

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA MARA NIQUINI

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: uma análise do
subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**

BELO HORIZONTE

2015

CLÁUDIA MARA NIQUINI

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: uma análise do
subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior

**BELO HORIZONTE
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese intitulada PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: uma análise do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) de autoria da doutoranda Cláudia Mara Niquini, analisada pela banca avaliadora constituída pelos seguintes professores:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior – UFMG – Orientador

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior – PUC/MG – Titular

Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto – UFMG – Titular

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo – UFMG – Titular

Prof. Dr^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – PUC/MG – Titular

Prof. Dr^a. Daisy Moreira Cunha – UFMG – Suplente

Prof. Dr. João Bosco Laudares – PUC/MG – Suplente

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2015.

Para os que habitam e passeiam na Terra do Nunca...

AGRADECIMENTOS

Toda tese tem uma história, que tem páginas engraçadas, alegres, divertidas e outras que são difíceis, pesadas, tristes. Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato, pelo contrário, serão incorporadas na nossa vida. No limite, nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos. Maria Ester de Freitas¹

Queria eu ter escrito estas palavras. Mas, me alegro de citá-las. Agora compreendo o porquê de alguns agradecimentos tão extensos...

Quando busquei o significado da palavra agradecer, deparei-me com algumas definições e com mais alguns vocábulos que se relacionavam com a palavra. Agradecer não é simplesmente ser gentil ou educado, é reconhecer que o seu próximo fez algo por você e você, em momentos como esse, pode dizer: obrigado.

A origem da palavra obrigado, como forma de agradecimento, vem do latim *obligatus*, do verbo *obligare*, *ligar*, *amarrar*. É a forma abreviada da expressão fico-lhe obrigado. Quando nos tornamos agradecidos, criamos um elo de ligação, mesmo que momentâneo, e devemos registrar.

Já a gratidão vem do latim “*gratia*”, que significa literalmente graça, ou *gratus*, que se traduz como agradável. Significa reconhecimento agradável por tudo quanto se recebe ou lhe é reconhecido. É uma emoção, que envolve um sentimento e, portanto, não há obrigações, ligações ou amarrações.

No desfecho da história de minha tese, quero ser grata.

Grata a essa força maior que nos move ao encontro de sonhos, de pessoas, de lugares antes inimagináveis e agora conquistados. Não desejo nominar essa força, mas não quero deixar de reconhecê-la.

Grata a **minha família**. Meu tesouro indescritível. Digo que a tese e os estudos um pouco me preenchem, mas sem vocês, nada teria sentido.

¹ FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso: Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 42, n. 1. Jan./Mar. 2002, p. 88-93.

Grata aos meus pais, **Joanito e Graça**, por, mais uma vez, estarem comigo no fim de uma jornada. Agradeço por acreditarem na educação de seus filhos.

Grata a **Leandro Cordeiro**. Meu companheiro, do latim “*cum panis*”; aquele com quem dividimos o pão. Aquele que confiamos o suficiente para dividir nossas ideias, vitórias, derrotas ou um simples pedaço de pão. Simples e único. Tenho clareza das suas contribuições em minha vida. Na alegria e na tristeza. Privilégio ter compartilhado com você mais essa vitória... Nossa vitória!

Grata aos meus filhos, **João Gabriel e Helena**. Prefiro o silêncio às palavras. Jamais serei capaz de descrever o significado de vocês. Grata por viver o amor. Essa conquista é para vocês.

Grata ao meu irmão **Júnior**, amigo e presença alegre em meus momentos de tensão; à **Adriana e João Marcelo**, meus exemplos de superação e vontade de viver. Muita agradecida por ter vocês em minha história.

Meus agregados de inestimável significado: **Luna**, por ter me hospedado no período inicial de disciplinas e pelo exemplo de jovem determinada; **Clélia, Lê, Jô, Lô, Lú, Lipe, Lud, Luis, Eloá, Mahevá, Gael**, por compartilharem comigo o significado da palavra família. Aos demais familiares e agregados que estiveram na torcida, muito grata.

Grata ao meu orientador **Hormindo Pereira de Souza Júnior**. Sempre gentil, humano e competente. Espero que suas ideias espalhem-se pelo mundo. Desejo mais e mais orientandos. Mas, acima de tudo, desejo saúde e satisfação com aquilo que faz. Muito agradecida pela confiança.

Grata ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marx, Trabalho e Educação (**GEPMTE/UFMG**), pelos momentos de partilha e estudos.

Grata aos **professores da banca examinadora**, pelos quais guardo profundo respeito e admiração, pela disponibilidade de ler e contribuir para este momento.

Grata a **FAPEMIG** por oferecer recursos para viabilizar meus estudos e pesquisa.

Grata ao **Programa de Pós Graduação da FaE/UFMG**, pela oportunidade de ingressar no programa e conviver com pessoas qualificadas e competentes. Registro meus agradecimentos, em especial, a **Rose, Daniele e Gilson**.

Grata a UFVJM pelo afastamento e meus colegas de universidade pelo apoio, em especial: **Sandra Garijo, Flávia Gonçalves, Priscila Lopes, Walter Silva** que sempre me ajudaram em tudo que precisei.

Grata aos meus companheiros de doutorado: **Marcinho Lima**, pela alegria e presença positiva em minha vida, a querida **Maria do Perpétuo Socorro**, pelo exemplo de esforço e superação.

Grata a **Creusa Aparecida de Paula**, mulher forte e batalhadora que cuidou da minha casa e da minha família em minha ausência.

Grata aos meus amigos e vizinhos: **Dulce, Hilton, Mônica, João Vítor, Dani, Marcelino, Francisco, João** pela ajuda constante durante esses quatro anos.

Grata aos prestadores de serviços e amigos durante a pesquisa: **Cíntia Regina, Flor Silva, Mariinha, Clariana Dumont, Walmir Novais, Sandra Garijo, Tatá** por contribuírem na realização dos grupos focais, na construção e revisão do texto final e nas inúmeras viagens para Belo Horizonte.

Grata aos **participantes da pesquisa**, pelos exemplos, os bate-papos, a disponibilidade, enfim, eximo-os de quaisquer limitações do estudo. Grata pela confiança.

Finalmente, o meu profundo respeito **aos professores e professoras da educação básica**. Ofereço, como num sorriso, as páginas deste trabalho.

Grata sempre...

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a formação do professor de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O nosso objeto de análise foi o PIBID da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), edital 2011-2013, em específico, o subprojeto PIBID-Educação Física (PIBID-EFI). Propusemo-nos a refletir sobre a perceptível lógica das forças produtivas do capitalismo interferindo na formação global e local de professores, cujos financiamentos e propostas facilitam determinadas ações que desembocam na instituição escolar. Para apreender a atividade docente e as experiências adquiridas ao longo da interação professor e futuro professor, contou-se com a participação de quatro professores de Educação Física da rede pública, acolhidos pelo PIBID/UFVJM e quinze bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID) do PIBID/EFI. Quanto aos procedimentos de pesquisa, adotaram-se a análise de documentos, observação de campo e o uso de grupos focais. Entre algumas análises, percebemos que as atividades desenvolvidas pelo PIBID-EFI propiciaram contato direto dos bolsistas ID, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; estimulou a iniciativa e a criatividade; proporcionou a elaboração de planejamentos e materiais didáticos; incitou o espírito investigativo; e contribuiu, sobretudo, para uma formação qualificada do licenciando em acordo com o professor em situação de trabalho. Da mesma maneira, o PIBID instigou a universidade nas tensões da educação básica, especialmente quanto às estruturas das escolas, as condições de trabalho e as perspectivas da docência para esse segmento, o que levou o licenciando a questionar seu futuro como professor no âmbito escolar. Todavia, ressaltamos a importância do PIBID para os envolvidos, especialmente porque articula (com recursos financeiro, humano e pedagógico) a escola, a universidade, os professores em situação de trabalho e os licenciandos em processo de formação. Assim, percebemos o esforço do programa em equalizar algumas demandas do ensino básico, onde a educação física se insere. E, neste cenário, consideramos irrefutável o investimento nas condições objetivas das escolas e seus professores, para além do PIBID, haja vista a incapacidade do programa em dar cabo às questões historicamente postas no contexto da educação básica do país. Por outro lado, sinalizamos a relevância do PIBID na referida conjuntura, congregando distintas áreas, professores, licenciandos e instituições. Por fim, vislumbramos o PIBID impactando a escola e o ensino básico e estes provocando o ensino superior e o referido programa, em uma correlação oportuna e relevante para a educação brasileira e seus futuros professores.

ABSTRACT

This research aimed to comprehend the Physical Education teacher formation in the Institutional Program for Scholarships' Teaching Initiation (PIBID). Our analyses object was the PIBID at the Vales do Jequitinhonha e Mucuri Federal University (UFVJM), edict 2011-2013, specifically, the subproject PIBID-Physical Education (PIBID-EFI). We proposed to reflect about a perceptible logic of the capitalism's productive power interfering on global and local teacher's formation, on which scholarship and proposals facilitate specific actions that flow into scholar institutions. To comprehend the teaching activity and the experiences acquired during the teacher's interaction and future teachers (undergraduate students), we counted in with four public Physical Education teachers, greeted by PIBID/UFVJM and fifteen scholarship students in the program of teaching initiation PIBID/EFI (ID). In relation to the research procedures, it was used the documents analyses, field observation and focal groups use. In some analyses it was possible to perceive that the activities developed by PIBID-EFI propitiate direct contact of the scholarship students, just in the beginning of its course, with public school, its context, its day-to-day, its students; it stimulated the initiative and the creativity; it proportionated planning and didactic materials; it also incited the investigative spirit; and contributed over all, to a qualified formation of the future teacher accordingly with the teacher in work situation. In the same way, the PIBID urged the university in the basic education tensions, especially about the schools structures, the work conditions and the teaching perspectives to this segment, which carried the undergraduate student to ask about his future as a teacher in school place. However, we highlight the PIBID importance to all evolved, especially because it articulates (with financial, human and pedagogical sources) the school, the university, the teachers in work situation and the undergraduate student. Thus, we perceived an effort of the program to equalize some basic teaching demands, where physical education is inserted. And, in this scenario, we consider irrefutable the investments in objective conditions of schools and its teachers, further on PIBID, due to the program incapacity to finish questions that were historically constructed in basic educational context in country. On the other hand, we are pointing on the PIBID relevance in the reported juncture, congregating different areas, teacher's, undergraduate students and institutions. Finally, we glimpse the PIBID impacting the school and the basic teaching program and these provoking the graduate teaching and the program referred, in an opportune and relevant correlation to Brazilian education and its future teachers.

