

Fernanda de Jesus Santos Brito



# Egressas do PIBID

Pedagogia e a Docência



Na presente obra discutiremos sobre a concepção sobre docência de egressas do Programa (PIBID) UFT Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/To, como também verificar as contribuições do PIBID para formação docente. Tal processo exigiu pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia e a importância das atividades desenvolvidas do PIBID para a prática docente. Para isso, desenvolvemos uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa com pesquisa bibliográfica e entrevista. Fizemos um estudo na literatura específica sobre o tema da docência e formação de professor com o objetivo de compreender, contextualizar e fundamentar o estudo. Fizemos uma pesquisa de campo com entrevista com egressas do Programa a partir de um formulário com questões estruturadas. O conjunto dos resultados foram organizados em três grandes partes Perfil das egressas, as concepções de docência e as contribuições do PIBID para formação.



## **Egressas do PIBID**

## *Direção Editorial*

---

Lucas Fontella Margoni

## *Comitê Científico*

---

**Prof. Dr. Cleomar Locatelli**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Rodrigues Lopes**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joedson Brito dos Santos**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

# Egressas do PIBID: Pedagogia e a Docência

Fernanda de Jesus Santos Brito



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

BRITO, Fernanda de Jesus Santos

Egressas do PIBID: pedagogia e a docência [recurso eletrônico] / Fernanda de Jesus Santos Brito -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

92 p.

ISBN - 978-85-5696-473-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. PIBID; 3. Pedagogia; 4. Docência; 5. Bolsa de estudo; I. Título.

---

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

As minhas “Marias”: Maria da Conceição de Jesus (minha mãe) (*in memoriam*) e Maria de Lourdes de Jesus (*in memoriam*) (minha vovó) grata pelo amor que me deram.

Em especial ao meu amado esposo Joedson Brito dos Santos pelo grande apoio nesta etapa.



Por trás da decisão de um camponês sob os tipos de adubo que utilizará, de um engenheiro sobre um material que empregará ou de um médico sobre o tratamento que receitará, não existe apenas uma confirmação na prática, nem se trata exclusivamente do resultado da experiência; todos esses profissionais dispõem, ou podem dispor, de argumentos que fundamentem suas decisões para além da prática. (ZABALA, 1998, p.14)



# Sumário

<b>Prefácio - Joedson Brito dos Santos</b> .....	<b>13</b>
<b>Apresentação</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo 01</b> .....	<b>21</b>
<b>Para compreender o estudo</b>	
2.1 O que é a docência .....	27
2.2 A Docência e o trabalho docente em questão: algumas concepções de docência em jogo .....	34
2.3 Lugar da docência no curso de pedagogia no Brasil .....	47
<b>Capítulo 3</b> .....	<b>51</b>
<b>O programa institucional de bolsas de iniciação à docência para a formação de professores</b>	
3.1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) características e finalidades .....	51
3.2. PIBID no Campus de Tocantinópolis e o Subprojeto PIBID/Pedagogia ...	55
3.2.1. O Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/TO.....	57
<b>Capítulo 4</b> .....	<b>61</b>
<b>A docência na percepção das egressas do programa PIBID/UFT subprojeto pedagogia campus de Tocantinópolis/TO: resultados da pesquisa</b>	
4.1 Aspectos metodológicos .....	61
4.2. A docência e as contribuições do PIBID/UFT/Subprojeto Pedagogia na percepção das egressas do Programa. ....	62
4.2.1 Caracterização e perfil das egressas.....	63
4.2.2. As concepções de docência das egressas do PIBID Pedagogia Tocantinópolis primeira turma.....	65
4.3.3. Contribuições do PIBID para formação.....	74
<b>Capítulo 5</b> .....	<b>87</b>
<b>Considerações finais</b>	
<b>Referências</b> .....	<b>89</b>



# Prefácio

*Joedson Brito dos Santos*<sup>1</sup>

Nas últimas décadas, o tema da formação de professores e sua profissionalização tem sido ponto de reflexão e preocupação de pesquisadores, professores e agentes políticos no cenário internacional e nacional e gerado inúmeros estudos, pesquisas, relatórios e produções científicas. O debate tem girado em torno de temas como o problema da qualidade da formação, da profissionalização e da precarização docente, da necessidade de repensar os modelos formativos, os cursos de licenciaturas e seus currículos, sobre os programas emergenciais de licenciaturas, a política de indução da formação docente via a Distância, como também a importância de redefinir os currículos, os processos de formação e atuação docente tendo em vista uma mudança nas práticas escolares de modo a responder aos inúmeros desafios e complexidade do contexto contemporâneo.

No caso do Brasil, o contexto social, político e econômico que se instaurou desde 2016 tem apresentado um cenário de desmonte acelerado do Estado democrático de direito com impactos diretos nas políticas sociais e, particularmente, na educação escolar pública, nos currículos e nos processos de formação e atuação docente.

As diversas proposições em torno do projeto Escola Sem Partido, as discussões e propostas da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (Gepppe) e Coordenador Científico do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped). Foi coordenador de Área do Pibid/Pedagogia/UFT/Campus Tocantinópolis e vice-diretor do referido Campus na Gestão 2014-2018.

Comum Curricular, proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica, dentre outras reformas empresariais, colocam em risco o projeto para a formação de professores que vinha sendo discutido pelos estudiosos e pesquisadores em educação, sindicatos e entidades como Anfope, Anped e Anpae e que ganharam materialidade e espaço no contexto da aprovação do Novo Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024).

É fundamental destacar que o PNE (2014), além de fazer menção à formação de professores em diversas metas e estratégias, dedicou as metas 15, 16, 17 e 18, com forte destaque para as metas 15 e 16. Após a aprovação do PNE, no sentido de colocar em ação esse Plano, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Também foi homologado, em 2016, o Parecer CNE/CES nº 264, que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, também de 2016, e que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Nesse mesmo processo, no intuito de atender à meta 15 do PNE, em maio de 2016, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752.

Contudo, as reformas e decisões governamentais operacionalizadas pelo Ministério da Educação, nos dois últimos anos, têm instaurado um retrocesso na educação pública e no processo de formação e atuação docente no país. Tais decisões revelam um caráter arbitrário que é contrário à concepção da formação docente que vem sendo defendida historicamente pelas instituições formadoras, como as faculdades de educação das Universidades públicas, os programas de pós-graduação em educação, as entidades acadêmicas e representativas do campo educacional, e que está normatizada na Resolução 02/2015 e no Decreto nº 8.752/2016 do CNE. Nesse cenário, a educação pública e a formação de professores são reafirmadas como um campo de disputa.

Sendo assim, resistir, lutar e ser propositivo também devem ser afirmados, sendo, pois, o nosso desafio.

Nesse contexto, é importante mencionar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de certa forma, tem se destacado como resistência, luta e proposição para a formação de professores. Criado em 2007, e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, uma vez que amplia e antecipa o contato dos graduandos com as escolas públicas, escolas estaduais e municipais, seus desafios e demandas, como também com atividades de planejamento, regências e desenvolvimento de projetos. Além disso, o acadêmico vivencia experiências e práticas que articulam ensino, pesquisa e extensão e possibilidade de relacionar as teorias estudadas durante o curso.

O Pibid tem-se destacado em muitos estudos como uma proposta exitosa no campo da formação de professores no Brasil, mesmo com seus limites. Em um contexto de incertezas quanto à sua permanência no cenário educacional, o Pibid segue apresentando resultados quantitativos e qualitativos para a educação e para a formação de professores da educação básica. O Programa tem proporcionado, especialmente, a muitos estudantes de licenciaturas uma melhor e maior compreensão da profissão docente e da escola, suas dificuldades, importância e desafios, contribuindo no processo de construção da identidade docente. Tem feito, também, com que muitos egressos assumam a docência com maior consciência, como espaço de disputa e de luta.

É nesse contexto que quero situar o livro intitulado “Egressas Pibid Pedagogia e a Docência”, da professora, pedagoga e egressa do Pibid, Fernanda Brito. É resultado do seu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis. O trabalho é ímpar e se estrutura a partir de dois objetivos: 1) investigar a concepção de

docência de egressas do Pibid/UFT Subprojeto Pedagogia do Campus de Tocantinópolis/TO selecionadas no Edital/Capes 2010 a 2014; e 2) verificar as contribuições do Pibid para a formação do pedagogo docente.

O estudo exigiu da autora pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia, para tentar compreender a concepção de docência presente no curso e refletir sobre as atividades desenvolvidas no Pibid e sua importância para o trabalho docente. Para a realização da pesquisa, optou-se por uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, com pesquisa bibliográfica e entrevistas. O trabalho buscou subsídios na literatura pertinente ao campo da formação de professor e realizou uma pesquisa de campo com o primeiro grupo de bolsistas egressas do Pibid/Pedagogia/UFT/Tocantinópolis. Abordou sobre a docência e o trabalho docente a partir de algumas concepções em disputa, sobre a pedagogia e o lugar da docência no curso de pedagogia e sobre a importância do Pibid para a formação de professores. Ao apresentar os resultados, a autora organizou em três momentos: o primeiro momento trata do perfil das egressas; o segundo, sobre as concepções de docência; e o último, a respeito das contribuições do Pibid para a formação.

O texto foi escrito de forma clara e didática, e os resultados são apresentados de forma estimulante e provocativa, sobretudo, porque são construídos a partir de uma pesquisa que envolveu egressas do Programa. Contudo, não vou apresentá-los aqui, pois a autora já o faz com muita propriedade e riqueza de detalhes.

Recomendo o livro para estudantes de licenciaturas, especialmente, de pedagogia, bolsistas e ex-bolsistas do Pibid e de programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, para profissionais da educação básica, estudiosos ou interessados no tema. Mais que lisonjeado pelo convite para prefaciá-la, fico feliz por constatar, empiricamente, o impacto do Pibid na formação da pedagoga Fernanda Brito.

Tocantinópolis, dezembro de 2018.

## Apresentação

A docência é o trabalho do professor em assegurar as relações de ensino-aprendizagem e envolve diversos conhecimentos tais como, os didáticos, metodológicos e pedagógicos, os teóricos das disciplinas, os da realidade/contextos dos sujeitos da aprendizagem e os da experiência nos contextos educativos com os demais profissionais da educação. Tal processo e ofício requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente como também, a aquisição das competências e habilidades vinculadas à atividade do professor (VEIGA, 2005) e a “mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Além de saberes específicos das disciplinas e das vivências com outros professores. (PIMENTA,1996, p.85).

O tema da docência é muito complexo sofre alteração no decorrer da história e pode ser estudado por diversas abordagens. Ou seja, pode ser pensado a partir de suas finalidades, dos currículos, das metodologias, da formação inicial ou da formação continuada e ainda, a partir de um viés internacional, nacional, regional, local. Isso acontece porque historicamente a Docência está vinculada aos processos e práticas educativas que envolveram e desenvolveram as sociedades.

No contexto atual e estudar a formação de professores no Brasil é voltar-se para um tema muito complexo e desafiador, sobretudo, porque as transformações econômicas, políticas e sociais têm posto cada vez mais desafios à escola, ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, ao professor da educação

básica, para o campo da educação em geral e para a própria formação de professores.

Vede por exemplo, estudos recentes desenvolvidos por Bernadete Gatti (2013;2014;2015) têm evidenciado o baixo número de professores formados, a diminuição pela procura dos cursos e formação de professores, a formação tem sido desenvolvido, predominantemente, no sistema de Educação a Distância as EADs e no setor privado. Que muitos currículos são muito teóricos e fragmentado. Outros estudos como de Barreto (2015), destaca ainda um conjunto de outros fatores como as condições de trabalho e a valorização profissional e o fato de não haver garantia de que os estudantes que se formam vão optar por atuar na docência.

Na presente obra discutiremos sobre a concepção sobre docência de egressas do Programa (PIBID) UFT Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/To, como também verificar as contribuições do PIBID para formação docente. Tal processo exigiu pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia e a importância das atividades desenvolvidas do PIBID para a prática docente. Para isso, desenvolvemos uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa com pesquisa bibliográfica e entrevista.

Fizemos um estudo na literatura específica sobre o tema da docência e formação de professor com o objetivo de compreender, contextualizar e fundamentar o estudo. Fizemos uma pesquisa de campo com entrevista com egressas do Programa a partir de um formulário com questões estruturadas. O conjunto dos resultados foram organizados em três grandes partes ***Perfil das egressas, as concepções de docência e as contribuições do PIBID para formação.***

No contexto desse estudo constatamos um conjunto de compreensões sobre o que é ser professor, dentre elas apareceram, mesmo que sem um aprofundamento: o conceito de professor como vocação, dom, sacerdócio; a noção de docência como ofício que requer muitas competências e como profissão que exige formação adequada e domínio dos conhecimentos específicos (VEIGA (2005;

LIBÂNEO, 2007;2013; LESSARD; TARDIF, 2005; 2013; ZABALA, 1998). Constatamos, ainda, a abordagem sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador, como aquele educador que está constantemente refletindo sobre sua prática para produzir e ensinar novos conhecimentos. Encontramos também o debate sobre o professor mediador, como aquele que media as relações de aprendizagem e precisa de formação constante, reflexão crítica e política da sua prática, pois é mais que transmitir conhecimento. (FREIRE, 1996; CUNHA, 2012; PIMENTA,1996;2000;2004; 2008).

Esses aspectos foram encontrados no conjunto das respostas das egressas, contudo não foi possível encontrar uma definição única ou pura do que seja a docência, pois as concepções se misturam de modo que verificarmos uma compreensão mista do que seja docência. Percebemos, ainda, que a compreensão das respondentes não é resultado apenas no PIBID, apesar de sua significativa contribuição, mas diz respeito a todo o processo de formação no curso de pedagogia e vivências correlatas.

Os resultados foram organizados e analisados considerando autores como Veiga, Libâneo, Pimenta, Tardif, Saviani, Freire, dentre outros. Constatou-se que as respondentes, egressas do PIBID, não apresentaram numa mesma resposta uma concepção única do que seja a docência ou do que seria ser um bom professor. Apresentaram concepções misturadas, de modo que o fazer docente e a própria noção de docência, não pudesse ser traduzida numa só perspectiva. Verificamos também que o PIBID contribuiu significativamente, para formação e para atuação docente, contudo a construção da identidade e da concepção de docência é resultado de vários aspectos, sobretudo, dos estudos e experiências durante o curso Pedagogia.

O texto está estruturado em cinco seções considerando essa a introdução e as considerações finais. Na segunda discutimos sobre “A docência e pedagogia: o lugar da docência no curso de Pedagogia. Neste fazemos uma breve explanação sobre a docência no sentido de discutir como historicamente o conceito e a própria docência foi

se configurando como profissão, abordamos algumas concepções de docência e de como elas vão se formando num dado contexto, como também procuramos fazer uma breve discussão sobre o lugar da docência no curso de pedagogia para que, no conjunto das reflexões deste capítulo encontremos subsídio para pensarmos sobre o/ou os conceitos de docência que envolve o PIBID e, particularmente, as concepções de docência na compreensão de egressas desse Programa. No terceiro tratamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), seus objetivos e características com a finalidade de evidenciar aspectos do programa de formação e seus possíveis impactos na formação e na atuação dos futuros professores, no caso desse estudo, pedagogos docentes. No quarto capítulo apresentaremos o percurso metodológico com o *lócus* de investigação e os resultados da pesquisa. Por fim, um capítulo com as considerações finais.

# Capítulo 01

## Para compreender o estudo

Estudar ou pesquisar a formação de professores no Brasil é voltar-se para um tema muito complexo e desafiador. Mesmo que não se trate de um campo novo, nem recente, as mudanças, avanços e desafios constantes em torno do campo da educação e da própria formação de professores tem colocado em evidência a necessidade de investigação constante sobre o tema. Além disso, transformações econômicas, políticas e sociais têm posto cada vez mais desafios à escola, ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, ao professor da educação básica.

