sem saber o destino dos egressos? Esta tarefa é urgente e necessária para que, por exemplo, em momentos difíceis como o PIBID vem passando com os problemas que o país enfrenta possa ser feita a defesa da sua existência e sua importância assim como permitir que a experiência dos egressos se torne conhecimento produzido e que seja partilhado.

Constatamos que ao procurar compreender os fatores que fazem os jovens escolherem a licenciatura ou ao se realizar ações de estímulo a essa escolha devemos considerar quem é esse jovem, qual sua trajetória, classe social para então entender suas possibilidades de escolha e limites de possibilidades, se não pudemos tratar deste ponto com maior espaço neste trabalho pudemos perceber que esse fator não deve ser desconsiderado, uma indicação da importância desta questão é o caráter de contribuição para a permanência dos bolsistas de iniciação à docência que o PIBID/UFRRJ tem, não fizemos a comparação com estudantes de bacharelado para afirmar que este fator é predominante na modalidade de licenciatura, entretanto pelo estudo de Gatti sobre a atratividade da carreira docente no Brasil podemos afirmar que a necessidade de estímulos, acompanhamento e assistência para se manter na graduação é algo real dentre os estudantes de licenciatura. Desta forma compreendemos como fatores estruturais objetivos como o incentivo familiar, a qualidade do ensino ofertado e o

acesso a variadas formas de cultura têm nas posturas e escolhas individuais, se nos cursos de licenciatura trabalhamos com jovens com escolhas limitadas precisamos no atentar a esse fator para proporcionar uma formação de qualidade mas também que seja real e não inalcançável, não podemos deixar que a licenciatura se construa como modalidade inferior e formar bons profissionais que a partir de então tenham mais ferramentas para realizar suas escolhas.

A principal contribuição do programa na formação dos discentes de licenciatura é permitir o contato prévio do bolsista com a sala de aula e possibilitar que ele tenha um olhar da escola que não é de docente e também não é de discente e sim de iniciação a docência. Esse estar dentro e estar fora ao mesmo tempo leva a reflexões sobre sua entrada na carreira docente, as estratégias para se manter em uma profissão tão contraditória e mal paga assim como antecipar alguns dilemas e possíveis soluções para eles. A trajetória na universidade seja por falta de opção de caminhos profissionais, pela escolha pela licenciatura, participação no PIBID ou até pela possibilidade rápida de realizar concurso e assim conseguir uma vaga de trabalho encaminha esses estudantes para docência.

O preocupante é ter profissionais formados em licenciatura e que inclusive passaram por um programa de incentivo à iniciação a docência que não irão seguir a carreira por falta de valorização do professor da educação Básica. E mesmo a entrada na carreira não garante a sua permanência por fatores subjetivos e objetivos que tornam a carreira docente pouco atrativa, neste caso a formação mais acentuada para a docência pelo curso da modalidade de licenciatura e a participação no PIBID se tornam insuficientes frente aos desafios e preclaração que a atuação como professores apresenta, assim temos nas entrevistas realizadas com pouco tempo de carreira mas que a conciliam com outra possibilidade de trabalho, outros que não tem certeza de seu futuro na docência ou já pensam em buscar outros caminhos profissionais.

O sucesso do PIBID está atrelado a seu caráter de assistência estudantil mantendo o estudante de licenciatura na graduação até a conclusão dos cursos, evitando evasão. Sobre seus resultados na formação e escolha dos discentes pela docência acreditamos que entre os bolsistas egressos entrevistados o PIBID apresentou a alternativa de ter pouca influencia em suas escolhas e formação, a segunda alternativa levantada por eles foi da boa influencia do PIBID sem ser determinante em seu futuro profissional, o que é insatisfatório para um programa com suas pretensões e tamanho, ele funciona mais como um incremento aos cursos de licenciatura nas instituições participantes. Os bolsistas demonstram a vontade de serem professores, entretanto relatam como esse desejo é destruído quando a aproximação com a carreira permite que sintam ou vivenciem as adversidades que o magistério impõe a suas vidas.