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Espaço Físico destinado às aulas de EFI- Escola A.....	160
Fotografia 2 - Espaço Físico destinado às aulas de EFI (2) - Escola A.....	160
Fotografia 3 - Espaço Físico destinado às aulas de EFI - Escola B.....	164
Fotografia 4- Espaço Físico destinado às aulas de EFI (2) - Escola B.....	164
Fotografia 5 - Espaço Físico destinado às aulas de EFI- Escola C.....	166
Fotografia 6 - Atividade realizada durante PIBID-EFI - Escola C.	171
Fotografia 7 - Atividade realizada durante PIBID-EFI – Escola A.....	171
Fotografia 8 - Oficina realizada durante PIBID-EFI- Espaço UFVJM	172
Fotografia 9- Oficina realizada durante PIBID-EFI (2)- Espaço UFVJM.	173
Fotografia 10 - Oficina realizada durante PIBID-EFI (3)- Espaço UFVJM.....	201
Fotografia 11 - Atividade do PIBID-EFI realizada no Espaço da Escola A.....	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituições de ensino superior participantes do PIBID(2009-2011) .	124
Gráfico 2 - Regiões do Brasil atendidas pelo PIBID (2009-2011).....	124
Gráfico 3 - N° de escolas atendidas pelo PIBID (2009-20011)	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O programa de 1934 do curso da Escola de EFI do Estado de SP	84
Quadro 2 – O programa de 1939 do curso da Escola de EFI do Estado de SP	86
Quadro 3 – A proposta de 1945 do curso da Escola de EFI do Estado de SP.....	87
Quadro 4 – A proposta de 1969 do curso da Escola de EFI do Estado de SP.....	89
Quadro 5 – A proposta de 1987 do curso da Escola de EFI do Estado de SP	90
Quadro 6 – Escolas partícipes do SUBPROJETO PIBID-EFI	157
Quadro 7 – Escolas partícipes do PIBID-EFI e seu IDEB, ano 2011 e ano 2013....	158
Quadro 8 – Previsão das ações e de custos do subprojeto PIBID-EFI/ 2011	176
Quadro 9 – As categorias e subcategorias destinadas às análises do PIBID-EFI ..	181
Quadro 10 – Agrupamento das ações do PIBID-EFI/Edital 2011	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nº de projetos participantes do PIBID em 2011 e 2014 por regiões do Brasil	126
Tabela 2 - Licenciaturas no PIBID/UFVJM e seus polos/bolsistas/supervisores e escolas	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CGPE	Coordenador de gestão e processos educacionais
CI	Coordenador Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CRP	Certificado de Regularização Previdenciária
DEB-CAPES	Diretoria Educação Básica - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOU	Diário Oficial da União
DMET	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
EB	Escola Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EFI	Educação Física
ES	Estágio Supervisionado
EJA	Educação Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEO	Geográfica
ID	Iniciação à Docência
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IPSEMG	Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBID-EFI	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Educação Física
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINDUTE- MG	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de MG
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
SP	São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	17
1. CHEGANDO	17
1.1 <i>Partindo...</i>	18
1.2 <i>Problema da pesquisa e objetivos do estudo</i>	20
1.3 <i>Percursos teórico e metodológico</i>	22
CAPÍTULO II	33
2. DELINEANDO O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA	33
2.1 <i>A atividade docente como práxis social</i>	44
2.2 <i>A educação institucionalizada na lógica do capital: algumas considerações</i> 52	
CAPÍTULO III	57
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ..57	
3.1 <i>Sobre formar professores no contexto global</i>	57
3.2 <i>Sobre formação de professores no Brasil</i>	65
3.3 <i>Sobre profissionalização e formação docente: aspectos gerais</i>	75
3.4 <i>Sobre formação de professores de Educação Física</i>	80
CAPÍTULO IV	98
4. O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	98
4.1 <i>Apontamentos sobre reformas políticas no âmbito da educação brasileira</i> ...99	
4.2 <i>Apontamentos sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010</i>	105
4.3 <i>Apontamentos sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</i> ...	110
4.4 <i>O Programa PIBID</i>	120
4.5 <i>Algumas experiências do PIBID</i>	132
CAPÍTULO V	140
5. O PIBID e O SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFVJM	140
5.1 <i>Caracterizando o PIBID na UFVJM/EDITAL 2011-2013</i>	140
5.2 <i>O subprojeto PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA na UFVJM: primeiras aproximações</i>	153
CAPÍTULO VI	180
6. DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA, A ATIVIDADE DOCENTE E OS PROCESSOS FORMATIVOS NO PIBID-EFI	180
6.1 <i>O PIBID como política pública</i>	181
6.2 <i>A atividade docente no PIBID-EFI</i>	199

6.3 Os processos formativos no PIBID-EFI.....	212
CAPÍTULO VII.....	218
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RETORNO AO PONTO DE PARTIDA.....	218
REFERÊNCIAS.....	235
ANEXOS.....	254

CAPÍTULO I

1. CHEGANDO

“Todo ponto de chegada é um novo ponto de partida” Manuel Sérgio²

Esta frase me acompanha há algum tempo, indicando a fluidez da vida, o inevitável passar das estações, o chegar, partir e recomeçar.

Considerando as referências que nos constroem ao longo dos anos, e focalizando a esfera profissional, registro a experiência como professora de Educação Física da Rede Estadual de Minas Gerais (MG). Ali, o cotidiano escolar com tudo aquilo que agrega (alunos, pais, direção, docentes, comunidade, entre outros) não foi simples nem fácil de lidar, encontrando-me em permanente conflito ora com as experiências vivenciadas no curso de formação, ora com a realidade da/na escola.

Posteriormente, especificamente a partir do ano de 2006, passei a atuar no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), também no estado de MG. No referido curso ministrei disciplinas específicas da licenciatura, aplicadas à Educação Física Escolar, com todas as suas peculiaridades. Descrever esse momento pareceu-me necessário, haja vista minha constante preocupação em articular a formação da/na universidade com o contexto da/na escola.

Afinal esses dois espaços – a escola e a universidade – propiciaram-me compartilhar experiências com outras licenciaturas e seus docentes. Desse contato, surgiu o interesse em compreender processos de formação de

² SÉRGIO, Manuel. Para uma epistemologia da Motricidade Humana – prolegômenos a uma nova ciência do homem. Lisboa: Compedium, 2ª ed., 1994, p.08.

professores, especialmente o do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela política educacional brasileira, no ano de 2007.

1.1. Partindo...

Delineando o contexto capitalista no qual se realiza a formação de professores no Brasil, encontramos nosso objeto de estudo: o PIBID e a formação dos professores de Educação Física, nossa partida.

Assim sendo, a discussão entre formação de professores e as atividades da docência possibilita-nos delinear os esboços teóricos e pensamentos que buscam compreender e problematizar a relação dos professores no cotidiano da escola e dos licenciandos, em cursos de formação superior.

Recorrendo, pois, a Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores relativas a educação básica têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica³ *in loco*, como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar os conhecimentos oriundos da universidade dos conhecimentos emergidos na atividade docente objetiva e concreta.

Conforme o pensamento dessa autora, a realidade brasileira, embora de forma um tanto *tímida*, desde a década de 1990, tem apresentado novos

³No campo léxico, o termo *prática* remete à ideia de ação, execução de algo planejado, podendo assumir o significado de aplicação de uma teoria ou fundamento (HOUAISS, 2009, p.287). Ainda nesse sentido, Ferreira (2001, p. 586) define prática como “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber provido da experiência, aplicação da teoria”. Ao qualificarmos o termo *prática* com o adjetivo *pedagógica*, especificamos a ação empreendida evocando os processos educacionais. Neste trabalho, utilizamos a expressão *prática pedagógica* com o sentido de ação educacional intencionalmente planejada e empreendida por docentes com discentes, que visa à consecução de um processo de ensino. Para tanto, considera e valoriza o contexto de sua realização, bem como as experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos. Entendemos, também, que, apesar de compreender técnicas de ensino, a prática pedagógica precisa extrapolar essa dimensão e, fundamentalmente, estimar o potencial criativo dos sujeitos. As práticas pedagógicas podem ser estruturadas em atividades adequadas ao desenvolvimento pessoal e, para tanto, envolverem processos dialógicos, reflexivos, cognitivos, motores e afetivos.

enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica relativa ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Teve início nesse período, o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica, buscavam resgatar o papel do professor, em situação de trabalho, corroborando o processo formativo de futuros docentes.

Nessa medida, parece-nos importante pensar a formação do professor numa abordagem que percorra além da perspectiva acadêmica, que penetre no âmago da universidade e da escola envolvendo o desenvolvimento pessoal, social, profissional e organizacional da atividade docente, especialmente no interior da escola básica. Desde já, registramos que não almejamos demarcar conhecimentos prioritários, nem elencar ordem, mas sim assinalar a importância do conjunto destes processos formativos.

Delimitar a importância da atividade docente requer, inicialmente, definir atividade docente. Assim, segundo Tardif (2009, p.08) “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano”. Eis o ponto essencial na formação docente.

E, pensando no diálogo entre a escola (através do professor que se encontra no cotidiano escolar) e a Universidade (através dos professores e estudantes das licenciaturas), pretendemos compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), como tempo e espaço de formação de professores para a educação básica, em especial, as experiências construídas e compartilhadas na atividade docente no âmbito do programa em pauta.