Estudos recentes desenvolvidos por Bernadete Gatti (2009), por exemplo, têm evidenciado alguns destes aspectos bem como apontado caminho para o tema da formação de professores. Para Gatti (2013;2014;2015) o número de professores formados ainda é muito baixo, tem diminuído a procura por cursos de formação inicial de professores, tem ocorrido uma migração de parte dessa formação para o sistema de Educação a Distância as EADs e, principalmente, para o setor privado “responsável pela maioria das matrículas nesses cursos”. Segundo Gatti (2009), cerca de 80% dos formados em licenciaturas são graduados em instituições privadas, os currículos são muito focalizados na formação teórica, como se formassem bacharéis. Ou seja, a formação é muito fragmentada.

Sobre esse aspecto Barreto (2015), destaca também

[...] que os problemas de formação de professores não estão relacionados apenas aos aspectos que dizem respeito às

instituições de formação ou às formas e modalidades da oferta. Tais questões fazem parte de um conjunto de fatores em que as condições de trabalho e a valorização profissional não devem ser desconsideradas ou relegadas a uma condição de menor relevância, visto que, mesmo tendo concluído a formação em um curso de licenciatura, nada garante que este estudante vá optar por atuar na docência. (BARRETO, 2015, p.687).

O que Barreto (2015) nos aponta é que com os desafios postos para esse campo não garante de que o aluno formado faça opções pela docência. Tal aspecto é reforçado por Locatelli (2017), mesmo porque muitos talvez cheguem ao final da formação sem clareza quanto ao que seja a docência, o que seja um bom professor ou como desenvolver o ofício da docência de maneira satisfatória.

O fato é que o Brasil carece de professores com formação satisfatória. São cerca de 600 mil professores que não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes daquelas que foram formados. Essa informação foi constatada nos dados do Educacenso de 2007<sup>1</sup>. Já para Alves e Silva (2013, p. 871), grande parte dos docentes da educação básica não atuam na área que se formam. Observaram por exemplo que 54% dos formados em pedagogia são professores polivalentes pois atuam em diversas áreas. Dos professores de Biologia apenas 50,4% são licenciados na área, dos que ensinam Matemática, apenas 38,6%, em História, 34,3%, em Geografia, 29,4%, e o menor percentual, em Física, somente 16,9% são licenciados na área.

Tais aspectos se inserem nas preocupações e discussões sobre a docência que começou a se tornar uma demanda importante desde o início dos anos de 1990. Pensar e repensar a formação inicial e continuada de professores no Brasil se tornou um tema e um debate necessário para a questão da qualidade da educação e para a adequação da educação escolar às novas exigências e mudanças econômicas, sociais e políticas que impactaram a escola. Por isso

---

<sup>1</sup> Essa informação pode ser verificada em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/13595-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>.

tornou-se necessário entender a docência, seu sentido e importância; o que é e como se constrói a identidade docente, como também os temas da valorização, profissionalização docente e da precarização do trabalho docente.

No conjunto, desse cenário o governo brasileiro tem apresentado proposta de formação de professores. Nos últimos vinte anos o País vem tentando desenvolver políticas nacionais direcionadas para a formação dos professores inicialmente com programas de formação em serviço e com as chamadas de formação continuada (GATTI; BARRETO, 2009).

E foi assim que, nas últimas décadas, no âmbito da União várias políticas foram definidas para a docência. Por exemplo, foi proposta uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica incluindo ações em andamento e que foi se desdobrando em programas como a Universidade Aberta do Brasil – UAB; o Programa Pró-Licenciatura; o PAR-FOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrado. Foi proposta, também, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para a oferta de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas. Ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, o Pro-Infantil, a Especialização em Educação Infantil, mestrados profissionais em educação, entre outras, foram desdobramentos dessa proposta. Dentre elas uma das propostas e estratégias que tem sido considerada mais exitosa que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em 2004, por exemplo, o Governo Federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para contribuir com melhoria da formação dos professores e alunos, por exemplo, com a produção de materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais. Em 2007 com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribuiu-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma ‘prioridade’ do Ministério da Educação.

Também cria o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009.

Em 2007, por exemplo, o Governo Federal criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) uma iniciativa do MEC que tem como objetivo melhorar e valorizar a formação de professores da educação básica. Apesar do foco na formação de professor, o programa traz um diferencial, trata-se de um programa de iniciação a docência, uma vez que os estudantes, bolsistas do programa, em processo de formação inicial, são inseridos no universo das escolas públicas desde o início da sua formação com a finalidade de aprender e desenvolver atividades didático-pedagógicas.

Na UFT o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) tem subprojetos que envolvem todos os 7 *campi*. No caso de Tocantinópolis/To, o subprojeto PIBID Pedagogia/Tocantinópolis teve seu início em 2010 com 20 bolsistas de iniciação à docência, um coordenador de área e dois supervisores. Em 2013 com um novo projeto o subprojeto passou ter 30 bolsistas, quatro supervisores e dois coordenadores de área.

Nesse sentido, consideramos ser importante, entender qual a contribuição do PIBID para a formação docente não só nos termos de quantidade e qualidade dos formandos, mas também no que se refere a compreensão da própria docência. O que nos remete a Pimenta (1996) ao destacar desafios para pensar e discutir a formação de professores. Segundo a autora, “o que nos coloca constantemente, como desafio, trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática), [...]”. (PIMENTA, 1996, p.74).

Por que segundo Pimenta (1996) “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação [...]”. (PIMENTA, 1996, p.75). Um dos

grandes desafios por tanto é o da própria construção da identidade docente.

Este estudo teve como objetivo investigar a concepção sobre docência das egressas do Programa PIBID/UFT Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/To, como também verificar as contribuições do PIBID para formação docente. Tal processo exigiu pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia e a importância das atividades desenvolvidas do PIBID para a prática docente.

Partimos das seguintes problemáticas, passados 7 anos do início do PIBID/Subprojeto Pedagogia Tocantinópolis: Qual a concepção de docência das egressas deste Programa, considerando a primeira turma de bolsista? Quais as contribuições do PIBID para formação docente? E ainda, qual a relação das egressas do PIBID com a docência? Considerando (Atuação profissional, continuidade dos estudos - pós-graduação, outros). Tal processo exigiu pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia e a importância das atividades desenvolvidas do PIBID para a prática docente.

As hipóteses que nos orientam são a de que: A noção de docência das pibidianas está fortemente marcada com a ideia de docência como momento da prática; O PIBID apresenta contribuições para o formando da Pedagogia que vai para além de experiência do ser professor da educação básica, e; as egressas do PIBID, em sua maioria, mantêm alguma relação com o magistério, porém, com pouca ou nenhuma continuidade de estudos sobre a atividade docente.

Para isso, desenvolvemos uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa com pesquisa bibliográfica e entrevista. Fizemos um estudo na literatura específica sobre o tema da docência e formação de professor com o objetivo de compreender, contextualizar e fundamentar o estudo. Fizemos uma pesquisa de campo com entrevista com as egressas do Programa a partir de um formulário com questões estruturadas. O conjunto dos resultados

foram organizados em três grandes partes *Perfil das egressas, as concepções de docência e as contribuições do PIBID para formação.*

O texto está estruturado em cinco seções considerando essa a introdução e as considerações finais. Na segunda discutimos sobre “A docência e pedagogia: o lugar da docência no curso de Pedagogia. Na terceira, tratamos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores, e na quarta apresentamos os aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa.

## **Capítulo 02**

### **A docência, a pedagogia e o lugar da docência no curso de pedagogia**

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma breve explanação sobre a docência no sentido de discutir como historicamente o conceito e a própria docência foi se configurando como profissão. Nele abordamos algumas concepções de docência e de como elas vão se formando num dado contexto, como também procuramos fazer uma breve discussão sobre o lugar da docência no curso de pedagogia para que, no conjunto das reflexões deste capítulo encontremos subsídio para pensarmos sobre o/ou os conceitos de docência que envolve o PIBID e, particularmente, as concepções de docência na compreensão de egressas desse Programa.

#### **2.1 O que é a docência**

Ao contrário do que se pensa, falar de docência não é tão simples. O tema da docência é muito complexo e pode ser abordado por diversos ângulos e múltiplas abordagens. Ela sofre alteração no decorrer da história e ainda hoje há muitos desacordos ou apenas diversidade de compreensões. No entanto, como nos avisa Veiga (2005) o fato de existir vários enfoques não quer dizer que a docência seja fragmentada. Devemos considerar apenas que cada vertente são frações e possibilidades de uma mesma totalidade.

O que a autora está dizendo é que a docência pode ser tomada por diversos ângulos, nacional, regional, local, da formação inicial ou da formação continuada. Pode ser pensada pelas finalidades ou

pelos currículos, pelas metodologias. A docência pode ser pensada ainda a partir da conjuntura ou dimensão econômica, “pelo compromisso ético-político, pelo vínculo à escola quando se revela por meio de concepções, finalidades e papéis” (VEIGA, 2005, p. 15). No entanto, há uma totalidade que não se fragmenta no ato e ofício da docência.

Etimologicamente a palavra docência vem do verbo latino *docere*, que significa ação de ensinar, de instruir. É possível ainda encontrar historicamente outros termos correlatos como ensinança, ensinamento, do verbo *insignire* e o termo instrução compreendido como ação de transmitir conhecimento, primeiramente termo ligado ao verbo *struere* acrescentado da preposição *in*. Instruir estava relacionado a uma ação de ordenar, de construir, mas foi a partir do século XVIII que o termo passou estar correlacionado com a docência.

Sobre esse aspecto e sobretudo no sentido de destacar quando o termo aparece na língua portuguesa Veiga (2005, p 40) acrescentou,

Evidentemente, há muitos outros termos que trazem aproximações com a docência e docente, tais como *preceptor* (a dotação é de 1190), *mestre* (1255), *aio* (1277), *mestre-escola* (1320), *professor*, *lente*, *magistério* (século XV), pedagogo (século XVI), instrutor (século XVIII), educador e lecionista ou lecionação (século XIX).

Historicamente à docência está vinculada ao processo e prática educativa que envolveram as sociedades. O modelo de docência que conhecemos hoje também está ligado com a própria origem da escola pública moderna e sua importância na configuração da sociedade capitalista. Ou seja, parece que a docência de alguma forma existe a mais tempo, mas sua finalidade era mais simplificada no sentido de existir mestre, pessoas mais instruídas para acompanhar ou passar ensinamentos para a vida. A escola

como a conhecemos hoje é uma obra da sociedade capitalista e a docência também está ligada ao modelo dessa escola.

Ludke (2001) nos ajuda a compreender o tema que destaca a partir de Tanuri (2000, p. 62) que o estabelecimento de escolas destinadas à formação e preparo específico de professores, está relacionado com o processo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno, “à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.62).

Veiga (2005, p.16) destaca que,

A amplitude da educação escolar e sua hegemonia como forma educativa privilegiada situam a docência como um exercício cuja inserção na prática social é elemento fundante para a realização humana, posto que, desde a educação infantil até a conclusão de um curso superior de graduação, o sujeito humano dedica quase 20 anos de sua existência.

Mas é importante destacar que desde a Paidéia grega já existia e se falava no processo educacional. No entanto, a docência como prática profissional enquanto prática de transmissão de cultura data o século XVI, ou seja, algo recente considerando a história da humanidade e vai se configurando com o passar do tempo.

Nesse processo, Veiga (2005) nos mostra que a preocupação com formação e qualificação do docente aparece desde tempos remotos, no entanto, a institucionalização desse processo só começa a aparecer na Europa a partir de final do século XVII. Lutero em 1524, Erasmo de Roterdã em 1529 e Comênio em 1632 vão defender a necessidade de formação e qualificação das pessoas que trabalham com a instrução de crianças. Antes de ensinar deve torna-se ávido de cultura, deve ser gente especializada. Segundo essa autora as primeiras experiências de formação docente que se tem conhecimentos data 1672, com a fundação de um Centro de Formação em Lyon na França e a escola de formação de professores de 1688 também na França. Essas experiências têm relação e

influência da Igreja e posteriormente vão aparecendo outras experiências.

No decorrer da história a institucionalização da profissão docente e de seu processo de formação foi sendo influenciado pela Igreja e depois pelo Estado com elementos homogeneizadores, contudo no mundo, na Europa e no Brasil esse processo vai ter contorno específicos. É nesse processo que vai acontecendo o movimento de profissionalização da docência, considerando o conceito de profissão utilizado por Popkewitz segundo o qual profissão “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado” (POPKEWITZ (1992, p. 40) *apud* VEIGA, 2005, p.24).

Para essa autora o processo e movimento de profissionalização da docência é um processo complexo de mudança social, nele estão envolvidos diversos atores, entidades e organizações que manifestam suas visões, as vezes até mesmo opostas. Em outras palavras, a tal profissionalização docente será resultado de várias ações políticas de resistência e contestação. Enfatiza,

Destacamos daqui a participação ativa das entidades sindicais e das ações significativas e estudantes no movimento de resistência a proposta neoliberal de formação de professores assentada em dupla lógica: Centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão do sistema. (VEIGA, 2005,p. 31).

A profissionalização do docente deve ser pensada levando em consideração o processo histórico, os diversos ângulos, vertentes e conjuntura política, econômica e social. Deve também ser compreendida como um compromisso ético-político. Em outras palavras o movimento de profissionalização da docência ocorre num processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas. Portanto, não é um processo

simplificado. Assim, várias ações políticas de resistência e contestação fazem parte desse processo, controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão do sistema.

Sobre esse aspecto Libâneo (2007) destaca que na análise da profissionalização docente deve se levar em conta as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida. No caso, particular do Brasil a profissionalização docente precisa pensar uma afirmação do espaço educativo, o tema de identidade docente e da valorização dos profissionais da educação em geral, como os especialistas, os funcionários da educação. Depois de pensado nesses aspectos aí pode se debater sobre a amplitude do ato educativo e suas relações entre escola e conjuntura educacional atual frente as demandas e exigências postas pelas mudanças sociais, culturais, científicas, tecnológicas, política e econômica que acontece no país e no âmbito macro.

No caso de Brasil, quando se discute a formação e profissionalização de professores é importante considerar que só em meados do século XX o país começou seu processo de expansão da escolarização básica. Basicamente em termos de rede pública de ensino o processo vai acontecer no final dos anos de 1970 e início de 1980.

De acordo com Gatti (2009) esse processo influenciado pelo crescimento de demandas e pressões populares, demandas da expansão industrial e do capital. Diante desse processo de início da expansão de escolas, vagas e matrículas que também vemos se ampliar a necessidade e demandas por professores, como também de profissionalização dos professores e de melhores condições de trabalho. Segundo Gatti (2009) para o suprimento de docentes o país caminhou a partir de várias adaptações, como por exemplo,

[...] expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores

leigos etc. crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI, 2009, p. 11).

O processo de expansão e posteriormente de universalização do ensino fundamental teve impacto e relação direta também com os desafios para pensar o processo de formação de professores. Seguindo destes aspectos também devemos considerar que as transformações econômicas, políticas e sociais que atingem os diversos âmbitos da vida, da sociedade e da atividade humana tem reflexo direto no contexto das escolas públicas, impactando diretamente no comportamento dos professores, alunos, nas práticas e processos educativos. Modificam e ampliam a tarefa do professor, por conseguinte exige mudanças nos processos de formação inicial e aumenta as exigências também de formação continuada. O fato é que a partir dos anos de 1990 a formação e a profissionalização de professores passaram se tornar temáticas de intensos debates e considerando os cenários das reformas educativas e as novas exigências e demandas pela reorganização da produção e da globalização da economia. Nesse contexto as reformas educacionais ao enfatizar que Novos Tempos requerem nova qualidade educativa implicaram “mudanças no currículo, na gestão Educacional, na avaliação do sistema e na profissionalização dos Professores (LIBÂNEO, 2007, p. 30). As preocupações em torno da docência e de sua profissionalização ganhou um lugar de destaque, abrindo espaço para outras questões como formação, profissionalização, feminilização, precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, a preocupação em torno da docência e de sua profissionalização ganhou um lugar de destaque, contudo é importante destacar que a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 9.394 de 1996, representou mudanças significativas no processo de formação docente, bem como deixou em aberto a questão da profissionalização docente. (LIBÂNEO, 2007)

O processo de formação de professores, com a LDB de 1996 e as resoluções e alterações que a acompanharam ampliaram as modalidades de formar professores, por exemplo, passando existir formação em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O país passou a formar também em licenciaturas para as diferentes áreas dos saberes, para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também para o ensino médio. A LDB de 1996, previu a “formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço” e admitiu apenas para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio. Os artigos 61 e 67 da Lei 9.394/96 tratam dos profissionais da educação e estabelece disposições quanto aos fundamentos da formação docente para a educação básica e superior, além de definir os locais de formação e prática de ensino. Defini ainda a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional.