Reiteramos que pouco avançou ao construir uma política como PIBID com resultados positivos e grande abrangência, mas que perde seu efeito quando o discente está fora da universidade e insere - sena profissão, assim como quando o estudante não escolhe a docência como profissão pelo contato prévio com as dificuldades que irá enfrentar. Precisamos nos mobilizar por algo que o autor Saviani destaca que apresentamos aqui neste trabalho e que os egressos também sinalizam: o investimento e atenção à educação deve ser tarefa prioritária em nosso país, sem isso dificilmente iremos modificar uma realidade preocupante e que carrega consequências para o futuro da população e do país, fazendo com que as políticas desenvolvidas sejam insuficientes e não cumpram seus objetivos.

BIBLIOGRAFIA

ANFOPE. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos.** Associação nacional pela formação dos profissionais da educação documento final do XVIII encontro nacional da ANFOPE. 2016. Goiânia.

ANPED - **Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação** Disponível em: <http://www.anped.org.br/> acesso em: 10/06/2016

BAHIA, NorinêsPanicacci ; SOUZA,Roger Marchesini de Quadros Souza. **Quem quer ser professor? O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério.**Notadum 31 jan – abr 2013 CEMOrOC –Feusp/IJI - Universidade do Porto.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papyrus Editora, 1996. Cap1 e 2

BRAGANÇA,Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:diálogos entre Brasil e Portugal** – Rio de Janeiro: EduUERJ, 2012.

BRASIL, DECRETO Nº: 6094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm acesso em:17/06/2016

BRASIL, **Decreto nº 6.316 – de 20/12/07**Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm acesso em: 09/06/2016

BRASIL, **decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 09/06/2016

BRASIL, **Decreto nº 7.692, de 02/03/12** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm Acesso em 09/06/2016

BRASIL, **decreto nº 8752 de 09/05/2016** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm acesso em: 09/06/2016.

BRASIL, **LEI Nº: 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3> acesso em 15/10/15

BRASIL,**lei 11.502 / 11**Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm acesso: 09/06/2016

BRASIL, LEI Nº: 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprovação do Plano Nacional da Educação.**Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 15/ 10/ 15 15/10/15

BRASIL. **Novo Ensino Médio: dúvidas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> em: 20/08/2017.

BRASIL.[**Plano Nacional da Educação (PNE)**]Brasil. [**Plano Nacional de Educação (PNE)**].**Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação; n. 125)

CAMPOS FÁTIMA, Roselane. GARCIA Maria Cardoso, Rosalba. SHIROMA Oto, Eneida. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: Uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação.** IN: Políticas Educacionais: Questões e Dilemas. MAINARDES, Jefferson. BALL, Stephen J. (Orgs) Editora Cortez 1ª edição - São Paulo. 2011.

CANAN, Silvia Regina. **PIBID: Promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.** Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente, v.04, pág: 24 -43. Jan/jul. 2012.

CAPES, **Portarias (nº: 72, nº: 260, nº: 096, nº:46)** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid> acesso em: 09/06/2016

CAPES, **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)** Brasília, 2013 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatororio-DEB-2013-web.pdf> Acesso em: 09/06/2016

CONTRERAS, José. **A autonomia perdida: a proletarização dos professores.** IN: A autonomia dos professores. São Paulo. Cortez editora, 2002

DEMO, Pedro. **A nova LDB - Ranços e avanços.** Campinas - SP Papyrus Editora. 1999 9ª edição (Coleção Magistério Formação e trabalho pedagógico).

Entrevista com a professora Lana. Realizado no dia: 20/05/2014. Concedida a: Emilia Fernandes de Oliveira Marcondes

Entrevista realizada com os bolsistas egressos do PIBID/UFRRJ. De junho até julho de 2017. Concedida a: Emilia Fernandes de Oliveira Marcondes.