Dito isso, esperamos que nosso empenho contribua para práticas futuras da universidade, da escola e, especialmente, incentive o diálogo e as ações entre os respectivos espaços; proporcionando uma reflexão permanente sobre as ações da política educacional brasileira nas condições objetivas da atividade docente e os processos formativos emergidos nesta articulação.

1.2. Problema da pesquisa e objetivos do estudo

Esta pesquisa investiga o PIBID no interior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, tendo como referência a concepção e o desenvolvimento do programa no período de 2011 a 2013. Para tanto, buscamos focalizar a legislação que constituiu e orientou o PIBID no contexto brasileiro nesse período. Portanto, examinamos o edital e as normas que regulamentaram o PIBID/UFVJM/Edital 2011; o projeto institucional da UFVJM e os relatórios relativos às ações do programa, por ano e no final do programa; as atividades docentes desenvolvidas no subprojeto PIBID-EFI da UFVJM e as experiências adquiridas ao longo da interação professor e futuro professor no PIBID-EFI.

Acreditamos que, além da formação oferecida pelos cursos superiores, é imprescindível dedicar especial atenção à atividade docente desenvolvida, compreendendo os espaços, as singularidades e todas as características que compõem este específico ofício. Nessa direção, nossos sujeitos de pesquisa foram os bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID) do PIBID/Educação Física/UFVJM e os professores de educação física das escolas que participaram do subprojeto.

Posto isso, o PIBID é um programa incentivado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece auxílio financeiro (bolsas) a estudantes e professores de distintas licenciaturas do país e a professores da educação básica participantes do programa⁴. Desse modo, todos os bolsistas, em diferentes perspectivas, devem exercer atividades pedagógicas em prol da formação do futuro professor e do ensino básico, aprimorando a formação e contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas envolvidas.

Com base nas ideias introdutórias discorridas até o momento, algumas perguntas moveram nosso interesse para o estudo deste programa, a saber: como o PIBID foi compreendido pelos diferentes sujeitos nele envolvidos? Como

⁴ O PIBID recebe especial atenção em nosso Capítulo 3.

se deu o diálogo entre os sujeitos, entrelaçando a universidade e a escola? Como a concepção do PIBID, seus objetivos e propostas se efetivou na realidade escolar? Em que medida o PIBID contribuiu para a constituição/consolidação de conhecimentos para os bolsistas participantes do programa? Quais foram as experiências construídas e compartilhadas, através do PIBID, entre os professores e os licenciandos? Qual a perspectiva e o interesse dos sujeitos pesquisados em relação à docência?

Diante das questões postas, e tomando como objeto de estudo o PIBID/UFVJM, em específico o subprojeto PIBID/Educação Física, edital de 2011, delineamos o seguinte problema de pesquisa: *como o PIBID foi compreendido pelos participantes em estudo e como as ações desenvolvidas pelo subprojeto interferiram na formação dos mesmos?* Perseguindo esse pensamento, partimos da hipótese de que os participantes do programa possuíam elementos reais para lidarem, posteriormente, com a dinâmica escolar, tendo, como suporte, as experiências e os conhecimentos adquiridos na universidade e na escola básica.

Assim sendo, nosso objetivo geral neste trabalho é compreender o desenvolvimento do PIBID no subprojeto Educação Física da UFVJM/Edital 2011, e verificar como o programa interviu na formação de licenciandos e professores partícipes. E, nossos objetivos específicos são:

- Identificar e analisar, nos documentos de criação do PIBID, suas diretrizes e seus objetivos;

- Analisar as diretrizes e os objetivos iniciais do programa PIBID/CAPES, especialmente no cerne do subprojeto PIBID/Educação Física/UFVJM/Edital 2011;

- Identificar, nos documentos oficiais do PIBID/UFVJM/Edital 2011, as ações desenvolvidas pelo subprojeto Educação Física;

- Verificar a influência do programa na formação dos licenciandos e professores supervisores envolvidos no PIBID/Educação Física/UFVJM/Edital2011;

-Verificar como o PIBID foi compreendido pelos bolsistas ID e pelos professores supervisores participantes do subprojeto PIBID/Educação Física/UFVJM/Edital 2011.

1.3. Percursos teórico e metodológico

Para esclarecer nosso caminho de investigação, apresentaremos uma síntese dos procedimentos utilizados para o estudo. Assim, nossa proposta para este trabalho se define como um estudo de caso. Para isso, adotamos técnicas como: grupo focal, a realização de observações assistemáticas e análise de documentos.

O fato de o pesquisador utilizar diversas técnicas para a coleta de informações permite-lhe recorrer às várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter conhecimentos de diferentes naturezas e proceder, posteriormente, à comparação entre os diversos subsídios, efetuando assim a triangulação da informação obtida (IGEA et al., 1995).

Reforçando, ainda, nossa opção pelo estudo de caso, Marli André (2008, p.150), nos diz que o interesse deste tipo de pesquisa consiste em investigar fenômenos educacionais no conjunto onde ocorrem. Assim, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, sem desvinculá-los do contexto em que se manifestam”.

No que diz respeito ao grupo focal, tal estratégia pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando a situar as respostas do sujeito no seu próprio contexto (MINAYO, 2000, p. 109). Ainda segundo Minayo (2000), grupo focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos, são realizadas

atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião.

Por sua vez, Giovanazzo (2001) explicita a finalidade do grupo focal. Segundo o autor, ele é apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência ou uma ideia e, durante a reunião, obter informações sobre o que elas pensam ou sentem. No dizer de Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância do uso dessa técnica em nossa pesquisa, sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social.

Ainda sobre o uso do grupo focal como técnica para coleta de dados, Gatti (2005) diz que essa estratégia de pesquisa é utilizada quando o objetivo é compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, já que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real.

Tendo em vista a viabilidade da execução do estudo, na perspectiva de delimitar nosso objeto e explorar as peculiaridades de um braço do programa PIBID no âmbito da UFVJM, optamos por compreender o subprojeto PIBID da Educação Física (PIBID-EFI) realizada com os professores e licenciandos a ele vinculados. Importante destacar que analisamos o edital ocorrido no ano de 2011, com duração de 2 (dois) anos.

Conforme informações contidas no PIBID/UFVJM/2011, o subprojeto da Educação Física realizou-se em 3 (três) escolas públicas do município de Diamantina. Em cada escola participou um professor de Educação Física (supervisor) vinculado à instituição escolar e responsável direto pelas aulas, somando-se, assim, 3 (três) professores supervisores para pesquisa. Quanto aos licenciandos, o respectivo subprojeto contou com 15 (quinze) discentes, bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID), regularmente matriculados no curso de Educação Física e 1 (um) professor coordenador, também vinculado ao curso em pauta.

O PIBID/UFVJM ainda contou com 1 (um) professor coordenador pedagógico da UFVJM, com função de assessorar as atividades de todos os subprojetos e 1 (um) professor coordenador institucional da UFVJM, com ocupações administrativas.

Nesse cenário, realizamos, ao todo, 3 (três) grupos focais, distribuídos da seguinte forma: 1 (um) grupo com 7 (sete) bolsistas ID mais antigos no PIBID-EFI (GRUPO A); 1 (um) grupo com 8 (oito) bolsistas ID mais recentes no PIBID-EFI (GRUPO B); e 1 (um) grupo com os professores de Educação Física, supervisores atuantes no PIBID-EFI (GRUPO C).

Assim, o GRUPO A e o GRUPO B foram compostos pelos licenciandos cadastrados na CAPES e presentes no PIBID-EFI, no período da realização do grupo (agosto do ano de 2013) somando-se, ao todo, 15 (quinze) estudantes.

O GRUPO C foi constituído pelos professores participantes do subprojeto, contando ao todo com 4 (quatro) docentes da área da Educação Física, vinculados às escolas atendidas pelo programa no período de realização do PIBID/UFVJM, edital 2011.

Importante destacarmos que o PIBID-EFI previu 3 (três) professores supervisores, um por cada escola envolvida, bolsistas, e devidamente cadastrados na CAPES. Contudo, na análise documental, identificamos 2 (dois) professores que também atuaram no PIBID-EFI, neste edital, mas, por motivos adversos se desligaram do programa. Neste sentido, eles foram convidados a participarem do estudo, mas apenas 1 (um) teve disponibilidade e interesse em dialogar conosco. Dessa forma, nosso GRUPO C contou com 4 (quatro) professores supervisores.

Os outros professores envolvidos no programa foram: 1 (um) coordenador do subprojeto da Educação Física da UFVJM, 1 (um) coordenador pedagógico da UFVJM e 1 (um) coordenador institucional da UFVJM. No entanto, esses 3 (três) professores não participaram de nossa intervenção, pois nossa intenção era compreender o programa considerando os professores de EFI da educação básica e os bolsistas ID do PIBID-EFI.

O edital PIBID/CAPES 2011 previu a duração de 24 (vinte e quatro) meses para o programa, com início no mês de agosto de 2011 e término em julho de 2013. No entanto, conforme prorrogação da CAPES, tal programa encerrou-se no mês de dezembro de 2013, perdurando por 30 meses. Dessa forma, os grupos focais foram realizados no mês de agosto de 2013, *a priori* com os estudantes e, posteriormente, com o grupo de supervisores.

Tendo em perspectiva a metodologia do grupo focal, Gondim (2002) recomenda que o moderador deve procurar cobrir máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Gondim (2002) acrescenta ainda que, para conseguir tal intento, o moderador precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e facilitar o processo em curso.

Seguindo, pois, essas orientações, para organização do roteiro para os grupos, adotamos uma diretriz didático-pedagógica desenvolvida por tópicos, acoplando os temas que deveriam ser discutidos. Tais tópicos consistiram no seguinte formato: 1. quebra-gelo, ou seja, permitir que o sujeito fale sobre as atividades que realizam no PIBID e dizer há quanto tempo participavam do programa; 2. compreensão sobre o PIBID; 3. experiências do PIBID; 4. atividade docente e perspectivas na docência.