Já o artigo 62 apresentou os Institutos Superiores de educação como alternativa para responder junto com as universidades, pela formação docente para a educação básica. O artigo 63 instituiu o Normal Superior destinado à formação docente para educação infantil, e o 64 fixou duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, sejam para o nível de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação (SCHEIBE, 2001). Cabe destacar que a LDB de 96 também, dispôs em seu artigo 87 que até o fim de 2006, para ser admitidos como professores, os mesmos teriam que estar habilitados em nível superior ou formados via formação continuada e em serviço.

Em geral é possível perceber que a partir dos anos de 1990 a formação do professor se tornou uma pauta obrigatória nas discussões sobre melhoria da qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, como também estratégico para implementação de reformas educacionais, haja vista as exigências e

desafios postos com as mudanças políticas e socioeconômicas da época. O contexto atual apresenta inúmeros desafios a ação docente, sobretudo, para constituição do pedagogo docente. Tais mudanças econômica, sociais e políticas de orientação neoliberal que impuseram mudanças no papel do Estado, reorientaram a formação e atuação docente, haja vista que passou a se requerer um profissional flexível e que pudesse fazer de tudo um pouco.

## **2.2 A Docência e o trabalho docente em questão: algumas concepções de docência em jogo**

Percebemos até aqui que pensar a docência é voltar-se para um termo e campo complexo, pois trata-se de um tema que pode ser abordado por múltiplas abordagens e ângulos, pode ser pensado a partir de suas finalidades ou processos necessários para o ensino, como também a partir da conjuntura ou dimensão econômica, do próprio compromisso pessoal. De forma semelhante é o próprio processo e movimento de profissionalização da docência que envolve diversos de atores, entidades e organizações que a partir de suas visões vezes até mesmo opostas. Tudo isso ocorre por que existe uma relação direta entre educação e sociedade, educação escolar e sociedade e conseqüentemente, uma relação direta entre docência, escola e sociedade. Assim as finalidades da educação estão subordinadas as determinações da sociedade. Como destacou Libâneo (2007, p.18) “a educação é socialmente determinada”.

A escola enquanto instituição educacional formal e que se consolidou a partir da modernidade tem como sua principal dimensão a instrução e o ensino, em outras palavras o fazer escolar se dá desde a sua origem a partir do processo de instrução. Ao mesmo tempo é importante destacar que a instrução se refere ao processo e ao resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados. Cumpre acentuar que o ensino é o principal meio e fator da educação e se destaca como o principal campo da educação e da instrução. O trabalho docente é uma das modalidades da prática

educativa, mas a mais elaborada, ampla e central na escola. Por meio dele se efetiva a tarefa de ensinar. (LIBÂNEO 2007).

Noutro estudo mais recente, Libâneo (2017, p. 50) enfatizou que,

A concepção de trabalho docente e de processos de formação e desenvolvimento profissional de professores vincula-se as concepções de finalidades educativas escolares por parte dos sistemas de ensino, dos legisladores, dos dirigentes de órgãos públicos e dos pesquisadores da educação. As finalidades educativas resultam de uma relação de forças em que se defrontam interesses de variada origem, sistema de valores, crenças, dentro da complexidade de variada origem, sistema de valores e crenças, dentro da complexidade da realidade social, econômica, política, cultural, que caracteriza a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é importante perceber que historicamente, também a função ou o papel do trabalho docente está vinculado ao seu contexto social, político e econômico, e vai se alterando constantemente, até os dias atuais onde a finalidade da educação envolve múltiplos fatores, como a internacionalização da educação, das políticas educacionais e das reformas educativas, “a difusão das tecnologias da comunicação, as emergências de múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, os embates entre globalização e individuação, entre diversidade cultural e homogeneidade”, tudo sob o impacto no neoliberalismo (LIBÂNEO, 2017, p. 50).

Libâneo (2013, p. 61 e 62) nos lembra por exemplo, de que para Comênio a finalidade da educação era conduzir os homens a felicidade com Deus, a moralidade, e a religião. O homem deveria ser educado de acordo com o desenvolvimento natural. Nesse caso, a tarefa do educador seria estudar as características do desenvolvimento e os métodos de ensino correspondendo a cada faixa etária. Para Rousseau os verdadeiros professores eram a natureza, a experiência e o sentimento. O contato da criança com a natureza e com o mundo era o que despertava suas potencialidades. Nesse caso, eram os interesses e necessidade imediata do aluno que

determinavam a organização do estudo. Já para Herbart o fim da educação era a moralidade. A principal tarefa da educação era instruir o homem para que ele queira o bem, era introduzir ideias corretas na mente dos alunos. Nesse sentido, o professor seria um arquiteto da mente e deveria controlar o interesse dos alunos. (LIBÂNEO, 2013).

De acordo com Libâneo (2013) Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, dentre outros, “formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se depois por tudo o mundo, demarcando as concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada” (LIBÂNEO, 2013, p. 64).

Na educação tradicional, por exemplo, que data de meados do século XIX, a escola adquiria o papel de antídoto para as ignorâncias, para tornar os súditos em cidadãos sobre o princípio e interesse da sociedade burguesa da época. Seu papel era difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados. Nesse contexto, a Pedagogia Tradicional primava pelo conhecimento da tradição e as grandes verdades acumuladas pela humanidade e nas palavras do professor. Nesse contexto, quem era o docente? Qual o papel do professor? Era “o mestre-escola, o artífice dessa grande obra” (SAVIANI 2016, p. 6). O professor era um detentor de conhecimentos e informações e o processo educativo estava centrado nele. O paradigma do iluminismo de uma racionalidade técnica e diretiva era determinante.

No entanto, a crítica à educação tradicional e ao modelo tradicional de instrução, a partir do século XIX vai refletir diretamente numa crítica ao papel do professor e de como se acontecem às relações de ensino e aprendizagem que vai impactar diretamente na exigência de um novo papel do professor. O movimento de reforma da escola nesse contexto ficou conhecido como Escola Nova. Esse movimento defendeu a centralidade do processo pedagógico no aluno, na espontaneidade, da experimentação, um processo não-diretivo. (SAVIANI, 2016). Trata-

se de uma Pedagogia Renovada e que agrupa e agrupou correntes que advogam a renovação escolar, opondo-se a Pedagogia Tradicional. Entre as características desse movimento estão a valorização da criança, considerando suas capacidades de liberdade, de iniciativa e de interesses próprios, sujeito de sua aprendizagem. Esse processo prioriza o tratamento científico do processo educacional considerando as etapas do desenvolvimento biológico e psicológico, dentre outras características (LIBÂNEO, 2013). Nesse contexto, o professor deixou de ser o centro e passou ser aquele que media, estimula e orienta a aprendizagem.

Vale destacar que dentro do movimento escola novistas desenvolveu-se nos EUA uma destacada corrente que teve fortíssima influência no Brasil, a Pedagogia pragmática ou progressistas que teve como grande representante John Dewey e no Brasil teve como grande divulgador e liderança Anísio Teixeira. Influenciou, por exemplo, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, “cuja atuação foi decisiva na formulação da política educacional, na Legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 65).

Observamos que no início da segunda metade do século XX o escolanovismo começou a receber fortes críticas quanto a sua subjetividade e passou a ser substituída por outro pressuposto, o da “neutralidade científica, inspirado na racionalidade, eficiência e produtividade” que advogava tornar o processo pedagógico mais objetivo e operacional (SAVIANI, 2016, p.10). Nesse momento, a centralidade do processo de ensino passou a ser os processos de planejamento, de coordenação e controle técnico, ou seja, não estava mais nem no professor nem no aluno. Quem é o bom professor e qual o seu papel? Qual a noção de docência? É aquele que executa bem seu planejamento e que cumpre os procedimentos técnicos corretamente. Não importando o sucesso ou fracasso do aluno nas relações de ensino e aprendizagem.

Esse processo de compreensão sobre o que é ser professor e qual o papel do docente continua a ser questionado na perspectiva

que sucede a pedagogia tecnicista, as teorias crítico-produtivistas e nas demais perspectivas que se seguem.

Segundo Saviani (2008) as teorias crítico-produtivistas destacam que o papel da escola é reproduzir a sociedade de classe e reforçar o modo de produção capitalista. Contudo, cumpre destacar que essas teorias não tem uma proposta pedagógica, por isso insiste em resolver o enfrentamento do capital por meio da escola sem jamais conseguir. Esse autor propõe uma teoria crítica que seja capaz não só de captar criticamente a escola, mais de atuar no sentido de fornecer o subsídio para a superação da reprodução do capitalismo.

Nesse contexto uma dimensão cara aos anos de 1980 foi a de que o professor fosse um transformador da sociedade. Mais recentemente passou-se a “ênfatizar o professor- pesquisador que tenha por base uma correlação constante entre a experiência cotidiana de sala de aula e uma avaliação dessa experiência (PEREIRA, 2000 *apud* VEIGA (2005, p. 41).

O fato é que, sempre no contexto das alterações sociais, políticas e economias, que conseqüentemente, impactaram na educação e nas reformas educacionais teremos uma finalidade atribuída a educação e um papel advogado ao professor. Assim, como a instituição escolar vai se alterando no decorrer do tempo, também vão se modificando as formas ou os modelos dos processos de ensino-aprendizagem conseqüentemente vão também se alterando as compreensões sobre o professor e seu papel na escola e sociedade.

No contexto, recente, por exemplo, sobretudo, a partir dos anos de 1990, o papel do professor tem se ampliado significativamente, trata-se agora de um professor flexível e polivalente. Deve conhecer de várias áreas e estar preparado para o que foi chamado de era da informação e da qualidade total. A qualidade da educação vai ser atribuída, também, ao professor. Segundo Barreiro e Gebran (2008, p. 88), no contexto,

[...] o professor surge como peça-chave nesse processo e o seu papel assume proposições importantes quando pensamos na sua atenção em sala de aula e na escola como um todo. Além do importante papel de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, o professor deve ter ainda a formação política para entender, criticar e procurar soluções para os diferentes problemas vivenciados no sistema educacional.

Em outras palavras, o professor atual deveria ocupar vários e diferentes papéis, uma vez que a escola deve atender e ser o remédio para os problemas sociais e um fator de crescimento econômico, dentro da complexidade da realidade atual.

Desse modo, como já destacamos com base em Veiga (2005), desde o início desse trabalho, a docência um é conceito complexo e pode ser tomado por diversos ângulos e múltiplas abordagens. Contudo, apesar da complexidade e as diversas questões que envolvem a docência, uma dimensão é historicamente central e perpassa todas as concepções ou compreensões sobre o professor, trata-se do papel de assegurar e cuidar do processo de ensino.

No entanto, não há consenso ou são diversas as concepções de trabalho docente. Ou seja, de como se dá ou como deve se desenvolver o trabalho docente, de quais são os saberes e fazeres necessários ao trabalho do professor e de como se constitui o trabalho do professor. Na verdade, existe, um conjunto de possibilidades e vertentes e concepções para pensar à docência e que tem impactado no processo de repensar a formação docente, como também nas políticas para formação de professores.

No bojo das concepções e discussões da área encontramos o conceito de professor como aquele que detém conhecimento e tem o ofício de ensinar, de transmitir saberes da tradição acumulada. Deparamos com o debate sobre o professor mediador, ou seja, aquele que media as relações de aprendizagem. Podemos destacar ainda a abordagem sobre o professor reflexivo, o professor pesquisador, como aquele educador que está constantemente

refletindo sobre sua prática para produzir e ensinar novos conhecimentos.

Lessard e Tardif (2013), tratando das transformações atuais do ensino e sobre a evolução da profissão optaram por esclarecer que as representações sobre o ensino foram evoluindo da compreensão de vocação, para a de ofício e depois a noção de profissão docente e destacaram as tendências recentemente de desqualificação e proletarização do ofício. Segundo esses autores também pode “ser útil encarar o ensino atual como uma composição dessas três concepções” (LESSARD; TARDIF, 2013, p.256).

Os autores pontuaram que ensino é uma das mais antigas profissões e que durante muito tempo foi compreendido como um sacerdócio leigo, como uma vocação, ou, ainda, como um apostolado, “seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou outra, o seu trabalho com os jovens (LESSARD; TARDIF, 2013, p.255).

Lessard e Tardif (2013 p.255) destacam que, “no contexto de generalização e de massificação da educação” das últimas décadas os sindicatos e associações de docentes lutaram “com razão” pelo reconhecido do ensino como um ofício, ou seja, que os docentes fossem reconhecidos na condição e qualidade de trabalhadores. Menciona, ainda, que “mais recentemente” [...] respondendo ao discurso de muitos formadores de mestres pelo mundo foi se ampliando a discussão sobre o ensino como profissão e que essa profissão devesse “evoluir segundo uma lógica de profissionalização” ao mesmo tempo no sentido de um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento pelo próprio corpo docente de um repertório de competências específicas e de saberes próprios”. (LESSARD; TARDIF.2013, p.255).

Sobre esse aspecto Cunha (2012, p. 26) destacou que, “a sociedade contemporânea já produziu a ideia do professor sacerdote colocando a sua tarefa a nível de missão semelhante ao trabalho dos

religiosos”. De modo semelhante, o processo de massificação do professor como produto social, interferiu em seu modo de agir e conseqüentemente, na ideia de professor como um profissional liberal, “privilegiando o seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que na prática talvez nunca tivesse alcançado mesmo nos países desenvolvidos como é o caso dos Estados Unidos da América”.

Ao analisar e discutir as características dos conceitos de professor reflexivo e o professor pesquisador, Pimenta (2008, p.20) destacou como essa concepção foi se formando e sendo disseminada no mundo a partir do movimento de valorização da formação de professores surgido em diversos países a partir de 1990. Além de tratar de seus desdobramentos na formação de professores, as principais críticas e posições de diferentes perspectivas teóricas e empírica e apropriação desse conceito no Brasil. O movimento influenciou em pesquisas e discursos de pesquisadores e políticos brasileiros e foi desenvolvido pelo pesquisador norte-americano Shön que teve influência de Dewey.

Segundo Pimenta (2008), para Shön a formação de professores não deveria acontecer por meio de um “currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos” (p. 22). A formação docente deveria ser baseada numa epistemologia da prática profissional que se valoriza a experiência e a reflexão na experiência. A valorização da prática profissional é um momento importante para a construção de conhecimentos. Uma construção que acontece mediante a reflexão, análise e problematização da própria ação. Seria um conhecimento na ação e um conhecimento tácito, por que já está implícito e interiorizado na ação. Esse conhecimento nascido da ação é o que mobiliza o professor e vai configurando seu habito e seu fazer docente diante dos acontecimentos e situações do dia-a-dia. Frente aos acontecimentos cada professor toma decisões e desenvolve outros conhecimentos na ação, conhecimento prático.

Contudo, esse conhecimento prático ao estar diante de novas e outras tantas situações pode não dar conta e nesse caso será necessária uma reflexão sobre esse conhecimento prático que já foi refletido, logo será uma reflexão da reflexão. Nesse caso, será necessário a busca de novas respostas e novos conhecimentos, novas explicações que vai precisar de análise, contextualização, explicações, compreensão das origens, uma problematização. Ou seja, será necessário a apropriação de uma investigação (PIMENTA, 2008).