FAZOLLO, Sara Araújo Brito; GRANHA, Gustavo Souto Perdigão . JORGE, Vladimir Lombardo; MORAES, Francisco José Dias de ; SILVA, Wanderley da . **As complexidades das ações estratégicas e de gerência frente à difusão numérica e espacial do PIBID/2015.**

FAZOLLO, Sara Araújo Brito; GRANHA, Gustavo Souto Perdigão . JORGE, Vladimir Lombardo; MORAES, Francisco José Dias de ; SILVA, Wanderley da. O PIBID da UFRRJ: formação docente e práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espínola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **O Processo de elaboração da lei nº: 11.738/2008 (Lei de piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): Trajetória, disputas e tensões.** Revista HISTEDBR On- line, Campinas, n. 41, p. 88- 101- ISSN: 1676 – 2584

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar.** São Paulo – SP. Outubro/ 2009.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E.D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** São Paulo. FCC/SEP, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior como sujeito – objeto de estudo**. IN: Reconfiguração do Campo da Educação Superior. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. Editora: Mercado de Letras. 2012

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, nº:94, p. 47 – 96 , jan./abril 2006 Disponível em >[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> acesso em 10/ 06/ 2016-06-17

MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira. **O programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente como política de formação de professores para a Educação Básica e o caso da UFRRJ**. Monografia de Licenciatura em Ciências Sociais. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

MASSON, Gisele. **Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores**. Ensaio Avaliação de políticas Públicas Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74,pág. 165 -184, jan.- mar. 2012.

NÓVOA, ANTÓNIO. **Formação de professores e profissão docente**.NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, ANTÓNIO. **Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999

OLIVEIRA, João Ferreira de. MEDEIROS, Simone. **Educação Superior à Distância e Políticas de Formação de Professores no Brasil: Relações de um campo em disputa**. IN: Reconfiguração do Campo da Educação Superior. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. Editora: Mercado de Letras. 2012

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: Construindo uma crítica**. IN: Professor Reflexivo no Brasil. SP. Cortez, 2002

Questionários enviados via Google Docs aos bolsistas egressos PIBID.

SAVIANI, DERMEVAL. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional da Educação: Por uma outra política educacional**. 5ª edição Editora: Autores Associados. Campinas - SP

SAVIANI,Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. - 5ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões temáticas de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, nº: 39, p. 11 – 24, jul./ dez. 2003

VALLE, Ione Ribeiro. **Carreira do Magistério Uma escolha profissional deliberada?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VICENTINI, P.P.;LUGLI,R.G **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. SP. Cortez, 2009

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA COM OS EGRESSOS

- 1) Como foi sua vida escolar até a entrada na universidade?(me conte em que escola você estudou (pública/privada), sua participação, professores, matérias que gostava etc)
- 2) Como se deu sua escolha pela licenciatura? (qual licenciatura cursa)
- 3) Como se deu sua entrada no PIBID? (que edital, como foi a seleção)
- 4) Você acredita que a bolsa estimulou de alguma forma para concorrer a vaga?(se sim,por quê?
- 5) Qual era o tema e a proposta do subprojeto?
- 6) Como se dava a abordagem do tema da docência no subprojeto e no projeto institucional que você participou? (na rural e no seu pibid do seu curso)
- 7) Como os bolsistas foram preparados no subprojeto que você participou?
- 8) Como foram as atividades pedagógicas elaboradas no subprojeto que participou?
- 9) Como foi a entrada e sua percepção da escola?
- 10) Vocês interagem com a vida escolar efetivamente?
- 11) Quais as principais contribuições do PIBID para o estímulo a docência e para sua formação, em sua opinião?
- 12) Você sugeriria mudanças no pibid que você participou, apontaria falhas?

VIDA PROFISSIONAL

- 13) Como foi a sua decisão de se tornar professor ou não?
- 14) O pibid teve alguma interferência nessa decisão?Como?
- 15) Qual sua perspectiva para sua vida profissional nos próximos anos?
- 16) Em sua opinião, o que é necessário ser feito para tornar a carreira de professor mais atrativa?