Importante ressaltar que realizamos os grupos em sala reservada com cadeiras numeradas e em ambiente comum aos sujeitos da pesquisa, no espaço da UFVJM onde já se reuniam semanalmente com o PIBID-EFI. Contamos com a presença da pesquisadora como mediadora e dois auxiliares: 1 (um) no manuseio dos equipamentos de áudio e vídeo e 1 (um) na observação do grupo e na percepção da dinâmica como um todo. Obtivemos, assim, anotações relevantes sobre o processo como: identificação de determinadas alterações do grupo, entusiasmo, discordâncias, consensos e percepções gerais.

Vale lembrar que esses colaboradores foram previamente instruídos e capacitados para participar de tal dinâmica, mediante encontros com a pesquisadora e estudos sobre a estratégia a ser aplicada.

Quanto ao uso do gravador, segundo Barbour (2009), as gravações são necessárias para acompanhar as discussões, pois as anotações não são suficientes nos relatos da dinâmica grupal. As gravações possibilitam ao pesquisador conferir todas as manifestações corporais, tonalidades de voz e outras expressões, pois, se o pesquisador estiver preocupado em anotar, poderá não considerá-las nos seus registros. Esse recurso tem como suporte as transcrições, que devem ser feitas o mais breve possível, não precisando necessariamente esperar a realização de todas as sessões de grupos focais, pois, o adiantamento possibilita descrever as interações com maior riqueza de detalhes, a percepção de sentimentos, valores e opiniões dos participantes.

Esclarecemos que transcrevemos, analisamos e arquivamos os vídeos dos grupos focais, logo após a realização dos encontros, e qualquer tipo de reflexão foi considerada importante em nosso estudo.

Conforme Gatti (2005), o tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependerá da natureza do problema em pauta, do estilo do funcionamento do grupo e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos.

Esclarecendo um pouco mais, o GRUPO A e o GRUPO B tiveram duração de aproximadamente 100 (cem) minutos cada e o GRUPO C, de aproximadamente 70 (setenta) minutos. Iniciamos os trabalhos com a assinatura dos termos de consentimento, após uma breve explicação sobre o desenvolvimento da atividade. Quanto aos encontros, foram suficientes e abordaram todas as questões pertinentes ao tema.

Com referência aos procedimentos de análise, procuramos vinculá-los aos interesses da pesquisa e, mais precisamente, aos nossos objetivos. Em se tratando do trabalho com grupo focal, devemos partir do foco central de análise, já que, segundo Gondim (2002), a unidade de análise é o próprio grupo nas suas interações.

E, no que diz respeito à abordagem analítica das interações perceptíveis nas transcrições, estabelecemos, como ponto de partida da análise, a sistematização dos dados coletados nas transcrições. Assim, poderíamos

perceber os sentidos das interações na dinâmica do grupo em relação ao tema proposto.

Para o tratamento das informações, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC). "A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação." (BARDIN 1995, p.19).

Como procedimento metodológico de acesso ao conteúdo de uma dada comunicação, Bardin (1995) recomenda o recurso da análise categorial. Esse recurso envolve a delimitação de unidades de codificação, assumida pelo analista que, a partir da totalidade de um texto e em nome de um ideal de objetividade e racionalidade, verifica, com base em critérios de classificação, "a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido" (BARDIN 1995, p.37). Trata-se, como diz a autora, de um método taxionômico que visa "introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente." (BARDIN 1995, p. 37).

Desse modo, para o tratamento dos dados, apoiados em Bardin, optamos pela análise categorial. Portanto, desmembramos o discurso em categorias, tendo como critérios de escolha e de delimitação a investigação dos temas que se relacionavam com o objeto de pesquisa, conforme os eixos definidos no roteiro dos grupos focais, a saber: 1. compreensão sobre o PIBID; 2. experiências advindas do PIBID; 3. atividade docente e perspectivas na docência.

Mais uma vez com Bardin (1995), existem 3 (três) fases que acompanham a AC: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação das informações. Assim, utilizando da leitura analítica como instrumento para a AC, primeiramente realizamos a chamada pré-análise, buscando as ideias vinculadas aos eixos; em seguida, exploramos o material, agrupando as informações mais recorrentes dos eixos, tornando-as categorias de análise. Posteriormente, de posse das categorias, iniciamos as interpretações e inferências do conteúdo, em concordância com nosso objeto de estudo.

Vale lembrar, aqui, que os procedimentos de análise dos grupos focais, tanto dos bolsistas de ID, como dos professores supervisores, envolveram leitura e releitura dos diálogos e a construção de agrupamentos que mais evidenciavam

as ideias do grupo, quer pela recorrência, quer pela relevância ante o ponto debatido.

Feita a AC, nosso estudo convergiu para três linhas de raciocínio: compreensão do PIBID; atividade docente e os processos formativos do PIBID-EFI.

Realizada a análise qualitativa das informações obtidas dos grupos focais, optamos por dar visibilidade às falas como ocorreram, conforme a categorização exposta acima, construindo indicativos de importância e negando a construção de *rankings*, contudo, sinalizando qualidades, problemas, desafios e perspectivas.

Para esse trabalho, as falas dos bolsistas ID foram definidas por Bolsista ID-1, Bolsista ID-2, sucessivamente e as ponderações dos professores supervisores foram especificadas por SUPERVISOR 1, SUPERVISOR 2, sucessivamente. Dessa forma, preservamos a identidade dos participantes da pesquisa.

Outra estratégia metodológica adotada aqui, foram as observações assistemáticas. Segundo Becker (1999, p.118) consiste em uma técnica adequada aos propósitos dos estudos de caso, configurando-se um instrumento oportuno para a compreensão do contexto social analisado por permitir o “acesso a uma ampla gama de dados, inclusive os tipos de dados cuja existência o investigador pode não ter previsto” (BECKER, 1999, P.118).

Ainda segundo o autor em pauta, a observação assistemática é também conhecida como observação casual ou simples, feita de forma livre e sem que seja feito qualquer planejamento prévio. É muito útil para as etapas iniciais da pesquisa para conhecer melhor o objeto de estudo.

Por sua vez, Gil (1999) descreve que tal observação pode ser simples e espontânea. Quando exploratória, porém, devem ser cuidadosamente analisados os registros contidos nas anotações, impressões, fotografias e filmagens.

Nesse sentido, iniciamos as observações aproximadamente 14 (catorze) meses após o início do programa (outubro de 2012) e acompanhamos as atividades uma vez por semana até o término do projeto, alternando as visitas nas

três escolas participantes. Desse modo, buscamos uma aproximação com a dinâmica do programa, procuramos um melhor contato com os sujeitos participantes da pesquisa e a apreensão da atividade docente *in loco*.

Como dito anteriormente, realizamos as observações atentas a qualquer situação presente na escola e na interação do professor com o bolsista ID. Para facilitar em nossas análises, elencamos alguns itens registrados nessa fase, como: relação professor supervisor e bolsista ID; espaços e equipamentos disponíveis e relevantes para as aulas; organização e execução das aulas por parte dos bolsistas ID; apreensão da atividade docente no íntimo da escola.

Apostamos nessa abordagem com o intento de detectar em que tempo/espaço essa formação realizara e qual era condição da educação básica nesta conjuntura, itens esses fundamentais da atividade docente.

Em outra vertente, e amparada por Bell (1993), a análise documental, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada em duas perspectivas: servir como complemento às informações obtidas por outros métodos, esperando encontrar-se, nos documentos, dados úteis para o objeto de estudo; e, em segundo, ser o método da pesquisa central. Na oportunidade, destacamos que nossa proposta se ajustou à primeira perspectiva citada acima, ou seja, as fontes documentais foram consideradas complementares na discussão a ser travada e utilizadas conforme a necessidade e o transcorrer do estudo.

Dito isso, o estudo recorreu a diferentes documentos, no intento de amparar as análises e oferecer referências legais do PIBID, a saber: 1. Portaria Normativa n. 38, 12/12/2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 13/12/2007, instituindo o PIBID; 2. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, dispondo sobre o PIBID; 3. Portaria n. 1.243, 30/12/2009, reajustando os valores das bolsas do PIBID; 4. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, dispondo sobre o PIBID e dando outras providências; 5. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, aprovando as normas do PIBID, incluindo as normas, em anexo; 6. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que considera a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do PIBID, instituindo regulamento próprio; 7.

Edital n. 01/2011 CAPES do PIBID; 8. Projeto Institucional PIBID/UFVJM referente ao edital n. 01/2011 PIBID/CAPES; 9. Detalhamento do SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA UFVJM, PIBID/CAPES referente ao edital 2011; 10. Relatório de atividades parcial (ano 2011), PIBID/UFVJM; 11. Relatório de atividades parcial (ano 2012), PIBID/UFVJM; 12. Relatório de atividades parcial (ano 2013), PIBID/UFVJM; 13. Relatórios de atividades SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID/UFVJM, edital n. 01/2011 PIBID/CAPES; 14. Relatório de Gestão 2009-2011, Diretoria de Educação Básica Presencial, PIBID, CAPES.

O procedimento de análise desses documentos também seguiu os critérios da AC. Após leitura exaustiva, optamos por manter as mesmas categorizações construídas nos grupos focais, no intento de relacionar as informações formais com a percepção dos envolvidos no referido programa.

Em suma, construímos nossa pesquisa amparada pelos registros dos grupos focais, pelos registros das observações assistemáticas e pelos documentos balizadores do PIBID/UFVJM. A propósito, ao tratar dos procedimentos metodológicos de um estudo de caso, André (2005) esclarece que a organização/categorização dos dados de pesquisa não encerra a análise. Nesse sentido, o pesquisador precisa “recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 56). Por conseguinte, para a estruturação dessas articulações, construímos um aporte teórico que subsidiou nossa análise, associando-se aos dados emergidos do nosso estudo.

Nessa linha de pensamento, emergiu o segundo capítulo - **DELINEANDO O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA**. Nele pretendemos refletir o contexto capitalista no qual ocorreu/ocorre a formação de professores no Brasil, buscando uma compreensão dialética da categoria trabalho e entendimento de como decorre o processo educacional no mundo do trabalho. Pretendemos assim, tornarem mais significativas nossas análises referentes ao PIBID-EFI.