Esses conceitos também receberam fortes críticas por diversos estudiosos da formação de professores, entres as considerações estava o fato do conceito aplicar-se aos profissionais individuais; provocar um esvaziamento do conceito de reflexão e uma tendência de supervalorização da prática em detrimento da teoria.

Tratando do tema, ainda, Pimenta (2008) destaca que é pertinente e importante a reflexão sobre a prática, a valorização da prática docente e da pesquisa, ou seja, do professor nos processos de produção do saber docente, no entanto, cabe indagar o tipo de reflexão que estaria sendo desenvolvida pelos professores. A autora já havia dito noutros estudos que o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também, nutrido pelas teorias da educação. (PIMENTA, 2000). Para essa autora o trabalho de ensinar requer preparação, compromisso, sensibilidade e sabedoria.

Para Libâneo (2013, p.26.) a formação dos profissionais de educação requer “um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Para ele a formação para a docência requer uma formação teórico-prática, o oposto de muitas pessoas que acreditam “que o desempenho do professor em sala de aula depende da vocação natural ou somente da experiência prática descartando-se a teoria”. Esse autor destaca noutra passagem que o processo de ensinar também, é uma atividade conjunta, portanto, envolve professores, alunos e da parte

dos professores a construção de condições e meios pelos quais os alunos possam assimilar os “conhecimentos e atividades sob os quais os alunos assimilam conteúdos, conhecimentos, habilidades e convicções”, por parte do professor (p. 28). Talvez por essa razão, Pimenta (1996) destacou que para “Produzir a vida do professor implica valorizar, implica mobilização de vários tipos de saberes: Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. (PIMENTA,1996, p.85)

Monteiro (2001, p. 122) ao discutir “as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise do saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, traz contribuições para pensarmos o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente. Segundo Monteiro (2001, p.121) “a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores”.

Monteiro destaca que por muito tempo esse tema dos saberes que os professores trabalham tem sido debatido numa perspectiva diretiva, tradicional e dentro do paradigma da racionalidade e demonstrando seus limites. Também destaca que como as pedagogias não-diretivas, “libertadoras” que historicamente assumiam o questionamento dos saberes dominantes em favor dos saberes populares acabaram muitas vezes esvaziando a dimensão cognitiva do ensino. Para resolver essa questão e pensar um refinamento do instrumental teórico para esse tema nas últimas décadas alguns pesquisadores desenvolveram a categoria de análise “saber docente” para pensar “as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica [...]” (123). Nessa perspectiva, destacamos Tardif, Lessard, Perrenoud, Schon e Pimenta, dentre outros.

Para Tardif, Lessard (2005) os professores são atores e agem e interagem com os alunos, ele é o centro do processo de

escolarização, por isso a docência é o fazer da interação. A docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano e está na centralidade do fazer pedagógico. É uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho e tem na interação entre sujeitos que se encontram, que se relacionam com uma dimensão da vida mais ampla como a razão do seu fazer docente. Para os referidos autores, mas não basta olhar o trabalho do professor só por ele mesmo é preciso verificar todos os sujeitos que envolvem o espaço da educação, no âmbito da escola e das secretarias de educação, e até dos recém-formados para a docência.

Também para Pimenta (1999) a formação de professor requer necessariamente, a “mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-se de saberes específicos que não são únicos”. (p. 68). Diante disso, percebemos que a formação de um professor comporta muitos saberes, situações problemáticas e envolve grandes complexidade, requer uma prática reflexiva, uma prática pedagógica, conjuntos de teorias e metodologias como conteúdos indispensáveis e relevantes para o exercício dessa profissão que ao mesmo tempo não se pode considerar como algo totalmente acabado.

Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, considerou que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para ele o educador ao entrar numa sala de aula deve se comportar como um “ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor” e inquieto. Essa é uma questão que precisa ser “apreendido pelos educadores e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

Por isso Freire (1996) ao tratar da docência destacou que a formação permanente do professor é um momento fundamental

posto que exige reflexão crítica e política da sua prática do docente. Para esse autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática o próprio discurso teórico necessário”. (FREIRE, 1996, p. 39). Pois para ele quem ensina aprende ao ensinar é quem aprende ensina ao aprender ao analisar. Essa concepção considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o professor como aprendente de seu fazer e o conhecimento como uma construção numa relação de diálogo e troca.

Quando o professor se tornar mero transmissor de conhecimento, exatamente, um especialista em dado conhecimento ele perde qualidades indispensáveis e necessárias na produção do conhecimento, assim como na apropriação dos conhecimentos existentes, na ação reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a incerteza e a inquietação (CUNHA, 2012). De acordo com Cunha (2012) isso significa que ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade e sim estar ativamente envolvidos na interpretação e produção destes dados para melhor compreensão desta perspectiva (CUNHA, 2012).

Por fim é importante, ressaltar que do ponto de vista da Legislação Educacional brasileira, particularmente, a Nova LDB promulgada em 1996, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, estabelece que cabe ao professor o trabalho de participar na elaboração do projeto pedagógico; a elaboração e o cumprimento do Plano de Trabalho; zelar da aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com baixo desempenho; ministrar horas-aula nos dias letivos; e, participar de todos os períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e formação continuada. Significa que o trabalho do professor é amplo que envolve várias atribuições. Aspectos destacados por Tardif (2005) ao dizer que uma das grandes

características do trabalho docente é a grande quantidade de tarefas e exigências de competências profissionais variadas.

Isso reforça dois aspectos: primeiro o de que o trabalho docente é algo complexo e que possui um núcleo central como nos mostra Veiga (2005) e pode ser pensado a partir de várias perspectivas como destaca essa autora e demais autores ao apresentarem a noção que o ensinar sofre alterações a partir dos contextos e perspectivas que se desenvolvem, a exemplo de Libâneo (2007;2013), Pimenta (1996), Saviani (2008), dentre outros. O segundo, é o fato de que o trabalho docente só pode ser compreendido na prática social docente, ou seja, no fazer, porém como destacou Pimenta (2004) esse fazer é um fazer teórico-prático.

Veiga (2005), nos lembra que a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente como também, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Também, segundo Zabala (1998) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora mediante conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e as dos outros professores”. (ZABALA, 1998, p.13). Segundo ele,

Por trás da decisão de um camponês sob os tipos de adubo que utilizará, de um engenheiro sobre um material que empregará ou de um médico sobre o tratamento que receitará, não existe apenas uma confirmação na prática, nem se trata exclusivamente do resultado da experiência; todos esses profissionais dispõem, ou podem dispor, de argumentos que fundamentem suas decisões para além da prática. (ZABALA, 1998, p.14)

Sendo assim ao tratar das variáveis que configuram a prática educativa destacou que no primeiro momento é necessário se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são

complexos. “A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, que em sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.” (ZABALA, 1998, p.16).

Por fim, ao concluir esse tópico com o recorte de reflexões sobre algumas concepções de docência é importante observar que o atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis apresenta a docência como centralidade e também como um conceito no sentido amplo, por incorporar todos os processos do fazer pedagógico. Por isso, é importante entender o lugar da docência no curso de pedagogia de modo a refletir o quanto o curso contribui para construção da concepção e identidade docência das formadas.

### **2.3 Lugar da docência no curso de pedagogia no Brasil**

É importante perguntar sobre qual o lugar da docência no curso de Pedagogia neste estudo, haja vista, apesar de seu papel central de formar professor estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 15 de novembro de 2006, esse objetivo nunca foi tão certo ou claro no curso de Pedagogia. Na verdade, há muitos anos os estudos do campo da educação e da pedagogia tentam responder a pergunta “Para que serve o curso de Pedagogia?” (JUNIOR, 2017, p.7). Para Junior (2017) provavelmente teríamos avançado na construção de uma resposta mais aceitável se tivéssemos cuidado de tentar responder antes outra pergunta central e de natureza epistemológica, que seria saber: “Em que consiste a Pedagogia, campo de conhecimento que dá nome ao curso?” (JUNIOR, 2017, p.7).

O fato é que, desde o surgimento e ao longo da história do curso de Pedagogia, no Brasil, a construção ou constituição de suas finalidades enfrenta dilemas e indefinições quanto ao perfil do profissional que se quer formar. O curso de pedagogia surge em

março em 1939 com a publicação do Decreto lei de número 1190 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e Letras. A faculdade foi organizada em 4 quatro seções fundamentais Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma sessão especial de Didática. O decreto instituiu na ocasião o esquema 3 + 1 para os chamados curso de formação de professor para o nível médio incluindo a Pedagogia.

No esquema 3 + 1 a pessoa faria três anos de estudos na área de Filosofia, Ciências, Letras ou Pedagogia e recebia o título de bacharel. Nesse caso, o Pedagogo se formava como Técnico em Educação e não como docente. Contudo, poderia fazer mais um ano na seção especial de Didática e receber o título de licenciado, nesse caso ele poderia exercer a docência. No entanto, com a Licenciatura o Pedagogo estava habilitado para atuar nas disciplinas pedagógicas no curso de Normal Superior que formava os professores para o ensino elementar, ou seja, o curso não formava para docência como compreendemos hoje que é, por exemplo, formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Pinto (2012) o curso formava o técnico em Educação, mas as funções não eram definidas claramente, nem o trabalho era delimitado. Além disso, não havia campo de trabalho suficiente para abarcar os formados o que forçava, muitas vezes, que o estudante optasse para fazer mais um ano de Didática, pois encontrava na Regência de sala a única alternativa para trabalhar. Ou seja, a docência era, apenas, um prolongamento do bacharelado.

A partir da década de 60, mais precisamente, do Parecer 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação, o curso de pedagogia passa por reformulações e é introduzida uma parte diversificada em habilidades específicas para pessoas que não são docentes e que, também, passam a ser chamados de técnicos em educação. O parecer também prever uma habilitação para formar o professor de ensino das disciplinas e atividades práticas do curso Normal que passou a ser conhecido como habilitação para o magistério (PINTO, 2012). Esse parecer, de certa forma, teve vigência até ano de 2006, e evidência que a formação de bacharéis e técnicos em educação

sempre foi uma centralidade do curso de pedagogia. Nesse sentido, a licenciatura aparece de forma secundária.

Esse aspecto sempre recebeu muitas críticas, sobretudo, pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) que propôs debates em relação a mudanças necessárias ao curso, como por exemplo, a necessidade de ter a docência como centralidade na formação do educador. É importante destacar que a Anfope exerceu muita influência na tramitação das DCNs (PINTO, 2012). Contudo, como destaca Libâneo (2011) as propostas e proposições em relação a esse tema não foram consensuais. Há quem defenda a pedagogia com formadora de técnicos em educação, de gestores da educação, de cientistas de educação.

Tratando desses aspectos Pinto (2012) destaca que professores dos anos iniciais devem ter o direito de uma formação pedagógica para trabalharem em áreas de atuação do pedagogo escolar e da gestão educacional. Além disso, seria uma distorção atrelar a formação do pedagogo apenas para os anos iniciais da educação básica, mesmo que nos espaços não escolares, pois existem, grande contingente de pessoas que podem e querem atuar em hospitais, em ONGs, empresas, mídias e movimentos sociais, dentre outros. Esses aspectos, dentre outros, influenciam a formação e a atuação do pedagogo docente, como também na construção da noção de docência ou de identidade docente, por parte do pedagogo.

O estudo desses aspectos é fundamental para compreendermos os resultados de pesquisas sobre formação de professores, principalmente, sobre o curso de pedagogia na atualidade, como podem ser vistos nos estudos de Pimenta *et al* (2017) sobre fragilidades na formação inicial do professor polivalente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, de Libâneo (2017) sobre a Formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental e os estudos de Gatti, (2009, 2014, 2016) dentre outros, já destacados nesse trabalho.

Esses, dentre outros aspectos têm se tornado uma centralidade do debate educacional e político desde os inícios dos anos de 1990, quando a formação de professor passou ser colocado como central na busca pela qualidade da educação e no processo de adequação do país e da educação as exigências das reformas neoliberais. Nesse contexto, nas últimas duas décadas, o governo brasileiro vem tentado desenvolver políticas nacionais direcionadas para a formação dos professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) tem sido destacado por alguns estudos como uma das ações mais exitosa, no campo da formação de professores nos últimos anos ANDRÉ (2016), uma vez que tem objetivado fomentar a iniciação à docência e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

## Capítulo 3

### **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência para a formação de professores**

Neste capítulo tratamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), seus objetivos e características com a finalidade de evidenciar aspectos do programa de formação e seus possíveis impactos na formação e na atuação dos futuros professores, no caso desse estudo, pedagogos docentes.

#### **3.1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) características e finalidades**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como finalidade proporcionar ao bolsista um contato prático no campo da docência, através de atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas públicas, incentivando a formação de professores e professoras para educação básica brasileira que sejam capacitados e ofereçam qualidade de ensino. O PIBID foi criado em 2007 e é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é oferecido aos alunos de Licenciaturas, para que esses tenham tanto o conhecimento da teoria quanto da prática, o que contribui para o desenvolvimento acadêmico do bolsista e futuramente a vida profissional do mesmo.

O PIBID tem como objetivo e “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da

educação básica pública brasileira”. (Decreto 7.219/2010; Portaria Capes n.º 096/2013).

O Programa procura proporcionar aos bolsistas, alunos de licenciaturas, um processo de formação que envolve contato com as escolas e com atividades de planejamento, regências, desenvolvimento de projetos e atividades nas escolas estaduais e municipais de forma a incentivar uma formação de professores e professoras para educação básica brasileira com melhor qualidade e capacidade para enfrentar os desafios da educação e da escola. Através da participação no PIBID, o acadêmico tem um processo de formação que envolve ensino, pesquisa e extensão, além da possibilidade de relacionar as teorias estudadas durante o curso com as vivências do cotidiano escolar.

Trata-se de um Programa Institucional do MEC e voltado para garantir Bolsa de Iniciação à Docência e acompanhamento das atividades na escola e na universidade. O PIBID é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e direcionado aos alunos de Licenciaturas.

No âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o PIBID tem como base legal a Lei n.º 9.394/1996, a Lei n.º 12.796/2013, o Decreto 7.219/2010 e a Portaria Capes n.º 096/2013, bem como o regimento interno na UFT sobre o PIBID. Em consonância com as disposições gerais do programa o referido regimento traz em seu Artigo 2º, por exemplo, os objetivos do Programa na UFT como pode ser lido a seguir:

**Art. 2º** O PIBID/UFT tem os seguintes objetivos:

I – Incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica;

II – Contribuir para a valorização do magistério;

III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de

Licenciatura da UFT, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas;

VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura

Escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão dos instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; (CAPES, 2013, p. 2-3).

O programa apresentado tem como objetivo o incentivo a formação de professores e a elevação da qualidade da formação inicial, antecipando, promovendo e ampliando a articulação entre Escola/educação básica e Universidade/ensino superior e o envolvimento desde mais cedo do acadêmico em processo de formação com a escola, seus cotidianos, desafios e possibilidades de modo a criar oportunidades de vivência, participação, mediação, intervenção dentre outras atividades.

Para o desenvolvimento das atividades a equipe do PIBID/UFT será composta por: bolsista de coordenação institucional; bolsistas de coordenação de área de gestão de processos educacionais; bolsistas de coordenação de área (coordenadores dos subprojetos); bolsistas de supervisão (professores das escolas públicas participantes); bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciatura); professores voluntários da UFT; professores voluntários das escolas participantes; licenciandos voluntários; e colaboradores do PIBID. (Artigo 8º do Regimento PIBID/UFT).

O PIBID/UFT é desenvolvido em parceria com as escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. Escolas públicas designadas por convênios estabelecidos entre a UFT e a

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Tocantins, bem como entre a UFT e as Secretarias Municipais de Educação. As atividades acontecem mediante projeto aprovado via edital institucional e por meio de subprojetos que são elaborados e desenvolvidos em cada curso e nos seus sete *campi*.

O Regimento recomenda que os subprojetos do PIBID/UFT desenvolvam as atividades em escolas: que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem e aquelas que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação. Os subprojetos deverão incluir atividades em turno e contra turno envolvendo, obrigatoriamente, todos os bolsistas (coordenadores, supervisores e licenciandos).