No terceiro capítulo - **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS** - nosso intuito é abordar a temática da formação de professores de maneira ampliada, buscando reunir estudos contemporâneos que tratam, de forma significativa, o assunto. Em seguida, apresentaremos pesquisas brasileiras que possuem grande repercussão na referida área, em especial, estudos contemporâneos que tangem políticas de formação de professores. Posteriormente, trataremos de a formação de professores de Educação Física na realidade brasileira.

Com o título **O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**- o quarto capítulo descreve o programa de iniciação à docência (PIBID) no cenário brasileiro. Para tanto, discorreremos, em linhas gerais, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil, destacando as relações de poder que permeiam essa discussão, tanto no espaço acadêmico como na gestão do Estado.

Em seguida, sobre a implantação e o crescimento do PIBID no período e na instituição em análise, elaboramos o quinto capítulo com o título **O PIBID NA UFVJM: CARACTERÍSTICAS DO SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA (EDITAL 2011-2013)**. Nele buscamos caracterizar o programa na UFVJM, o subprojeto PIBID-EFI, suas especificidades e seu contexto. Tais particularidades foram desenvolvidas por meio das observações, dos diálogos e dos documentos que conceberam e relataram suas atividades.

Na sequência, elaboramos o sexto capítulo, intitulado - **DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA, A ATIVIDADE DOCENTE E OS PROCESSOS FORMATIVOS NO PIBID-EFI**. Aí, com base nas categorias propostas, propusemo-nos a analisar o específico subprojeto, apresentando elementos de relevo em nosso estudo.

Finalmente, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RETORNO AO PONTO DE PARTIDA**, apresentamos uma síntese de nossa pesquisa e seus resultados, bem como o imbricamento de algumas de nossas inferências a outros trabalhos acadêmicos. Apontamos, também, possíveis contribuições e restrições de nossa

análise, além de novas questões para estudos futuros associados à temática aqui tratada.

CAPÍTULO II

2. DELINEANDO O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA

As discussões acerca do trabalho docente, apesar de não serem recentes, colocam-nos a recorrente questão sobre sua natureza, em especial considerando as transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e na sociedade em geral, bem como o modo pelo qual se constitui a relação do professor como um trabalhador da educação (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, toda descrição e análise da atividade docente se fundamentam em opções conceituais relacionadas à natureza dessa atividade. Não podemos abstrair-nos dessas opções, pois são elas que orientam a descoberta dos elementos considerados importantes em nosso estudo. E, nesta perspectiva, delineando o contexto capitalista no qual se realiza a formação de professores no Brasil, buscaremos uma compreensão histórica e materialista da categoria trabalho, almejando, assim, tornar mais significativas nossas análises referentes ao PIBID.

Entendemos que um programa de formação de professores, historicamente localizado, é marcado por traços compatíveis ao modelo de sociedade vigente, por isso merece ser analisado com foco nesta perspectiva. Todavia, conforme nossas leituras, no esforço de construir uma aproximação com os estudiosos da área, ficou perceptível o terreno denso e divergente com que a temática sobre o trabalho docente se depara.

Nesse sentido, devido ao nosso foco e ao tempo escasso, não adentramos nesse embate e optamos por entender a ação do professor na escola como atividade docente, no âmbito de uma sociedade capitalista. Tal observação faz-se necessária, pois, adotando essa argumentação, demonstramos clareza deste importante e necessário debate, porém registramos que não nos debruçamos em

análises mais profundas sobre esse aspecto, convictos de que tais possíveis limitações não desqualificam nosso empenho e estudo.

Dito isso, partimos da perspectiva histórica e materialista – comumente chamada de método marxista – como o método que explicita o próprio real, isto é, o complexo da realidade, pois entendemos que a existência determina a consciência e não o oposto.

Nesse sentido, concordamos com Chauí (1997) quando postula que a filosofia marxista recebe a determinação de materialismo porque, para o homem, são as condições materiais de existência – e isso inclui as suas relações de produção – que determinam a forma de ser e de pensar sobre a realidade posta. Ainda apoiando-nos na autora, a filosofia marxista é histórica porque política e sociedade jamais se originaram de vontades divinas ou ordens naturais, muito pelo contrário, dependem da atividade humana historicamente datada, tendo, portanto, os próprios homens como sujeitos de sua história.

Dessa forma, assentimos com Tonet (2005), ao afirmar que o pensamento marxiano (oriundo dos escritos de Karl Marx) se mostra como uma perspectiva revolucionária e crítica para a compreensão da realidade social, desde as suas raízes ontológicas no sentido de superação radical da ordem burguesa, pois desvela o real e apresenta as contradições da sociedade capitalista.

Para Lessa (2011a, p17), o singular pressuposto do pensamento de Marx é o fato de os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Esta é a base *ineliminável* do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível. Essa dependência da sociedade para com a natureza, contudo, não significa que o mundo dos homens esteja submetido às mesmas leis e processos do mundo natural. Sem a reprodução biológica dos indivíduos não há sociedade; mas a história dos homens é muito mais do que a sua reprodução biológica. As lutas de classe, os sentimentos humanos, ou mesmo uma obra de arte são alguns exemplos que demonstram que a vida social é determinada por outros fatores que não são biológicos, mas sociais.

Dessa forma, entendemos que a essencialidade da compreensão do trabalho no marxismo está na transformação da natureza e na sua intencionalidade, o que não identificamos em outras espécies animais. Segundo Tonet (2005), trabalho, no que toca o indivíduo, é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano e não apenas como integrante da espécie. Acrescenta, ainda, o autor que o pertencimento ao gênero humano não é dado por herança genética, mas por um processo histórico-social, ou seja, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio deste gênero.

Desse modo, procuramos elencar categorias importantes neste debate, não no intento de esgotar a temática em pauta, mas de construir reflexões para a abrangência do nosso objeto de estudo e tornar claro nossas opções conceituais e nossa trajetória na pesquisa.

Assim, buscamos compreender a natureza e a complexidade das relações que a atividade docente estabelece com a lógica do capital, não o retirando da totalidade de como se fundam as determinações do trabalho nessa sociedade.

O sistema do capital afeta todos os elementos da sociedade e integra-os em uma ordem maior como nos lembra Mézáros:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005 p.43)

Julgamos importante prosseguir nossos apontamentos a partir da constituição do indivíduo no conjunto das relações sociais e da importância do trabalho neste processo.

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada

hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Portanto, baseando nos estudiosos marxistas, compreendemos o trabalho como a relação entre os homens e a natureza, sendo a categoria fundante do ser social. Desse modo, de acordo com Lessa (2002; 2007) a *conditio sine qua non* para a compreensão da totalidade da organização social capitalista, em Marx é a de que somos seres historicamente determinados pelas condições materiais de existência e, conseqüentemente pelo desenvolvimento das forças de produção – ou forças produtivas. Em outras palavras, nossa forma de vida e organização social é determinada por uma atividade que distancia o homem dos outros animais e estabelece uma larga dicotomia entre o ser biológico e o ser social, tal categoria fundante é denominada trabalho.

Conforme Lukács (2013), Lessa (2002, 2007), Netto e Braz (2006), entre outros, o estudo do ser social implica compreender que, além da esfera de ser, existem, na natureza, também as esferas inorgânica e a orgânica. A primeira existência é da esfera inorgânica, na qual o seu ser se caracteriza em um *tornar-se outro*. A esfera orgânica significa o início da vida animal e vegetal e possui a capacidade de se reproduzir, *repor o mesmo*. A esfera do ser social, sem abandonar sua natureza inorgânica e orgânica, caracteriza-se por produzir sempre o novo, num processo contínuo de autoconstrução. A passagem de um ser para o outro implica, mesmo que o processo se dê por um longo período, um salto qualitativo, o qual foi denominado por Lukács de *salto ontológico*.

Ainda apoiando-nos em Lukács (2013), o salto (passagem do animal à humanização) que deu origem ao ser social tem como elemento prioritário o trabalho. O salto de uma esfera de ser para outra significa que, sem eliminar o ser anterior, surge um ser radicalmente novo. No caso do ser inorgânico para o orgânico, o processo se dá de forma causal na natureza e estas duas esferas de ser também se desenvolvem de forma causal. No caso do ser social, o processo natural, com o trabalho, dá lugar a um processo que se desenvolve histórica e socialmente afastando cada vez mais, das barreiras naturais.

Dessa forma, entendemos o trabalho como forma de intervenção e transformação do homem, da natureza e dos processos históricos, o que significa que o homem só pode externar sua vida via objetos reais, efetivos e sensíveis.

Ainda segundo essa perspectiva, é essencial a compreensão de que, a partir do momento em que são satisfeitas as necessidades, modificam-se os homens e a realidade. Surge, então, mais um componente nesse processo: os homens reproduzem não apenas a sua própria vida individual como a do seu gênero, construindo sempre novas relações sociais, passíveis de outras mudanças no decorrer da história (ANTUNES, 2000).

O mesmo autor, fundamentando-se nos estudos marxistas, enfatiza três atos históricos primordiais na compreensão do trabalho nesta perspectiva: 1. Produzir os meios para satisfazer necessidades das quais os homens não podem prescindir, pelo trabalho; 2. Suprir necessidades satisfeitas modificam os homens e a realidade, e 3. Construir sempre novas relações sociais a partir da produção e reprodução do homem (ANTUNES, 2000).

No pensamento de Marx e Engels, notamos que esses três momentos coexistem e interpenetram-se condicionando-se reciprocamente. Nos dizeres dos autores “os homens para fazer história precisam estar vivos e para isto é preciso, diferentemente dos outros animais, produzir os meios necessários” (MARX; ENGELS, 2007, p.34). Essa é condição fundamental que perpassa a humanidade. E, como nos lembram os autores,

[...] desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma ‘História’, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (MARX; ENGELS, 2007, p.34).

Assim, como expressei acima, a produção e reprodução da vida realizada no trabalho é desde o princípio uma *ineliminável relação social*. Existe sempre uma unidade entre a produção da história e a produção da humanidade, portanto, dos indivíduos humanos (ANTUNES, 2000).

E, como já foi dito, são apenas os homens que se diferenciam da natureza pelo trabalho e que podem, portanto, pôr finalidades em suas ações. Na natureza, no desenvolvimento histórico e social em si não existe teleologia⁵ (atos que possuem uma finalidade e que alteram a realidade). São somente os indivíduos que realizam esse movimento cotidianamente, compreendendo isso ou não. Isso faz deles os únicos que constantemente constroem uma nova realidade em que a sua substancialidade também é construída historicamente por seus atos, independentemente do nível de consciência de uma parte significativa dos homens.

Assim, a lógica do processo de desenvolvimento do ser social não é igual nem pode ser confundida com a lógica do movimento da natureza. A primeira se dá pela teleologia, em um desenvolvimento contraditório do ser; a segunda estabelece uma relação de causalidade, um movimento sem intencionalidade como Lukács explica,

[...] enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o por de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico” (LUKÁCS, 2013, p. 48).

⁵ O caráter teleológico do trabalho significa que o ser humano é o único capaz de atribuir uma finalidade para sua ação, é o único que se orienta pelo fim, pelo objetivo a ser conquistado. Neste sentido, uma consciência (subjetividade), ao realizar o ato de atribuir, produz algo completamente distinto e independente de si mesma. Esse ‘algo’ passa a pertencer a uma outra esfera que possui uma legalidade própria e não segue mais a legalidade da consciência que a pôs, portanto “o que era teleologia se transforma em princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo”, este não possui subjetividade, não se transforma em subjetividade, não é capaz de planejar, ou seja, é uma causalidade, mas não mais natural e sim uma causalidade posta pelos homens. Ao transformar a causalidade natural em causalidade posta, não se retira da natureza a sua essência, a natureza nunca deixa de existir, mas cria-se cada vez mais um mundo humano, aquilo que chamamos de cultura. Enfim, esse processo, ou essa relação entre teleologia e causalidade faz parte de toda a práxis social. Por isso, tanto no processo de trabalho como na educação existe teleologia e causalidade, mas isto de forma alguma os identifica. Trabalho continua sendo uma relação ineliminável entre os homens e a natureza e educação uma relação que se estabelece entre os homens, relação que também participa na criação de uma nova objetividade. Embora as relações homem/natureza e homem/homem sejam distintas, formam uma unidade, pois ambas constituem o ser social. Sobre esse assunto podem ser encontradas discussões em Lessa (2002, 2007).

E ainda segundo os argumentos lukacsianos:

A essência ontológica do dever-ser no trabalho dirige-se, certamente, ao sujeito que trabalha e determina não apenas seu comportamento no trabalho, mas também seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do processo de trabalho. Este, no entanto, como já acentuamos expressamente ao fazer tais considerações, é um processo entre o homem e a natureza, é o fundamento ontológico do metabolismo entre o homem e a natureza. Essa constituição do fim, do objeto, dos meios, determina também a essência do comportamento subjetivo. E, sem dúvida, também do ponto de vista do sujeito um trabalho só pode ter êxito quando realizado com base numa intensa objetividade, e desse modo a subjetividade, nesse processo, tem que desempenhar um papel produtivamente auxiliar. É claro que as qualidades do sujeito (capacidade de observação, destreza, habilidade, tenacidade, etc.) influem de maneira determinante sobre o curso do processo de trabalho, intensiva como extensivamente. Contudo, todas as capacidades do homem que são mobilizadas são sempre orientadas, essencialmente, para o exterior, para a dominação fática e a transformação material do objeto através do trabalho. Quando o dever-ser como é inevitável, apela a determinados aspectos da interioridade do sujeito, suas demandas são formuladas de tal maneira que as mudanças no interior do homem proporcionam um veículo para o melhor domínio do metabolismo com a natureza. O autodomínio do homem, que aparece pela primeira vez no trabalho como efeito necessário do dever-ser, o crescente domínio de sua compreensão sobre as suas inclinações e hábitos etc. espontaneamente biológicos são regulados e orientados pela objetividade desse processo; esta, segundo sua essência, se funda na própria existência natural do objeto, dos meios etc. do trabalho. (LUKÁCS, 2013, p. 104).

Colaborando na compreensão dessa passagem, Mello (2009) explana que teleologia e causalidade são partes constitutivas do trabalho e, nesse processo, fazem com que o sujeito, depois do ato de *pôr*, não se identifique mais com o objeto posto. A nova objetividade torna-se independente do sujeito que a *pôs* e passa a ter um desenvolvimento causal, mas uma causalidade posta e não uma causalidade natural. Essa causalidade posta precisa ser novamente apreendida pelo sujeito para que possa realizar um novo *pôr* e, assim sucessivamente, suprimindo as necessidades, construindo sempre uma nova realidade objetiva e necessitando apreendê-la.

E isso significa não só que ele é a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem, como também que continuará a ser este fundamento à medida que é “condição natural eterna da vida humana.” (TONET, 2005, p.132). Além disso, o intercâmbio que os homens estabelecem com a natureza significa,

sempre, uma forma determinada de relações que se estabelecem entre si. Por isso mesmo, ele tem a ver não apenas com o ato estrito do trabalho, mas também com a totalidade das atividades humanas.

Na visão de Marx (1997) apud Araújo (2007, p. 97), “[...] a ontologia do ser social parte da tese de que a essência dos fenômenos sociais engendra-se como processo histórico, dialético e contraditório.” Assim, podemos deduzir que as atividades humanas forjam-se nesse mesmo processo.

Entretanto, essa relação pode ser invertida com o fenômeno da alienação propagada pela divisão social e técnica do trabalho. Desse modo, o trabalho, na sociedade capitalista, pode ser apreendido em duplo sentido: como objetivação e, ao mesmo tempo, como alienação e negação do homem (ANTUNES, 1995).

Em relação ao nosso estudo, interessa-nos compreender que a alienação se caracteriza pelo fato de as forças sociais se tornarem estranhas e hostis ao homem, dificultando a sua construção como um ser autenticamente humano. Desse caráter alienante também participa a atividade educativa, pois ela contribui poderosamente para que a apropriação do patrimônio social, pelos indivíduos se faça sem pôr em risco os interesses das classes dominantes (TONET, 2005).

Nessa linha de pensamento, entendemos o trabalho como atividade vital, que compreende a transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas. O homem transforma a natureza e transforma a si mesmo pelo trabalho. Com efeito, o trabalho realiza-se como objetivação humana. Reforçando o que já foi dito, apenas por meio do trabalho o indivíduo pode se constituir como humano na relação com os outros homens e por intermédio da natureza.

Complementando essa ideia, Sousa (2008) sublinha que, na sociedade capitalista, o trabalho é, antes de tudo, atividade criadora de valor. Ao corporificar trabalho humano a um objeto de trabalho, este se acresce de valor. “É dessa forma que se estabelece a produção de capital; não pela circulação, embora não aconteça fora dela, nem pela troca que se produz capital, mas pelo emprego de trabalho humano (SOUSA, 2008, p.56)”. Esclarece ainda que essa é a única atividade capaz de criar valor excedente ao valor que é empregado da produção.

Nessa lógica, o processo de trabalho envolve a atividade, o objeto e os instrumentos de trabalho. É mediante o dispêndio da sua força que o homem transforma um objeto por meio do instrumental de trabalho. Do processo de objetivação do trabalho humano resulta o valor de uso que pode servir para o consumo imediato ou apresentar-se como meio de produção para outro valor de uso. Assim, esse valor de uso pode ser considerado matéria-prima ou meio de trabalho, dependendo da sua função no processo de produção (SOUSA, 2008). Argumenta Antunes:

Mesmo num processo produtivo, tecnologicamente avançado (onde se pudesse presenciar o predomínio de atividades mais intelectualizadas, mais qualificadas), ainda assim a criação de valores de troca seria resultado dessa articulação entre os trabalhos vivos e mortos. (ANTUNES, 1995, p. 75-76).

Antunes (1995) reafirma a centralidade do trabalho, esclarecendo que a força de trabalho contida na matéria-prima e nos meios de produção como resultado de um trabalho anterior, só se realiza como valores de uso mediante o trabalho vivo.

O trabalho, então, é sempre elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas, pois nenhum outro ser possui habilidade de ação transformadora que possa alterar seu cotidiano, seu *habitat*, de forma ágil e racional. Por conseguinte, entre outros nexos constitutivos da atividade docente no capitalismo, discorreremos sobre conceitos fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo, a saber: trabalho, trabalho abstrato, trabalho produtivo e improdutivo.

Assim sendo, segundo Vazquez (2011) a natureza para o homem não é pura, abstrata ou um dado a *priori*, mas é caracterizada como natureza humanizada, porque transformada pela ação social e coletiva. O homem é um ser que precisa objetivar-se de modo prático produzindo e reproduzindo o mundo de coisas. Logo, produzir é objetivar-se no mundo dos objetos e, simultaneamente, integrar a natureza ao mundo humano.

A capacidade de objetivação é típica da espécie humana. O animal não se distingue da sua atividade, ao contrário do homem que faz da sua atividade objeto permanente da consciência e da vontade. Portanto, a atividade vital consciente

distingue o homem dos demais animais, por isso ele é um ser genérico. Assim, o gênero humano pode ser entendido como a tomada de consciência do homem em relação a sua própria vida. Isso permite que a atividade humana seja livre (TONET, 2005).

Tonet (2005) ressalta o processo de alienação presente nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de Marx e discorre sobre algumas dimensões da alienação na relação com o objeto ou produto do trabalho, com a natureza, com o processo de trabalho e com os outros homens. Eis um trecho dos Manuscritos:

[...] Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia) (MARX, 2011, p. 220).

Com efeito, conforme as ideias presentes nos escritos de Marx, o próprio trabalho pode ser considerado um valor-de-troca no mercado. Desse modo, o trabalhador vende sua força de trabalho⁶, como se vende qualquer outra mercadoria. Nas palavras do autor, ele vende seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Por isso, o valor-de-uso da força de trabalho não pertence ao trabalhador.