A finalidade é contribuir com a formação de professores para a educação básica, valorização docente e elevação da qualidade na formação inicial de professores promovendo a antecipação e o maior envolvimento do acadêmico com o universo da escola por meio de atividades acadêmicas de planejamento, projetos didáticos para desenvolvimento da leitura e da escrita, como também de diversas ações didático-pedagógico e de mediação.

É importante ressaltar que muitos estudos têm evidenciado as contribuições do PIBID para a formação docente (TEIXEIRA, 2014; LOCATELLI, 2017). Segundo Teixeira (2014) o PIBID apesar dos avanços ainda tem como base uma concepção de educação pragmática a luz dos ensinamentos de John Dewey. Já para Locatelli (2017) a presença de forte embasamento teórico – prático, o engajamento acadêmico, com ensino, pesquisa e extensão, as diversas possibilidades de cada instituição trabalhar diretamente com as escolas e o fato de acabar com a pulverização de vários programas de formação de professores o PIBID tornou-se uma alternativa ao padrão dominante, flexível e aligeirado que

caracterizou a preparação para o magistério no Brasil desde os anos de 1990”.

### **3.2. PIBID no Campus de Tocantinópolis e o Subprojeto PIBID/Pedagogia**

O Campus de Tocantinópolis teve origem em 1970 com a criação do Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) que finalizou suas atividades em 1990 e parte de sua estrutura física e mobiliária passaram a pertencer para Universidade do Tocantins (Unitins) que foi criada pelo decreto estadual nº. 252 de 1990. Já em 2002 o Campus deixou de pertencer à Unitins e foi incorporado ao sistema federal a partir da criação da Universidade Federal do Tocantins que iniciou suas atividades em 2003. De 2003 a 2005 o Campus oferecia o curso de Pedagogia, em 2006, foi criado o curso de Ciências Sociais, em 2013 através de edital específico, o Campus passou a ofertar, o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em música e artes e em 2015 tivemos início da primeira turma do curso de Educação Física.

Segundo o Projeto Político Pedagogia do curso de Pedagogia da UFT Campus de Tocantinópolis já passou por várias revisões e reorganização estrutural, quanto ao regime de oferta, a organização do espaço, renovação do corpo docente, dentre outros aspectos. (PPP, Pedagogia/Tocantinópolis, 2007).

O PPP do curso destaca, por exemplo, que em 2000 o Campus de Tocantinópolis passou a chamar-se Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE, passou a realizar vestibular para o Curso Normal Superior com habilitação em Docência dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental. Tal processo esteve relacionado com as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que passou a obrigar a formação, em nível superior, de professores não habilitados que atuavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Tal aspecto resultou em discussões acaloradas em todo país, na UFT e, também no campus de Tocantinópolis.

O campus de Tocantinópolis discutiu amplamente a reformulação curricular do curso de Pedagogia com habilitação em Administração Educacional, como também, debatiam a questão da docência como base da formação, como também a proposta de fusão do curso Normal Superior com a Pedagogia. Sobre esse aspecto o PPP relata;

A polêmica gerada pelas diretrizes do novo Curso de Pedagogia trouxe a compreensão de que se poderia separar as atividades de formação das atividades de produção de conhecimento. Os Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, as Resoluções 01/99, 01/2002, 02/2002 e o Parecer 133/2001 reforçam essa dicotomia, isto é, um curso para formar professores e outro para formar gestores.

Não tardou para que os alunos começassem a perceber as contradições e dicotomias no novo Curso de Pedagogia. O parágrafo único do artigo 67 da LDB e as Normativas da Secretaria Estadual de Educação, 004/02, 018/03, 019/2003 e 021/03 os impediam de assumir os cargos e funções escolares de direção, supervisão, orientação educacional e todos os demais que estivessem na condição de gestão, pois precisariam ter no mínimo um ano de experiência na docência.

O fato é que a partir do 1º semestre de 2004 intensificou debate institucional para reformulação dos cursos Normal Superior e Pedagogia e neste processo definiu-se a Docência (educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental), como base da formação do pedagogo. Em julho de 2004, em reunião da PROGRAD com alunos, professores e coordenadores, apreciou-se e aprovou-se a nova estrutura curricular na qual fixava-se a fusão dos cursos Normal Superior e Pedagogia, ficando, portanto: Pedagogia com habilitação em Administração Educacional e Docência dos Anos Iniciais, e Pedagogia com habilitação em Administração Educacional e Docência em Educação Infantil.

No atual PPP o curso é credenciado como Pedagogia - Docência e Gestão e foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006. De acordo com o PPP a docência é compreendida no sentido amplo, por incorporar todos os processos do fazer pedagógico: ensino, gestão, extensão e pesquisa.

### **3.2.1. O Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/TO**

A Universidade Federal do Tocantins campus de Tocantinópolis recebeu o programa PIBID no ano de 2010, por meio do edital 02º/2009. O edital do PIBID foi lançado no final do 1º semestre, 2009 e ofertava 20 vagas com uma bolsa no valor de R\$400. O processo fora composto de duas etapas: 1ª carta de intenção e 2ª entrevista coletiva. O subprojeto PIBID Pedagogia/Tocantinópolis teve início no ano de 2010 com um coordenador de área e dois supervisores e com a aprovação de 20 alunas bolsistas do curso de Pedagogia.

O trabalho era voltado, prioritariamente, para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura e de auxílio ao processo de alfabetização e letramento. E teve como objetivo contribuir com a formação docente das bolsistas. Os objetivos do Subprojeto PIBID Pedagogia Tocantinópolis do primeiro edital foram:

Incentivar e desenvolver a formação de professores para a educação básica em especial para a primeira fase do ensino fundamental (com ênfase para alfabetização e o letramento);

Promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas selecionadas, contribuindo para o sucesso no processo de alfabetização dos alunos;

Integrar as escolas do ensino fundamental 1ª fase à universidade no enfrentamento dos desafios atuais da formação de professores;

Possibilitar a experimentação e a análise de experiências metodológicas e de uso de equipamentos didáticos e tecnológicos com as escolas (LOCATELLI, 2011, p 260).

Atuação do PIBID foi desenvolvida em duas escolas do município de Tocantinópolis: a Escola Municipal Alto da Boa Vista II e Escola Municipal Walfredo Campos Maia. As referidas instituições possuíam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Primeira escola por exemplo, o IDEB caiu de 4,0 no ano de 2005 e passou para 3,3 em 2007, já em 2009 ficou em 3,8. A segunda escola (não foi avaliado em 2005), em 2007, obteve IDEB de 2,7 e em 2009 não foi avaliada novamente. Essas foram consideradas as duas maiores e melhores escolas da rede municipal. Todavia, estão situadas em Bairros periférico e atendem a famílias com baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade (SUBPROJETO/TOC – CAPES/DEB, 2009). Apresentam problemas de toda ordem, não possuem biblioteca, espaço de lazer, refeitório, e salas específicas para professores. Portanto, as condições de trabalho são pouco motivadoras (LOCATELLI, 2011). Tais aspectos indicaram desafios para as bolsistas e para a execução do Projeto.

O trabalho desenvolvido pelas bolsistas passou a ser realizado por meio de projetos didáticos, planejados pelas bolsistas, orientado pelo coordenador e acompanhado pela supervisora, através dos seguintes eixos de atuação: atividade de leituras com textos diversos e avaliação da alfabetização. (LOCATELLI, 2011; GUIMARÃES, SOUSA, 2014)

Cada escola selecionou 30 crianças do turno matutino que frequentariam a escola no turno oposto para as atividades com as bolsistas. Em cada escola foi selecionada uma professora como supervisora local do trabalho para o acompanhamento das atividades das bolsistas, selecionar os alunos, acompanhar a presença e a relação com os pais dos alunos.

As bolsistas tinham que dedicar no mínimo de 12 horas semanais para as atividades do Programa e dentre as atividades é

possível destacar: as reuniões pedagógicas com o coordenador na Universidade, a realização de diagnósticos na escola para identificar os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, principalmente, aquelas de leitura e escrita; as bolsistas tinham que fazer diários de campo e elaborar relatórios das atividades; além disso tinham que desenvolver oficinas com os alunos e os professores, como também participar de eventos científico-culturais e ter bom desempenho acadêmico.

Após os dois anos, o programa foi prorrogado por um ano e três meses e foram modificadas as escolas de atuação do Programa que passaram a ser escolas Estaduais de tempo Integral, quais sejam: Escola Estadual de Tempo Integral Girassol XV de Novembro e Escola Estadual de Tempo Integral Girassol Aldenora Alves Correa.

Percebe-se que as bolsistas tiveram a oportunidade de ampliar o espaço de aprendizado teórico-prático e metodológico sobre o processo de leitura e escrita, bem como de viver experiências de desafios reais sobre esse tema no cotidiano de uma unidade escolar do ensino fundamental. Além disso, as bolsistas também colaboram com o processo de formação continuada na escola, na medida que realizam com e na escola, a socialização, divulgação e avaliação das atividades realizadas com os alunos e das análises, leituras e pesquisas desenvolvidas no decorrer de sua experiência.

Tratou-se de um trabalho que, além de realizar um processo de iniciação ao trabalho docente também permitiu que o graduando em licenciatura tivesse contato com a escola, seus desafios, problemas e alternativas, bem como que os mesmos pensassem sobre esses aspectos e planejassem proposições didático-pedagógicas para mediar os processos de aprendizagem na unidade escolar.



## Capítulo 4

### **A docência na percepção das egressas do programa PIBID/UFT subprojeto pedagogia campus de Tocantinópolis/TO: resultados da pesquisa**

No presente capítulo apresentaremos o percurso metodológico com o *locus* de investigação e os resultados da pesquisa.

#### **4.1 Aspectos metodológicos**

O presente estudo teve como objetivo investigar a concepção sobre docência das egressas do Programa PIBID/UFT Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/To edital 2010 a 2014, como também verificar as contribuições do PIBID para formação do pedagogo docente. Tal processo exigiu pensar sobre o lugar da docência no curso de pedagogia e a importância das atividades desenvolvidas do PIBID para o trabalho docente.

Para dar conta do estudo desenvolvemos uma abordagem da natureza quantitativa e qualitativa e com pesquisa bibliográfica e entrevistas. Fizemos um estudo na literatura específica sobre o tema da docência e formação de professor com o objetivo de compreender, contextualizar e fundamentar o estudo. Fizemos, ainda, uma pesquisa de campo com entrevista com as 20 primeiras egressas do PIBID Pedagogia Tocantinópolis. Para entrevista foram montados um formulário com questões estruturadas e divididas em

três aspectos: o perfil dos sujeitos, a concepção de docência e as contribuições do PIBID para formação.

O conjunto dos resultados foram organizados em três grandes partes ***Perfil das egressas, as concepções de docência e as contribuições do PIBID para formação***. Esses resultados foram organizados e analisados considerando a literatura da área apresentado na parte teórica deste TCC. No entanto, antes de apresentarmos os resultados é importante contextualizar o *lócus* de pesquisa (Campus e o curso de Pedagogia) onde o Projeto do PIBID Pedagogia foi desenvolvido e conseqüentemente, onde as egressas desenvolveram seus estudos.

#### **4.2. A docência e as contribuições do PIBID/UFT/Subprojeto Pedagogia na percepção das egressas do Programa.**

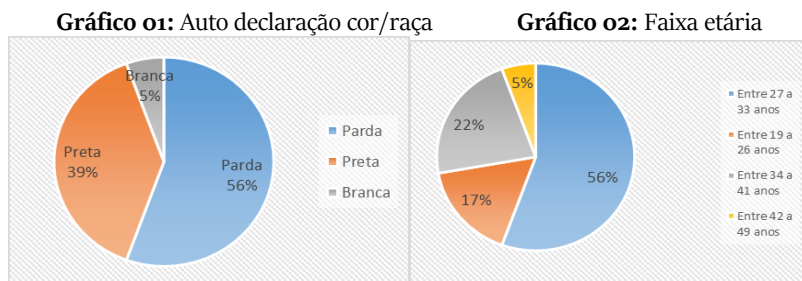
Para alcançarmos o objetivo geral, responder nossa questão de pesquisa e checar nossas hipóteses dividimos o resultado das entrevistas em três momentos ou partes: A primeira que aborda a caracterização e perfil das egressas; A segunda que, trata das concepções de docência das egressas do PIBID Pedagogia Tocantinópolis, da primeira turma; e, a Terceira, que discute a importância e contribuições do PIBID para a formação e ação docente do licenciado em pedagogia, considerando a percepção dessas egressas. O instrumento de coleta foi um formulário de entrevista com duas partes: A primeira, sobre questões de caracterização e construção do perfil das egressas. A segunda, com 8 questões abertas (semiestruturadas) que foram divididas em duas partes: uma que versa sobre *as concepções de docência* e compreenderam as questões 1, 6 e 7. A segunda, sobre *as contribuições do PIBID para formação*, a partir das questões 2,3,4,5 e 8. As questões foram olhadas a partir dos fundamentos teóricos que subsidiaram este estudo. Os dados e resultados se entrelaçam, ainda que apresentados separadamente nas três partes como destacamos acima.

#### 4.2.1 Caracterização e perfil das egressas

Para desenvolvimento deste estudo participaram como entrevistadas as 20 primeiras bolsistas do PIBID Pedagogia Tocantinópolis, hoje todas egressas do Programa. Foi solicitado ao primeiro coordenador do Programa uma lista com os nomes, *e-mails* e telefones de todas as primeiras bolsistas e que foi prontamente, disponibilizado pelo mesmo.

É importante ressaltar que das 20 ex-bolsistas convidadas para participarem da pesquisa, apenas uma não compareceu para entrevista, nem mesmo respondeu às perguntas enviadas por e-mail, conforme solicitação da mesma. As entrevistas ocorreram no mês de dezembro de 2017, foram gravadas e transcritas posteriormente. Cinco (5) das egressas não moravam mais em Tocantinópolis e foi necessário enviar as questões por e-mail e celular. As respostas foram enviadas via gravação no *WhatsApp* e outras por escrito. Todos os dados foram tratados, organizados, transcritos, categorizados e apresentados a seguir:

Todas as egressas são do sexo feminino. 68% atualmente residem em Tocantinópolis, duas estão cursando o mestrado. De acordo com dados da pesquisa 39% das bolsistas se declaram como preta, 56% parda e 5% branca e quanto a faixa etária atual das egressas que participaram da pesquisa, 5% tem entre 42 e 49 anos, 17% tem entre 19 a 26, 56% entre 27 a 33 e 22% tem entre 34 anos a 41, conforme pode ser verificado no *Gráfico 01 e 02 logo a seguir*:



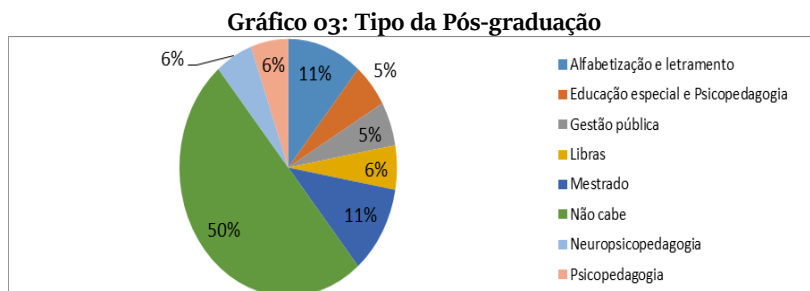
Fonte: Pesquisa 2017 - Arquivo pessoal.

Todas essas participaram da seleção e foram aprovadas em 2010 na primeira turma de bolsistas, delas 11% concluíram o curso em 2012, 17% em 2013, 17% 2014, 33% 2015, e 5 % concluído em 2017, o que equivale apenas uma delas. Em geral 37% dessas bolsistas ficaram no programa 2 anos e 21% ficaram mais de três anos como bolsistas do programa, sendo que 37% ficaram durante 4 anos e uma bolsista chegou a permanecer 5 anos no Programa. É importante destacar que constatamos na pesquisa que das respondentes e participantes da pesquisa 89% não atuavam na docência antes do PIBID, ou seja, apenas 11% já tinha uma experiência com a sala de aula. Por outro, lado, na questão 7 do formulário 78% disseram que já atuou na docência após terem participado do PIBID e 22% não. 53% destas estão exercendo a docência e 47% não atuam na docência.