Aprofundando esse pensamento, na produção de uma mercadoria deve-se incorporar o trabalho social. Assim, aquele que concebe um objeto para seu uso pessoal e o concretiza direto, produz um produto, mas não uma mercadoria. Para produzir uma mercadoria faz-se necessário produzir não apenas um produto que satisfaça uma necessidade social qualquer, mas nela deva estar incorporado o trabalho, fruto do sistema de divisão social e técnica, além disso, deve valorizar o capital (TONET, 2005).

Desse modo, a mercadoria é misteriosa, pois acoberta as características sociais do trabalho dos homens, apresenta essas propriedades sociais como

⁶ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais põem em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2011a, p. 197).

inerentes aos produtos, negando, portanto, os trabalhos individuais e o trabalho total dos trabalhadores (ANTUNES, 1995).

Ainda baseando-nos em Antunes, além do trabalho abstrato, que se baseia no trabalho social comum extraído de todos os trabalhos distintos, tornado possível com o advento da sociedade de classes, percebemos uma distinção significativa entre o trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Resulta dessa distinção uma espécie de categorização dos trabalhos em seu contexto histórico: os que produzem direta ou indiretamente mais-valia e os que não produzem, pois não reproduzem capital.

Assim, o trabalho produtivo pode ser caracterizado como aquele que produz mercadorias, e como mercadoria torna-se necessária a expropriação do trabalho alheio e a consolidação da mais-valia, parcela do trabalho não paga. Nesse sentido, o trabalho produtivo é aquele que produz mercadoria, mais-valia e/ou que valoriza capital. E todo trabalhador é produtivo quando emprega sua força de trabalho nessa engrenagem econômica e social.

O trabalho improdutivo, por sua vez, não produz mercadoria e mais-valia para um produtor alheio. Assim, um trabalhador improdutivo pode gerar um artigo como valor-de-uso para satisfazer uma necessidade individual à medida que esse objeto não entra no circuito mercadológico, não contém trabalho social expropriado (não pago), podendo ser categorizado como trabalho improdutivo.

A esse respeito, reconhecemos alguns exemplos clássicos de trabalho produtivo e improdutivo. Imaginemos, então, um trabalho de alfaiataria ou jardinagem que pode ser realizado pelo mesmo trabalhador para um capitalista industrial ou para um consumidor direto. Respectivamente, têm-se um trabalho produtivo e um improdutivo, pois o primeiro valoriza o capital e o outro não. Uma cantora que canta livremente como um pássaro é trabalho improdutivo, por outro lado, quando vende seu canto para garantir dinheiro a outro é trabalho produtivo.

Além disso, autores afirmam, com base em Marx, que a totalidade e a diversidade de trabalhos individuais, independente de serem mais ou menos manuais, também são trabalhos produtivos. Assim, o engenheiro do mesmo modo que o operário pode ser incluído na categoria de trabalhadores produtivos, pois

contribuem, de diferentes formas, para a produção da mercadoria e, por sua vez, da mais-valia (ANTUNES, 1995).

Dessa forma, não apenas o operário que realiza a atividade manual para a garantia da reprodução e riqueza sociais é tido como trabalhador produtivo, mas também aqueles que utilizam a sua atividade laboral na edificação das mercadorias ou na valorização da mais-valia, ou seja, na acumulação do capital.(LESSA, 2011).

Concluindo, concordamos com alguns estudiosos que o trabalho educativo não pode ser mecanicamente equiparado à análise fiel dos princípios do trabalho e da alienação. Há distinções e mediações essenciais entre o trabalho - condição eterna da vida humana - que se faz produtor de mercadorias no capitalismo, e o trabalho educativo que possui como objeto, em última instância, a personalidade do aluno. E nessa opção conceitual, adotaremos a atividade docente como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade.

2.1. A atividade docente como práxis⁷ social

No esforço de compreender a atividade docente como práxis social, recorreremos a Lessa (2002). Em sua opinião, todos os elementos que compõem a práxis social surgem do trabalho, mas com ele não podem ser confundidos. Em adição, conforme Vasquez (2011, p.185), no sentido que lhe atribui o marxismo, práxis diz respeito à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo.

⁷ Foi perceptível a diversidade de conceituações de práxis no universo do pensamento marxiano. Todavia, retomamos uma das possíveis concepções de práxis em Marx, proposta por Vázquez (2011). Para esse autor a práxis pode ser compreendida como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade, tendo a teoria como guia da ação.

E, mais adiante, ele acrescenta que a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Dizendo de outro modo, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, do mesmo modo em que atua sobre a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Com efeito, o que esses conceitos possuem em comum, exatamente por ser o trabalho a categoria fundante, é que todas as atividades humanas possuem um caráter teleológico que pode resultar em uma causalidade posta. Lessa (2007, 2002, p.70) afirma que todos possuem, como base, a relação ontológica entre subjetividade e objetividade, distanciamento entre sujeito e objeto. Assim, a essência do trabalho é, em Lukács, “uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente” (LESSA, 2002, p. 70).

Contudo, as condições objetivas determinam, por um lado, as ações e a construção da história; por outro, a finalidade futura que as impulsiona modificando as condições objetivas e subjetivas do presente. Esse processo lança o ser social a uma constante transformação, a mudanças qualitativas, as quais, por dependerem de escolhas entre as alternativas, podem produzir erros. Desse modo, as transformações qualitativas podem significar uma inflexão ou uma superação no processo de desenvolvimento (ANTUNES, 2000).

Diante do exposto, entendemos que se torna de fundamental importância compreender que é ontologicamente impossível a existência da subjetividade sem a prévia existência da objetividade. A subjetividade é a síntese entre teleologia e causalidade, ou seja, pressupõe o trabalho, como é sempre bom lembrar, categoria da qual se origina o ser social.

A propósito do trabalho, Lessa (2011) explora as diferenças ontológicas fundamentais entre o trabalho proletário e o trabalho do *mestre-escola*, trazendo, a nosso ver, contribuições singulares para descortinar as bases econômico-sociais do trabalho docente, à luz dos pressupostos marxianos. Nesse sentido,

retomaremos algumas teses do autor para explicar as três dimensões constitutivas do trabalho docente: sua práxis, seu objeto, bem como a situação de classe do trabalhador da educação.

Quanto à práxis docente é permeada pela colocação de ações teleológicas que objetivam a transformação da consciência de outros homens e não a modificação de objetos naturais em matéria-prima. A atividade educativa não estabelece um intercâmbio orgânico com a natureza, visando à (re)produção da riqueza social, tal como ocorre com o trabalho proletário.

Desse modo, a atividade educativa envolve um pôr teleológico secundário e ademais, trata-se de um complexo social e não natural. Como foi pontuado, o trabalho do professor incide não em um objeto natural de trabalho, mas nas relações sociais, isto é, nos relacionamentos com os alunos e demais indivíduos do contexto escolar. O fato de o professor não ter um objeto natural como foco de sua ação, não significa dizer que a atividade educativa prescindia de objetos naturais para sua objetivação, transformados pelo trabalho proletário em matéria-prima, como o giz, a lousa e a sala de aula.

Assim, o resultado do trabalho educativo é a transformação da consciência e da personalidade do educando. O objeto do trabalho educativo são as relações sociais⁸ e não um produto. O trabalho educativo não pode gerar nenhum “meio de produção ou meio de subsistência” (LESSA, 2011, p. 177).

Relacionada à ideia anterior, as mediações estabelecidas entre o desenvolvimento do trabalho docente e proletário são de qualidades diversas, como explica Lessa:

A mediação entre o proletário e sua matéria são as ferramentas, as máquinas, o ‘trabalho morto’, os ‘meios de produção’, enfim. As mediações entre o professor e os alunos são a linguagem, a cultura; os seus instrumentos específicos são questionários, aulas, pesquisas, provas etc [...] (LESSA, 2011, p.173)

⁸ Não constitui nosso objetivo explorar as controvérsias instaladas em torno dos escritos de Saviani (2000) que entende o trabalho como princípio educativo e a educação como trabalho não material. Para maiores informações sobre essa questão, consultar o próprio Lessa (2011) e Duarte et al (2011).

Portanto, as mediações que se tornam possíveis à atividade de ensino e à atividade de aprendizagem⁹ passam pelo conhecimento, pela linguagem e por outros instrumentos peculiares ao universo científico e escolar. Vale acrescentar que, no âmbito da escola pública brasileira, muitos instrumentos imprescindíveis ao desenvolvimento da práxis docente estão ausentes ou disponíveis de modo precário.

Fundamentando-nos nas ideias de Lessa (2011), ao analisar as bases ontológicas do trabalho docente na estrutura produtiva, entendemos que os professores, bem como todos os outros trabalhadores pertencem à categoria dos assalariados. Mas, trabalhadores assalariados não proletários pertencem à chamada *classe de transição* (MARX, 2011). Nesse sentido, fazem parte dessa classe, os assalariados que recebem os salários da classe dominante, mas que, simultaneamente, não se confundem com a classe proletária, por não estarem *mais perto ou mais distante* da manipulação dos meios e objetos de trabalho.

Esclarecendo melhor, os assalariados não proletários podem realizar um trabalho de supervisão e controle do trabalho fabril, mas, segundo Marx (2011), podem também estar presentes no funcionalismo público. Todos os trabalhadores são assalariados, mas o único assalariado que transforma o objeto natural em matéria-prima, ou seja, que realiza o intercâmbio direto com a natureza é o proletário.

Vale ressaltar que a classe de transição não se confunde com a burguesia, nem com a classe operária, em virtude de sua própria constituição histórica. A depender das crises e conflitos sociais, os integrantes dessa classe podem pender ora para a burguesia, ora para classe proletária, conforme a heterogeneidade de interesses (LESSA, 2011) que transitam nesta classe social.