Além de atuarem na docência procuramos saber se essas egressas que atuavam na área de educação como docentes eram concursadas. E constatamos que 50% sim, 40% não (trabalhavam com contrato) e 10% não responderam. Uma questão versou sobre a realização de outra atividade profissional na área de educação que não seja a docência. Apenas 6%, uma delas, por exemplo, destacou com sim, atualmente é supervisora do PIBID. Também foi questionado sobre a realização de outra atividade profissional fora da área de educação, 28% das egressas exercem atividade não docente. Sendo duas concursadas pelo Estado do Tocantins-assistente administrativa, outra responsável pelo escritório da unidade seccional da ADAPEC de Maurilândia do Tocantins e outra trabalha com decoração de eventos. Uma egressa possui vínculo empregatício em empresa privada, e 3 egressas no momento da entrevista não possuem vínculo empregatício.

Por fim, nos interessou também saber os aspectos educacionais formativos das egressas do PIBID, se elas possuíam pós-graduação, se cursou em estabelecimento público ou privado e qual seria a área da pós-graduação ou sobre o que teria sido essa especialização.

Constatamos que 50% possui pós-graduação, 6% não respondeu e 44% não fizeram pós-graduação. Dos respondentes que fizeram pós-graduação, 80% fizeram no setor privado e 20% no setor público. O gráfico a seguir evidencia as pós-graduações.



**Fonte:** Pesquisa 2017 - Arquivo pessoal - (Não cabe significa não possuem pós)

O que percebemos em geral é que o PIBID parece ter realizado um impacto significativo na vida dessas egressas ao ponto de colocá-las como diferenciadas no campo profissional. Estarem concursadas, aprovadas em mestrado, atuarem na área e quase todas com pós-graduação na área, no mínimo, a maioria, após concluírem a graduação, estava disposta a se envolver com a educação e grande parte com a docência.

#### **4.2.2. As concepções de docência das egressas do PIBID Pedagogia Tocantinópolis primeira turma**

Quando analisamos as respostas das egressas, sobretudo, considerando as questões 1, 6 e 7, constatamos um conjunto ou uma noção de docência heterogênea, ou concepções de docência com perspectivas variadas e que se misturam. As vezes numa mesma resposta encontramos três ou quatro noções de docência, em ocasiões de perspectivas distintas. Aparece, por exemplo, a docência como vocação referindo-se a um professor que deve ter dom e gostar de ensinar, ao mesmo tempo que precisa ter domínio de conteúdo, estar sempre buscando conhecer o seu aluno, seu contexto e

conhecimentos novos. Constatamos também uma noção de profissão docente que requer formação adequada, domínio de conteúdo, enquanto tem que ter amor e gostar de ensinar, ou que tem que ter os “alunos como filho”. Apesar da multiplicidade das respostas em geral percebemos que todas compreendem a docência com a ato de ensinar e ou de assegurar a aprendizagem por parte do professor, como uma profissão complexa e inacabada, que precisa sempre de preparação.

Observemos por exemplo, na fala e resposta da **Respondente B** ao se referir que um bom professor, seria “aquele que tem que conhecer e respeitar os saberes dos alunos, mas não se restringe a eles, ao contrário deve partir deles” [...] Como aquele que deve “ligar conteúdo e realidade”. Pois que, “não existe prática sem teoria e vice-versa”. Ou seja, toda ação é subsidiada pela prática e vice-versa. Destaca, ainda, que o bom docente tem que [...] “saber que o ensino não depende exclusivamente do professor, nem tão pouco que a aprendizagem depende só do aluno”. Por fim, responde que deve “ser um professor investigador e que esteja sempre em análise de sua prática”. Ou seja, trata-se também de um professor reflexivo e investigador.

Quando cruzamos a resposta da questão 1 da **Respondente B** com sua resposta das perguntas 6 e 7, percebemos uma noção de docência mais ampliada, contudo focada na ideia de profissão e de processo reflexivo, que “requer sempre a responsabilidade ética, política e profissional, [...] com vistas a transformação da sociedade de si mesmo, ou de nós mesmos e dos alunos”, destaca como algo não acabado e inserido como parte do curso de pedagogia. Quando perguntada se estava preparada para atuar na docência ela respondeu que “Sim. Por que o curso de Pedagogia e as contribuições do PIBID me deram a base para o enfrentamento da prática docente”, mas lógico “[...] reconheço, que preciso procurar me qualificar mais a cada dia pois estamos em uma sociedade que se transforma em todo instante[...]”, a medida que se trata de um fazer que “visa a transformação da sociedade de si mesmo, nós

mesmos e dos alunos”. Contudo, ao dizer que “o fazer docente requerer um apaixonar por ser educador, mas que essa paixão seja sempre acompanhada do querer saber mais e ser melhor a cada dia” apresenta elementos que indicam a docência como vocação. Assim, verificamos que se trata de uma resposta que envolve várias compreensões inclusive a ideia de transformação que nos remete a uma perspectiva marxista da educação como transformação e lembra a educação política como nos alertou Paulo Freire.

Assim como na **Respondente B**, percebemos que apesar das **Respondentes** não apresentarem uma definição única numa mesma resposta, a frequência de algumas categorias como, por exemplo, ter compromisso/responsabilidade/disciplina com o ensino; ter amor, paixão, vontade, com o ensino; ter competência teórica e técnicas com o ensinar; tem que mediar as relações de ensino; tem que refletir sobre o fazer/prática; tem que conhecer o aluno, contexto; que deve transmitir conhecimento; tem que saber um pouco de tudo; além de ter que compreender a docência como uma prática social para transformação.

A **Respondente F**, por exemplo, traz uma ideia presente em muitas das respostas, a de que o ato de ensinar exige compromisso, responsabilidade e disciplina. Tal ideia tem muita proximidade com a noção de docência ligada a “vocação, dom”, vontade e amor pelo ensino. Ao mesmo tempo fala de desenvolver estratégias para que o aluno aprenda e que é fundamental olhar o aluno como um ser humano, em seu contexto, a fim de assegurar a aprendizagem e para que as questões do trabalho e da docência sejam cumpridas.

Disse ela, [...] “é atuar com responsabilidade, e procurar desenvolver estratégias que realmente sejam eficazes para o ensino e aprendizagem [...] é ir além da sala de aula.[...] tratar o aluno como ser humano, levando em consideração as várias situações” [...]. Esses aspectos também estão presentes na resposta das questões 6 e 7 [...] quando destaca que ser um bom professor “é estar comprometido com o conhecimento do educando”, [...] que ensinar “não é transmissão de conhecimento” mais reforça, [...]

“claro que a gente tem que ter conhecimento, mas vai além disso [...]”, porém destaca [...] “eu acredito que é amor mesmo, amor pelo trabalho”, [...] “se não tiver não dá certo”. Ao responder se estava preparada para a Docência disse que sim “Eu acredito sim” “eu procurei fazer o meu curso bem-feito para estar preparada, pelo menos teoricamente para estar lecionando”.

O fato, é que ao cruzarmos as três questões 1,6 e 7 com suas respectivas respostas percebemos que as compreensões do que é ser um bom professor das respondentes na questão 1 revelam as concepções de docência que podem ser identificadas nas respostas da questão 6 sobre a como podemos verificar na organização do **quadro 01** a seguir.

**Quadro 01:** O que é ser um bom professor e as concepções de docência

<b>Questão 1</b>	<b>Questão 6</b>
<b>O QUE É SER UM BOM PROFESSOR</b>	<b>CONCEPÇÃO</b>
Ter compromisso/responsabilidade com o ensino	Compromisso
Ter amor, paixão, vontade, com o ensino	Vocação
Ter competência teórica e técnicas com o ensinar	Profissão
Tem que mediar as relações de ensino	Mediador
Tem que refletir sobre o fazer (teoria e prática)	Reflexivo
Tem que conhecer o aluno, contexto	Construtivista
Que deve transmitir o conhecimento, domínio de conteúdo	Tradicional
Tem que saber um pouco de tudo	Polivalente
Tem que ter prática social para transformação social	Agente político

**Fonte:** Pesquisa 2017 – Arquivo Pessoal

Nas respostas aparecem fortemente a compreensão do trabalho docente e do professor focado no domínio do conteúdo, na formação coerente e ao mesmo tempo, que seja inovador e busque constantemente conhecimentos novos. Como na **Respondente C** [...] ao destacar “tem que ser formado na área que ele atua, [...] ter compromisso, ter domínio de conteúdo, ser disciplinado, estar constantemente buscando novos conhecimentos [...], saber escolher a melhor metodologia” [...]. A **Respondente D** que enfatizou “ter

domínio do conteúdo e saber gerenciar a sala de aula, é ser dedicado, tem que ser comprometido, tem que ter interesse contínuo por aprimoramento e acima de tudo tem que ter vontade [...] e na **Respondente R**, que disse [...] para ser um bom professor eu creio que, primeira coisa é formação [...]creio que a questão do bom professor é isso, se atualizar muito, sempre, eu acho que é essencial. Tá sempre buscando mais, se atualizar em questão de teoria porque a maneira de educar, [...].

Muitas dessas respostas onde aparecem a ideia de que o professor tem que ter disciplina, compromisso e garantir o conhecimento dos alunos também estão nas Respondentes **C, D, F, G, L, M, O, R** e **S**. No entanto, por vezes aparecem atrelada a essas respostas uma perspectiva da docência como dom, vocação, sacerdócio ou vontade como nas **Respondentes C, D, O** e na **R**. Por exemplo, na **Respondente E**, [...] “ser um bom professor eu acredito que é ser comprometido com o trabalho de educar [...] aquele professor que tem realmente o dom do ensino” [...] “ele quer procurar um meio de fazer aquele aluno evoluir, [...]. Na Respondente F: [...] ”é atuar com responsabilidade” [...] e na **Respondente H**, que disse “acredito que seja aquele professor que realmente se dedica ao que ele está proposto a fazer”.

Aparece também a ideia de que deve-se buscar a melhor estratégia e metodologia como nas **Respondentes G, F** e **M**. Ainda uma compreensão de transmissão do conhecimento e de que o professor é aquele de que deve estimular o aluno como na **Respondente L**, com podemos observar na **Respondente F** ao dizer [...] “ser um bom professor é atuar com responsabilidade, e procurar desenvolver estratégias que realmente sejam eficazes” [...], na **Respondente L**, que disse [...] “é um professor que consegue transmitir o seu conhecimento e consegue estimular o aluno [...]” e na Respondente M ao falar “Ser um/a bom/boa professor/a” significa entender que, o processo de formação é uma constância e acontece também no fazer docente, considerando: escolha do

conteúdo; planejamento/plano de aula; público-alvo; e a aplicação, ou seja, o exercício da aula.

Observamos como aparece formação permanente, domínio das técnicas e dos conteúdos ou saberes da didática, conhecer da realidade dos alunos. Mas também sugere a docência como uma rede de interações de saberes que envolve a escola como um todo como pensa Tardifi (2005). Ao mesmo tempo indica um fazer político, que não pode existir sem uma consciência política como nos alertou Freire (1996), Saviani (2008) e Libâneo (2007;2013).

Nas respostas das **Respondentes A, B e N**, aparecem fortemente a perspectiva do Professor Reflexivo e do Professor Pesquisador, como na **Respondente B**, para quem ser um bom professor “é ser um professor investigador e que esteja sempre em análise de sua prática”. Ou na **Respondente N**, “para quem além de gostar de ensinar tem que ser um professor reflexivo pois quando, por exemplo, o seu planejamento não der certo esse professor tem que começar a pensar a partir daquele momento, realmente, na sua posição de ser um professor reflexivo”.

Por fim, destacamos que aparecem na compreensão de professor construtivista como (B, F, H e J) a exemplo, do que disse a **Respondente B** “Respeitar os saberes dos alunos”, que “conhecer a realidade a qual a eles pertencem”. [...] “Não restringindo apenas aos conhecimentos prévios dos alunos, mas, partir deles”. Aquele que “sabe que o ensino não depende exclusivamente do professor, nem tão pouco que a aprendizagem depende só do aluno”. O professor polivalente como nas respostas da (H, J e S), a exemplo do que falou a **Respondente H**: “[...] o bom professor ele consegue perceber isso, o bom professor acredito tem que ser um pouco de tudo, ele tem que ser professor, tem que ser um pouco psicólogo, ele tem que ser médico para ele perceber quando seu aluno não está bem, o bom professor tem que saber de tudo um pouco”. E o professor como mediador que aparecem nas respondentes (B, F, P e Q). Como pode ser lida na resposta da **Respondente P**,

ser um bom professor pra mim é mediar as situações de aprendizagem de forma significativa pro aluno, porque o professor ele tem que ensinar, mas acho que não ensinar por ensinar, mas mediar essas situações para que o próprio aluno venha também né buscar o conhecimento, não é entregar ali tudo pronto acabado, mas é como estou falando, é aproximar o sujeito do conhecimento, e aí mediando as situações para que ele possa descobrir de fato o que se deseja naquele momento, acho que é mais isso, mediar essas situações de aprendizagens, o professor ele não sabe de tudo, não detém todo conhecimento, mas minimamente ele tem que ter conhecimento para orientar outra pessoa, e mediar forma efetiva e significativa situações de aprendizagem.

Quanto a questão 7 (*Você se sente preparada para a docência? Por que?*), nós organizamos as respostas em três categorias, a saber: aquelas que responderam que *a preparação é um processo contínuo*, as que disseram, *sim, me sinto preparada* e as que falaram, *não, não se pode falar em total preparo*.

É importante destacar que das 19 respondentes 84% disseram com convicção que se sentem preparadas para atuarem na docência, 11% destacaram que não se sentem prontas para a docência e a **Respondente A** disse que “nunca estamos de fato preparados”, ou seja, considerou a preparação como um processo contínuo, o que representa 5% do total. No entanto, cabe destacar que além da **Respondente A**, que considerou a preparação como é um processo contínuo e inacabado as **Respondentes L, M, Q, S, B, G, E, H** também acrescentaram as suas respostas que a preparação para docência é um processo contínuo. Tais aspectos podem ser observamos no quadro 02 a seguir:

**Quadro 02:** Sobre a preparação para a docência

CATEGORIAS	RESPONDENTES
A preparação é um processo contínuo	A, L, M, Q, S, B, G, E, H
Sim, me sinto preparada	C, B, D, E, F, G, I, J, L, M, N, O, P, R, T, S, H, S
Não, não se pode falar em total preparo	Q, S

**Fonte:** Pesquisa 2017 - Arquivo pessoal

Quando relacionamos as questões 1, 6 e 7 que indagam sobre se as egressas se sentem preparadas para atuarem na docência procuramos verificar as diversas concepções de docência que aparecem nas respostas das questões 1 e 6. Observamos, contudo, que duas compreensões de docência se sobressaem: a docência como profissão, ou seja, como algo que requer, formação qualificada, domínio de conteúdos e de técnicas e, a docência como um processo reflexivo, como em constante de construção, inacabado, que diante de situações novas sempre tem que refletir e buscar novos conhecimentos. Contudo, também aparecem a concepção de docência como vocação e como competência.

A docência como profissão, aparece sobretudo, nas respondentes que disseram sim sobre estarem preparadas para a docência (C, B, D, E, F, G, I, J, L, M, N, O, P, R, T, S, H, S), sobretudo aquelas que deram ênfase na formação qualificada, nas competências, conhecimentos e técnicas aprendidas durante todo o Curso de Pedagogia como o PIBID dentre outros aspectos. Podemos exemplificar tais aspectos a partir do que disse a **Respondente F** que se sente preparada pois destacou ela, “procurei fazer o meu curso bem feito para estar preparada, pelo menos teoricamente para estar lecionando”, já a **Respondente D**, afirmou que “Sim!”, pois acrescenta, que [...] “tive uma ótima preparação dentro da universidade”. Já as respondentes C e M enfatizaram,

[...] então eu me esforcei, [...] fiz uma rotina de estudo, o PIBID me ajudou muito nisso, [...] então eu vivi em função do curso e acredito sim que, eu me sinto preparada, quando eu terminei o curso, eu não dou mérito só para o PIBID né, tive ótimos professores, profissionais assim compromissados[...]. (**RESPONDENTE C**).

Sim, eu me sinto preparada. Porque apesar de partilhar da ideia do inacabamento humano e entender que a nossa formação é complementada no exercício da profissão, tive (estou tendo) uma boa base de formação acadêmica e a vivência que tive no âmbito

escolar como bolsista, estagiária e pesquisadora fazem com que eu me sinta preparada (**RESPONDENTE C**).

Já a docência como trabalho reflexivo aparece fortemente nas respondentes A, L, M, Q, S, B, G, E, H, como podemos exemplificar na **Respondente S** [...] é uma construção e todo dia a gente está se construindo e se reconstruindo, se ressignificando e você está mudando e seu público muda e tudo muda. É uma coisa que não tem, como posso dizer, não tá moldado né”, e na **Respondente P** [...] “cada turma que eu pego é uma turma diferenciada, eu estou quatro anos no primeiro ano, na alfabetização então é quatro anos, mas, a turma nunca é igual. Então a cada ano eu estou buscando novas metodologias é um trabalho diferenciado [...]”.

Já a docência como competência podemos exemplificar na **Respondente A** [...] “porém buscamos desenvolver nosso trabalho da melhor maneira possível” e a docência como vocação, dom ou sacerdócio na **Respondente P**, [...] “ser professor é trabalhar com a docência é isso, e eu tenho certeza que eu estou preparada, porque eu gosto de ser professora, eu amo mesmo minha profissão [...] [...] eu tinha feito por opção, porque eu gosto, eu gosto de ser professora, e o engraçado é que é desde criança isso” [...].

No entanto, assim, como nas questões 1 e 6 as concepções de docência se inter cruzam numa mesma resposta. Como na **Respondente F** que disse “procurei fazer o meu curso bem feito para estar preparada” [...] “mas chegando lá terão outros desafios para eu ter que saber como lidar, inventar estratégias pra conseguir lidar com esses desafios”. A na **Respondente M** “Porque apesar de partilhar da ideia do inacabamento humano e entender que a nossa formação é complementada no exercício da profissão, tive (estou tendo) uma boa base de formação acadêmica” [...]. Essa mistura pode ser observada no quadro 03 a seguir, quando percebemos que as respondentes aparecem em mais de uma concepção de docência.

**Quadro 03:** Concepção de docência da questão 7

CATEGORIAS/ CONCEPÇÃO	RESPONDENTES
Vocação	O; P, R, T
Profissão	C, B, D, E, F, G, I, J, L, M, N, O, P, R, T, S, H, S
Reflexivo	A, L, M, Q, S, B, G, E, H, F
Compromisso	A, R

Fonte: Pesquisa 2017 – Arquivo Pessoal

### 4.3.3. Contribuições do PIBID para formação

Nesta parte discutimos sobre as contribuições do PIBID para a formação das egressas do Programa. Para isso, formulamos cinco questões que trataram da importância e contribuições do PIBID com foco geral na formação e atuação docente. As questões 2 e 3 com foco na formação e as questões 4 e 5 na atuação docente. Já a última versou sobre as possíveis fragilidades do PIBID na preparação para docência, com a intenção de perceber em que sentido a noção de pontos negativos revela, reforça ou contribui para entender as concepções de docência das egressas do PIBID.

Quando perguntado sobre “**quais as atividades que você desenvolvia no PIBID que mais ajudaram na sua formação?**”, com unanimidade todas as respondentes disseram que todas as atividades foram importantes e contribuíram para sua formação (**Respondentes A a T**) com respostas que se diferenciavam em algumas palavras mas, com o mesmo sentido por exemplo: a **Respondente A**, “Todas as atividades desenvolvidas no programa foram importante para minha formação e atuação enquanto professora”[...]; a **Respondente B**, “Todas as atividades desenvolvidas no programa foram importante para minha formação [...]”; a **Respondente C**, [...]“tudo isso contribuiu bastante para minha formação”[...]; a **Respondente D**, “O programa de forma geral foi fundamental na minha formação acadêmica” [...]; a **Respondente E**, “Todas foram muito importantes” [...]; a **Respondente G**, “As atividades, todas elas e assim todas as demais

[...], etc. Contudo, em geral as respondentes deram destaque para algumas atividades centrais como podemos ver no quadro a seguir:

**Quadro 04:** Principais atividades desenvolvidas no PIBID/Pedagogia do primeiro Edital que mais ajudaram na formação das primeiras egressas

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID	RESPONDENTES
Atividades na escola: contato com as crianças, trabalho com a leitura e escrita; atividades lúdicas	A, C, F, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, T
Participações nas reuniões e estudos semanais	B, C, G, L, Q
Os planejamentos semestrais	C, G, J, L, O
Os relatórios e as atas das reuniões	A, E, O
Pesquisas e/para produção científica: elaboração de artigos; resumos; os relatos de experiência;	B, C, D, F, L, M, Q, T
Realização de diagnósticos dos alunos	D, J
Participação em eventos	D, E, L, M, O
Metodologias: oficinas, projetos, sequências didáticas	C, D, H, J, L

**Fonte:** pesquisa 2017 – Arquivo pessoal – Entrevistas completas em Anexo

Na segunda pergunta foi indagado *qual a importância do PIBID para formação* da egressa. Em geral, ou no conjunto de todas as **Respondentes** de A a T, destacaram que o PIBID foi fundamental para a formação, em sua maioria destacaram os aspectos já trazidos na questão e apresentados no quadro anterior como por exemplo, as atividades ligadas ao contato com a escola e com os alunos o que muitas denominavam atividades práticas, vivências e contato com a escola, trabalho com a leitura e escrita; atividades lúdicas. Para elas essas atividades bem como a construção e utilização de metodologias como as oficinas, projetos, sequências didáticas as colocaram em contato com a realidade das escolas e proporcionaram relação teoria e prática, vivências dos conteúdos trabalhados no curso. Por exemplo, a **Respondente A**, destacou que “acredito que foi essa ponte entre a universidade e a escola pública, [...] primeiro contato com essa realidade educacional”. Reforçando esses aspectos a **Respondente B**, reforçou que o Programa “acrescentou coisas que só o curso de Pedagogia em si jamais daria conta”. **Respondente C**, [...] “O PIBID já proporciona isso, trabalhar, principalmente com os

alunos, que no estágio é pouco tempo, mas, aí com o programa a gente vai além disso [...].

Já a **Respondente I**, relata que o PIBID [...]“faz com a gente enquanto educadores tenhamos uma visão mais ampla do processo educacional, principalmente pela prática que a gente pode vivenciar durante as atividades realizadas”[...]. **Respondente J**, [...]“ ele proporcionou para a gente entrar em sala de aula já com um pouco dessa prática. Então ele me proporcionou isso e foi muito importante para minha formação”[...]. **Respondente L**, [...] “Pra mim foi de suma importância, no PIBID eu aprendi muita coisa, porque até então eu nunca tinha tido uma experiência na sala de aula, conhecer a realidade né de como se trabalha, dessas crianças, então pra mim foi imensurável”[...]. **Respondente N**, “[...] porque hoje eu trabalho na docência, foi no PIBID que eu aprendi o que eu sou hoje que é uma professora [...] foi através do PIBID [...]” **Respondente P**, “nos levando a conhecer como é a realidade da docência, incentivando sim”[...] “é um dos projetos da universidade que eu acredito que seja um dos melhores para o curso de Pedagogia porque ele nos leva né a conhecer o que é de fato como é um trabalho de um professor, como é que você vai desenvolver e te coloca à frente nas situações de aprendizagem” [...]. **Respondente T**, “O PIBID foi de grande importância, pois através dele adquirir conhecimentos que foram sem dúvidas fundamentais para minha formação”.

As egressas destacaram as participações em reuniões, estudos e nos planejamentos semestrais foram fundamentais para o aprendizado do fazer e atuar na escola. Afirmaram que os relatórios, as atas das reuniões, as produções científicas como elaboração de artigos, resumos, os relatos de experiência e a realização de diagnósticos dos alunos ajudaram aprender, desenvolver e ou melhorar a escrita, como também a aprender a se expressar, perder a timidez e enfrentar desafios (esses aspectos podem ser constatados no material das entrevistas em anexo).

A importância pode ser fortemente destacada na **Respondente C** ao destacar a importância do PIBID para sua formação que:

[...]ele me permitiu uma vida acadêmica mais aprofundada, eu tinha tempo pra ficar mais envolvida com esse ambiente né que é a universidade. E tinha bolsa no caso a bolsa remunerada, eu trabalhava antes de ingressar na faculdade, então eu vi no programa no PIBID uma oportunidade de deixar o meu trabalho e ... ficar em função somente do estudo” [...] me proporcionou conhecer um espaço assim, eu...no meu caso de passar mais tempo, porque o tempo que eu mais tinha era aqui na universidade. Passava dois períodos praticamente, dois períodos envolvida com atividades na universidade, eu tinha que manter o coeficiente [...]”[...] O PIBID já proporciona isso, trabalhar com, principalmente com os alunos, que no estágio é pouco tempo, mas, aí com o programa a gente vai além disso [...].

A **Respondente E** que disse que a sua vida pode ser definida [...]“assim antes do PIBID e depois do PIBID. [...] é muito valioso; os aprendizados, as experiências, nossa! Não tem comparação é antes e depois! ”[...], e destaca o conjunto de suas vivências. A **Respondente F**, enfatizou, por exemplo, que o “PIBID foi essencial pra minha formação porque pra além das coisas que aprendi em sala de aula através da produção de artigo e tive contato e me aprofundei em alguns conteúdos que ao longo do curso eu não tive esse acesso, então eu percebi que aprendi muitas coisas que foram além das coisas ensinadas no curso isso fez toda a diferença”, [...]. A egressa pesquisada destacou, ainda, que aprendeu a relacionar teoria e prática, publicou artigos, participou de eventos em outros estados e até quadruplicou horas de atividade complementar.

**Respondente G**, “O PIBID foi tudo! [...] “porque o estágio, a gente não aproveita o estágio do jeito que ele tem que ser, você tá sempre preocupado com algum documento, com tanto papel que você tem que levar, então o PIBID te proporciona isso, meu primeiro planejamento foi no PIBID, minha primeira ata foi no PIBID então”.

Uma resposta interessante da **Respondente M**, por que ela destacou que as bolsistas eram de família de baixa renda, segundo ela,

[...] muitas tinham na bolsa de 400 o complemento da renda familiar (me refiro ao contexto de Tocantinópolis). Para permanecer no PIBID, nós não “podíamos” ter um coeficiente inferior a sete (7). Para muitas bolsistas, sair do PIBID, antes de mais nada, significava perder a “renda” de 400 mensais. Este fato nos “obrigou a ler mais, estudar mais, ingressar em grupos de estudos e participar mais de atividades acadêmicas regional e nacional, tais fatores potencializaram nossa formação. Nos tornamos, involuntariamente, “visíveis”, cobradas por professores/as e colegas de aula. Sem atribuir juízo de valor, o que estou querendo dizer é: que o PIBID contribuiu significativamente para nossa formação, mas nós também contribuimos significativamente para a formação do PIBID.

A questão 4 teve como finalidade verificar as contribuições do PIBID para o fazer docente. Qual a importância ou contribuição do PIBID para sua prática docente? Um aspecto importante que aparece nas respostas é o fato das PIBIDianas terem contato com problemas reais do contexto escolar e, sobretudo, de aprendizagem e muitos deles destacaram que ficavam motivados a resolver, mediar ou enfrentar os desafios, como destacou a **Respondente A** na questão 4 “nos instiga a nos preparar mais para esse desafio, a sala de aula não é só um ambiente onde se dá aula, ali é dividir conhecimento é ensinar e aprender com cada um. Me permitiu um olhar mais amplo e questionável quanto a ser professor e seus desafios”, a **Respondente B**. destacou [...] “nos proporcionou vivenciarmos de perto os desafios do Ser Professor” . E a **Respondente G**, que afirmou [...] “o PIBID também é aluno de várias idades, de várias séries, [...] mas, não era pra você ensinar era pra você incentivar a leitura, então foi um ponto muito importante pra mim a participação no PIBID[...].”

Outro aspecto recorrente em todas as respostas foi o contato com a realidade do cotidiano escolar como pode ser representado pela **Respondente B**: “O PIBID contribuiu significativamente como já falei com a minha prática docente, quando o mesmo nos colocou frente a realidade do cotidiano escolar” e pela **Respondente F**, que mesmo não estando atuando disse que quando eu for atuar [...] “eu terei menos dificuldade porque eu já tive esse contato com as crianças, agora se eu não tivesse tido esse contato somente no estágio, que é um período curto, teria mais dificuldade então, [...] Nós ministramos oficinas pros professor pra ajudar a entender mais sobre a alfabetização, inclusive nesses níveis.

A **Respondente M**, mesmo não estando atuando no momento da entrevista, e que atualmente cursa mestrado em educação, enfatizou aspectos importantes que envolvem não só a sala de aula e o canto com o aluno, bem com traz o tema do estágio já destacado por outras respondentes. Segundo ela,

O PIBID nos oferta a possibilidade de experimentar e vivenciar a ambiência escolar de forma mais efetiva: direção, coordenação, sala de aula e contato com os responsáveis (pai, mãe, tio, tia ou outros), via reuniões escolares. É fato que temos essa possibilidade no Estágio obrigatório, porém, essa vivência é reduzida e secundarizada por conta da burocracia que o envolve.

Outros aspectos, também, destacados foram a vivência de práticas e questão da relação teoria e prática como destacou o **Respondente I**, “O PIBID traz além de um embasamento teórico que facilita o trabalho em sala de aula, assim como contribui de forma significativa com as atividades práticas, [...], a **Respondente C**, disse que, [...] além do que já falei, [...] na questão anterior. Mas, assim foi possibilitar através dos encontros, nossos encontros né, tudo que a gente participava é..., na prática docente é fazer uma conexão entre a teoria e a prática. [...] nós tínhamos a teoria colocava na prática então era a práxis [...]”. A **Respondente J**, destacou [...] como eu já falei, ele me proporcionou entrar em

contato com a prática ainda estudando a teoria, então assim foi muito importante para minha prática docente” [...]. A respondente destacou ainda, que aprendeu a trabalhar com leitura e escrita e a lidar com o processo de alfabetização. Ela disse “[...] tem que alfabetizar e você sem nenhuma prática você entra perdida, [...] Além que você aprende a questão da contação de história, a trabalhar com o lúdico, a trabalhar com a sequência didática, a trabalhar de forma correta, como você vai fazer um planejamento” [...] “assim ele foi fundamental.

Segundo a **Respondente E**, [...] “tudo ao redor da leitura, porque realmente é uma coisa que vai se encaixando né, a interdisciplinaridade, trabalhava dessa maneira, [...]. Tudo sobre as atividades de leitura e escrita: as metodologias, atividades lúdicas e projetos”. Além disso, a **Respondente L**, fala do planejamento enquanto uma prática frequente e semanal no PIBID, como também “a questão de discutir o que deu certo, o que deu errado” [...] sempre buscando fazer o melhor [...]”.

Já na questão 5 sobre quais atividades que você desenvolvia no PIBID que mais ajudam seu trabalho docente organizamos o quadro 5, a seguir com as principais atividades que contribuíram para a prática e trabalho docente.

**Quadro 05: Principais atividades que contribuíram para o trabalho docente**

PRINCIPAIS ATIVIDADES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O TRABALHO DOCENTE	RESPONDENTE
O trabalho com leitura e produção de texto	<b>A</b>
O desenvolvimento da fala em público	<b>B, C</b>
Elaboração de relatórios, de atas, de projetos,	<b>B, C</b>
Produção de artigos científicos	<b>B, C, F</b>
Planejamento de plano de aula, projetos e sequências didáticas	<b>B, C, D, G, H</b>
Avaliação, diagnóstico e pesquisa	<b>D, F, H</b>
Ações e atividades desenvolvia nas escolas e metodologias diferenciadas	<b>B, C, E, G, H, I, L</b>

**Fonte: pesquisa 2017 – Arquivo pessoal – Entrevistas completas em Anexo**

Alguns não estavam atuando, mas já atuaram, a **Respondente M** deu como resposta que não está atuando, as demais que não estavam destacou se estivesse ou quando estavam quais as atividades forma mais significativas. A seguir traremos a resposta da **Respondente F**, **Respondente J**, e, da **Respondente N**, que disseram,

bem, quando eu começar a lecionar eu acredito que as atividades diagnósticas vão me ajudar bastante porque antes eu não tinha a noção de como era, eu aprendi que pra iniciar alguma coisa nós sempre precisamos fazer atividades diagnósticas e também eu aprendi como avaliar essas atividades porque não é somente fazer você tem que avaliar e saber como avaliar. Então eu acredito que essa foi uma das atividades importantes. Outra atividade importante também que eu acredito que vai contribuir foi a questão das estórias que em todo encontro tinha que ter alguma estória, iniciar com uma estória seja contada ou encenada porque isso despertava nas crianças o gosto pela leitura, inclusive algumas que não sabem ler elas sentiam o desejo de aprender a ler e elas acabavam aprendendo a ler de forma mais rápida [...] **(RESPONDENTE F)**.

[...]a gente trabalhava muito no PIBID a questão da contação de estórias. Através da contação de estórias você desenvolve um eco de imaginação, várias imaginações na criança. E você desenvolve também a prática da leitura [...] questão da prática da leitura e também da escrita que a gente trabalhava com os níveis de alfabetização e, foi mais ou menos uma das atividades, porque a gente trabalhava com muitas atividade, que foram quatro anos, tem muita coisa que eu já não lembro, quatro anos de atividade, mas, o maior foco mesmo era a questão da contação de estórias e a questão da leitura, a gente proporcionava isso para a criança eles produzirem textos, [...] **(RESPONDENTE J)**.

As atividades eram essa questão do lúdico, os jogos, eu sempre uso o jogo do boliche, quando é matemática eu coloco os números e também na questão das sílabas, divisão silábica eu sempre separo, faço o jogo do lúdico que a gente sempre fazia e também a questão da atividade do bingo, que a gente sempre fazia um bingo, e esse

bingo ele serve tanto pro português quanto pra matemática e eu sempre utilizo esse bingo que os meninos gostam muito e aprende de uma maneira lúdica e divertida (**RESPONDENTE N**).

Percebemos a partir dessas falas como do quadro que as principais contribuições estão no planejamento, desenvolvimento e execução das atividades diretamente com as crianças que se constitui para as egressas como atividades mais importantes para o trabalho docente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para concluir essa parte decidimos perguntar as egressas sobre qual a principal fragilidade do PIBID na preparação para docência, no intuito de agregar a parte ou sobre as contribuições do PIBID para formação e particularmente para a docência do Pedagogo. As respostas reforçam ou chamam para algumas questões importantes que já foram destacadas nas **questões 2, 3, 4, e 5**.

Por exemplo, a **Respondente A**, disse que, elas não tinham, espaço adequado, a comunicação com a escola não era boa, “**apoio da escola, já aconteceu de termos que dá aula embaixo das árvores**” [...]. Aspecto reforçada pela **Respondente L**, de destacou além da estrutura física as condições sociais e econômicas das crianças. A **Respondente C**, também disse que “não tínhamos um ambiente preparado na escola para receber o programa, nós ficamos por vários meses debaixo de uma mangueira com cadeiras quebradas, assim o PIBID tinha o material, [...] mas nós não tínhamos esse suporte da escola,” [...] “nós não éramos bem recebidas na escola, porque era mais um programa da universidade[...]”. Esse último aspecto foi relatado pela **Respondente H**, ao destacar que “uma das fragilidades da nossa época foi realmente a nossa interação com os professores, na minha escola que eu estava a gente tinha bastante dificuldade de se inteirar com os professores” [...] “muito mesmo, os professores não tinham assim uma aceitação” [...]. Já segundo a **Respondente D**, “a maioria das escolas que são atendidas pelo programa vê o PIBIB como um

reforço escolar. Querem que as bolsistas trabalhem com aula de reforço”.

Os **Respondentes F, G, I, J, Q, R** disseram não encontrar pontos negativos, ainda, assim a **Respondente F** destacou “achava frágil mesmo a supervisão, os supervisores que não sabiam muito quais eram as suas funções” e a **Respondente G...** que “A não ser pelo tema que a gente só podia trabalhar a leitura, então tem matemática, tem a outras disciplinas, mas o foco era só a leitura, mas, eu acredito que isso não seja uma fragilidade”.

Contudo, cabe reforçar que a **Respondente B**, destacou esse último aspecto como uma fragilidade e demonstrou que por ser um PIBID da Pedagogia poderia trabalhar outros aspectos da docência, ou que tenha relação direta com a formação do pedagogo. Veja o que essa disse,

Vejo como fragilidade do PIBID a limitação nas linhas de atuações. Penso que poderíamos ter tido a oportunidade de trabalharmos as disciplinas exigidas na grade curricular do ensino fundamental, ou seja, português, matemática, etc, Além do foco apenas na alfabetização e avaliação da alfabetização. Penso também que a gente poderia ter tido mais prática na parte da gestão, com participação mais prática. Nós tivemos mais participação mais teórica de pesquisas e foi muito indireta essa participação. Acredito que uma das fragilidades do PIBID foi exatamente nos colocarmos como professores atuantes ali daquela realidade de dar aula de português, matemática, história em fim das disciplinas da grade curricular necessário e também ter mais prática na questão da gestão porque quando atuei como bolsista eu não sei se isso mudou depois nos outros editais mas o foco era apenas alfabetização e avaliação da alfabetização E depois veio essa parte da gestão mas pelo o que eu pude vivenciar foi mais uma parte de pesquisa, de observação, mas não de uma participação prática de atuação nesse campo da gestão.

Apareceram, ainda, **Respondente M**, que PIBID nos possibilita uma inserção na escola de maneira mais “confortável”. Mais que são “subsidiados/as pelas disciplinas ofertadas no curso

que nos ajuda a contribuir com o PIBID, tais como: Fundamentos Epistemológicos da Educação, Psicologia da Aprendizagem, História da Infância, Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola), Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Teoria do Currículo, didática, entre outras”. E a **Respondente N**, que disse ser fragilidade, o fato de aturarem com poucos alunos e quando “a gente vai pra sala de aula os alunos são muitos”. A **Respondente T**, acredita “que os investimentos por parte do governo, ainda é muito pouco pra que se possa realizar uma preparação, assim de qualidade”.

No conjunto dessas fragilidades percebemos que para o trabalho docente ser mais qualificado na perspectiva das respondentes pibidianas, é fundamental uma boa relação com a escola e com a comunidade escolar. É imprescindível um ambiente adequado e condições físicas, materiais e financeiras satisfatórios. A docência e o trabalho docente não se fecham no ato de ensinar, pois querer condições favoráveis e envolvem atribuições diversas. Os pontos negativos e fragilidades apresentados são importantes para demonstrar que as egressas compreendem a docência como algo que ultrapassa o ensinar.

A docência é o trabalho do professor em assegurar as relações de ensino-aprendizagem e envolve diversos conhecimentos tais como, os didáticos, metodológicos e pedagógicos, os teóricos das disciplinas, os da realidade/contextos dos sujeitos da aprendizagem e os da experiência nos contextos educativos com os demais profissionais da educação. Esses aspectos são discutidos por Veiga (2005), Lessard; Tardif (2005; 2013), Pimenta, (1996;2000;2004); Monteiro, (2001); Libâneo (2007;2013), Zabala, 1998).

Veiga (2005), nos lembrou, por exemplo, que a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente como também, a aquisição das competências e habilidades vinculadas à atividade do professor. Já Pimenta (1996) chegou a destacar que a formação docente passa sempre “pela mobilização de vários tipos de saberes:

saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Além de saberes específicos das disciplinas e das vivências com outros professores. (PIMENTA,1996, p.85).

No contexto desse estudo constatamos um conjunto de compreensões sobre o que é ser professor, dentre elas apareceram, mesmo que sem um aprofundamento: o conceito de professor como vocação, dom, sacerdócio; a noção de docência como ofício que requer muitas competências e como profissão que exige formação adequada e domínio dos conhecimentos específicos (VEIGA (2005; LIBÂNEO, 2007;2013; LESSARD; TARDIF, 2005; 2013; ZABALA, 1998). Constatamos, ainda, a abordagem sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador, como aquele educador que está constantemente refletindo sobre sua prática para produzir e ensinar novos conhecimentos. Encontramos também o debate sobre o professor mediador, como aquele que media as relações de aprendizagem e precisa de formação constante, reflexão crítica e política da sua prática, pois é mais que transmitir conhecimento. (FREIRE, 1996; CUNHA, 2012; PIMENTA,1996;2000;2004; 2008).

Esses aspectos foram encontrados no conjunto das respostas das egressas, contudo não foi possível encontrar uma definição única ou pura do que seja a docência, pois as concepções se misturam de modo que verificamos uma compreensão mista do que seja docência. Percebemos, ainda, que a compreensão das respondentes não é resultado apenas no PIBID, apesar de sua significativa contribuição, mas diz respeito a todo o processo de formação no curso de pedagogia e vivências correlatas.

Pimenta (1996) nos ajuda a refletir sobre esses aspectos ao afirmar que a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA,1996, p.75), Sobre como se constrói uma identidade profissional ela destacou,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos

significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativa (...). Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor (PIMENTA,1996, p.76).

Isso significa que o trabalho docente e a concepção de docência também é uma construção e que apesar dela ter uma centralidade que é o ato de ensinar cada um ensina ou compreende o ensino de forma diferente. Ou seja, a docência não pode ser definida a partir de uma única abordagem, pois a concepção de docência de um professor tem relação com sua identidade docente.

## Capítulo 5

### Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo investigar a concepção sobre docência das egressas do PIBID/UFT/Subprojeto Pedagogia Campus de Tocantinópolis/To e verificar as contribuições do PIBID na preparação para a docência. Após o estudo na literatura da área e a pesquisa de campo constatamos que o conceito de docência e de trabalho docente é complexo, evoluiu no decorrer da história e sofreu alterações de acordo com mudanças sociais, econômicas e políticas. Além disso, pode ser analisado a partir de múltiplas abordagens. Constatamos ainda que apesar da complexidade, há uma centralidade na compreensão do papel do ensino, mas não em relação ao como ensinar. Evidenciamos que a partir de 1980 e 1990 o tema da docência passa a receber forte atenção, seja considerando os estudos sobre formação e profissionalização do professor, seja pela vinculação do tema da formação docente ao tema da qualidade da educação. Por fim, observamos na literatura um conjunto de compreensões sobre o que é ser professor, por exemplo, a docência como vocação/sacerdócio; ofício e como profissão; professor reflexivo e o professor pesquisador, o professor polivalente e o professor mediador.

Durante a pesquisa observamos que apesar de aparecerem várias dessas concepções, as respondentes, egressas do PIBID, não apresentaram numa mesma resposta uma concepção única do que seja a docência ou do que seria ser um bom professor. Apresentaram concepções misturadas, de modo que o fazer docente e a própria noção de docência, não pudesse ser traduzida numa só perspectiva.

Todavia, quando responderam sobre se estão preparadas para a docência duas concepções foram predominantes, mesmo aparecendo outras tantas, a noção de profissão do professor e a docência na perspectiva do professor reflexivo.

Em relação as contribuições, verificamos que na percepção das egressas o PIBID contribuiu significativamente, para formação e para atuação docente e destacaram o maior contato com o contexto e realidade escolar, a aprendizagem e aperfeiçoamento na elaboração, planejamento e desenvolvimento de técnicas e metodologias, bem como na produção científica. Ficou claro, ainda, que a construção da identidade e da concepção de docência é resultado de vários aspectos, sobretudo, dos estudos e experiências durante o curso Pedagogia. Contudo, o contato do licenciado, bolsista no cotidiano da escola, como também o fato do PIBID dispor de um quantitativo intenso e diversificado de atividades que proporcionou uma formação para docência mais ampliada e com vivências mais constantes do fazer docente.

Por fim cabe ressaltar que foi desafiador realizar esse estudo, sobretudo, por três motivos: primeiro pelas muitas possibilidades de foco de pesquisa e o desafio do recorte; segundo, pelo fato de eu ser bolsista do programa e, portanto, ter que fazer um exercício de distanciamento do objeto; e, por fim, pela ampla quantidade de dados e informações coletadas na pesquisa. Contudo, espero que para além de aprendizado esse TCC possa contribuir com mais estudos sobre o PIBID em nosso Campus.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2010.
- \_\_\_\_\_. **PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº 122, DE 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf). Acesso em: 10 setembro, 2017.
- \_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**. Brasília, DF, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- \_\_\_\_\_. Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados. **Ministério da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/13595-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BIANCHI, Roberto; ALVERENGA, Marina; BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Thomson. 2005. pág 1-10.
- LOCATELLI, Cleomar. Os cursos superiores de formação docente no Brasil e o incentivo para iniciação a docência. **Iniciação & Formação Docente**, Minas Gerais, v. 4, n.1, p.40-56, 10/2017. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/artic le/view/2063/2263>> Acesso em: 10/2017

- \_\_\_\_ Cleomar. A interação pesquisa/ensino na formação docente: análise das realizações do PIBID Pedagogia Tocantinópolis. *In: LOCATELLI, Cleomar. et. al: O desafio de Formar Professores*. Nagô Editora: Palmas.2014.
- \_\_\_\_ Cleomar. A implantação do PIBID em Tocantinópolis: enfrentando o desafio da formação docente no Norte do Estado do Tocantins. *in: ARTIOLI, Carmen Lúcia. et. al (Orgs). Contribuições do PIBID/UFT para Docência*. Ed. Da PUC Goiás: Goiânia: 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e terra, 1996. 165 p.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>> Acesso em: 08/09/2017.
- GATTI, Bernadete Angelina,.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC; DPE, 2009.
- GUIMARÃES, Aurinete Farias; SOUZA, Juliane, Gomes de. PIBEB, Pedagogia Campus de Tocantinópolis: características e reflexões. *in: LOCATELLI, Cleomar et. al: O desafio de Formar Professores*. Nagô Editora: Palmas.2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério, série Formação de professor) 2008.
- \_\_\_\_ José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério, série Formação de professor) 2010.
- PINTO, Umberto de Andrade. O Curso de Pedagogia no Brasil: do Bacharelado à Licenciatura - da Licenciatura ao Bacharelado. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012**.
- \_\_\_\_, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

- PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 3<sup>a</sup> Edição. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez, 1996.
- \_\_\_\_\_, Selma G. **Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectivas**. S.P: Cortez. 2006.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. (Coord.). 2<sup>a</sup> ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teórica da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas - SP: Autores Associados, 41<sup>a</sup> edição revista, 2009.
- SHEIBE, Leda, A reforma como política educacional no campo da formação de professores - a perspectiva global e pragmática das atuais reforma. In: LINHARES, Célia &
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Manual: procedimentos internos do programa - PIBID/UFT**. Palmas -To, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus de Tocantinópolis. 2007
- VEIGA, Ilma Passos Alencar (org.); *et al.* Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus. p. 13-33.
- TARDIF. Murice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ, 5<sup>a</sup> Edição. 2002.

TARDIF Maurice. Claude Lessard. **O ofício do professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis – RJ, 5ª Edição. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencar (org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencar, José Carlos Sauz; KAPUZINNIAC, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porta Alegre: Artmed. 2002