Diante das premissas teórico-metodológicas até então apresentadas e com base em Lessa (2011) concluímos que: 1) a natureza do trabalho proletário

⁹ Moura et al (2010) destacam a categoria *Atividade Orientadora de Ensino* como o núcleo articulador da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Esta conceituação, de raiz leontieviana, encerra o trabalho do professor (motivos e ações planejadas) em intercâmbio com a atividade de aprendizagem do aluno, por meio da criação de condições orientadas para a satisfação das necessidades e a consolidação dos motivos relacionados com a apropriação dos conceitos científicos.

distingue-se da natureza do trabalho docente; 2) a ideia da *proletarização do trabalho docente* pode encobrir o conhecimento do movimento real da práxis docente nas interconexões com o trabalho proletário, aquele que realiza intercâmbio com a natureza; 3) a subsunção automática dos professores à classe proletária e revolucionária por excelência, além de nivelar as particularidades ontológicas do trabalho docente e proletário, pode sugerir um protagonismo aos professores na transformação da sociedade.

Contudo, temos que levar em conta ainda discussões contemporâneas acerca da separação entre o trabalho intelectual e manual. Segundo alguns estudos, o trabalho proletário estaria se tornando mais intelectualizado e, em virtude disso, a distinção entre as classes sociais estaria menos nítida. Assim, com base em Lessa, compreendemos que o trabalho manual de transformação dos objetos em mercadorias é significativo para a exploração do trabalhador proletário e, portanto, para a determinação da sua situação de classe.

Entretanto, assinalamos a contradição instaurada pelas relações de produção capitalistas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o trabalho de concepção e de execução. A não superação e o não esgotamento deste debate compõem um panorama da atividade docente conforme descrito a seguir.

Assim sendo, para as abordagens cuja tônica são as condições históricas da atividade docente, interessa-nos problematizar as formas pelas quais a natureza dessa ação foi sendo modificada.

Por exemplo, autores como Hypolito (1997), Kreutz (1986) e Nóvoa (1991) fazem-nos ver que a atividade docente esteve, até o século XVII, estreitamente constituída por saberes e condutas ligados a concepções religioso-cristãs. Esse quadro somente foi modificado quando a atividade docente começou a ser “deslocada da Igreja e exercida por leigos, [fazendo surgir] preocupações – influenciadas pelo ideário liberal – que indicavam a necessidade de dar um caráter mais técnico-profissional a esta atividade” (HYPOLITO, 1997, p. 18).

Na verdade, a atividade docente veio no bojo das mudanças sociais. Nos dizeres de Hypolito, ela “atendeu a uma exigência do desenvolvimento da

sociedade capitalista, urbana e liberal, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora” (HYPOLITO, 1997, p. 19). Entretanto, a concepção técnica profissional não eliminou o caráter vocacional/sacerdotal dessa atividade, pois o próprio Estado, embora com marcante viés liberal, continuava incentivando as qualidades do professor que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência (HYPOLITO, 1997, p. 18).

Essas características cada vez mais técnicas da atividade docente vêm sendo estudadas considerando as reformas educacionais da América Latina sofridas principalmente durante a década de 1990. Tais reformas passaram a direcionar as “formas de ensinar, de avaliar, de planejar e de administrar” (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004, p. 188), trazendo, cada vez mais, os modelos empresariais para a concepção da educação (VIEIRA, 2004). Paralelas a tais orientações, as experiências chamadas de democrático- populares vêm explorando as dimensões políticas e sociais da docência, trazendo “novas exigências profissionais para os docentes, sem a necessária adequação das condições de trabalho (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004, p. 188), resultando em mais responsabilidade para os professores.

Pensando nas características intrínsecas da atividade docente, o professor forja suas ações no momento da sala de aula, o que induz à construção de negociações e acordos provisórios, sem ignorar as fortes determinações externas e prescritivas que buscam determinar a natureza técnica para esse ofício. E, na articulação contraditória e inevitável do capital, acontece a atividade do professor.

Doravante, passamos a contextualizar as circunstâncias da problemática estudada à época desta pesquisa, o que implica destacarmos a *totalidade* cotidiana na qual os professores e os licenciandos atuavam, suas particulares dificuldades, seus pontos fortes, enfim, a totalidade do cotidiano dos professores.

Para Kosik (2010), no exame da totalidade, não podemos nos limitar à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos (são,

justamente, os elementos contrários que formam uma totalidade). Vale elucidar, por conseguinte, que totalidade não significa para ele que se deva abarcar todos os fatos da realidade investigada, não é essa a compreensão do que é a realidade, mas sim a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44). Destaca Kosik:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo ‘se cria a si mesmo’ na interação das partes. (KOSIK, 2010, p. 50, grifo do autor).

Portanto, seguindo o materialismo, compreendemos que é possível chegar à verdade, mas não de forma perpétua, já que ela é historicamente datada. A verdade não se apresenta imediatamente ao homem, é necessário desvio para chegar-se a ela. Esse processo demanda explicações com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõem a fim de compreender o que está obscuro e confuso para chegar ao conceito do todo, abarcando as suas determinações e relações.

Vale lembrar que nossa ambição, em consonância com autores que discutem a atividade docente, é descrever, analisar e compreender a atividade docente tal qual desenvolvida pelos docentes, conforme as representações e situações vividas.

Desse modo, a análise da atividade docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetida, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Portanto, vale dizer que essa atividade não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009).

Ainda no pensamento dos autores supracitados, estas duas dimensões, de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, mas sim guardam uma relação dialética entre si, compondo uma totalidade por contradição, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento.

Retomando a questão da práxis, já discutida neste estudo, demarcamos a práxis docente, permeada pela colocação de ações teleológicas que objetivam a transformação da consciência de outros homens e não a modificação de objetos naturais em matéria-prima. A atividade educativa não estabelece um intercâmbio orgânico com a natureza, visando à (re)produção da riqueza social, tal como ocorre com o trabalho proletário.

No entanto, como alerta Tonet, afirmar que a educação não é trabalho em nada diminui a importância específica da atividade educativa no processo social e para a transformação da sociedade. Ora, “a educação é fundamental para a reprodução do ser social” (TONET, 2005, p.219).

Assim, o resultado da atividade educativa é a transformação da consciência e da personalidade do educando. O objeto da atividade educativa são as relações sociais e não um produto, não podendo gerar nenhum “meio de produção ou meio de subsistência” (LESSA, 2007, p. 177). Lembrando sempre que as relações não podem existir fora da relação com a totalidade do ser social.

Seguindo esse raciocínio, podemos entender que a educação é uma atividade humana, na relação homem/homem, que possui sua gênese no trabalho. Ela também é constituída de uma teleologia e causalidade, mas não pode ser confundida com a relação homem/natureza, trabalho.

Mais uma vez, concordamos com Tonet quando pontua:

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessários e realizarmos as ações adequadas, é certo que, salvo intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando (TONET, 2005, p.218).

Na mesma direção dessas assertivas, Leontiev argumenta:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em

relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo, é, portanto, um processo de educação (2004, p. 290).

Dessa forma, o processo educativo faz parte da reprodução social, tanto no sentido da construção das individualidades quanto no sentido de constituição do gênero humano.

2.2 A educação institucionalizada na lógica do capital: algumas considerações

Ao observar a atividade docente, analisar os sujeitos e suas relações, descrever suas experiências, seu fazer cotidiano, sua intimidade como processo de trabalho, quisemos mostrar que o que define a atividade docente não (somente) é a formação específica ou o certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.

Obviamente, os professores são, em geral, os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo atividade docente. Contudo, diante das variadas funções que a escola assume na atualidade, os professores se veem, muitas vezes, obrigados a responder a exigências para as quais não se encontram (e não foram) preparados. Aliás, observamos tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, como: desenvolver tarefas subsidiárias ao ensino, desempenhar outros papéis no processo educativo (GATTI, 2004).

Como sabemos, a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização.

Por outro lado, reportando a Demerval Saviani, encontramos uma abordagem histórico-filosófica da educação que apresenta, de forma específica, em valiosas reflexões a respeito da problemática da educação brasileira, apontando uma perspectiva histórico-crítica. Segundo esse autor, precisamos superar as perspectivas que culpabilizam ou vitimizam o professor, cuja função é encobrir o conhecimento real das múltiplas determinações constitutivas da sua condição histórica e da sua profissão, tendo em vista a inserção sempre presente (e crescente) da lógica capitalista, em todos os âmbitos da vida social.

Nesse sentido, com o auxílio de Saviani (2012, p.93), percebemos que a falta de um sistema de educação em nosso país nos remete a uma questão do final do século XIX. A partir daquela época, os principais países se empenharam em organizar seus sistemas nacionais de ensino. Como o Brasil não fez isso foi-se acumulando um déficit histórico, evidenciando o desinteresse pela educação popular em âmbito nacional desde o Império.

Ora, esse enorme déficit histórico é um indicador eloquente da precariedade de nossa situação educacional. O patamar legal percorrido por Saviani (2012), no tocante ao pouco interesse e investimento na educação pública brasileira, acirra os desafios e os possíveis mecanismos de enfrentamento desse tipo de situação. Isso reflete na formação de professores, que também resulta precária, sendo agravada pelas lógicas do próprio sistema vigente.

Com efeito, a necessidade de um processo educacional capaz de conservar também de reproduzir as estruturas do sistema capitalista está relacionada à sua impossibilidade de perpetuar, automaticamente, as relações sociais de produção capitalista. É preciso, portanto, que haja pressão exterior para que o indivíduo interiorize os princípios da sociedade, tornando-se capaz de adotar, por si só, a reprodução do sistema. Trata-se, de acordo com Mézaros, de uma grave e paralisante situação vivida numa sociedade em que se nega o mínimo necessário à satisfação das necessidades humanas à maioria das pessoas (MÉSZÁROS, 1981, p.260).

Mézaros assevera que a educação está diante de uma crise facilmente perceptível, não restrita às instituições educacionais, mas se estende por todo o

sistema de interiorização capitalista, resultante de um quadro mais amplo de crise do sistema econômico, que cria, frequentemente, a necessidade de reajustar esses mecanismos de interiorização. Conforme ressalta o autor: “a crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos, dos quais a educação formal é apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 1981, p.272).

Sobre as instituições formais de educação, na visão de Mészáros (2005), elas são responsáveis por uma parte importante do sistema de internalização que conduz os indivíduos à conformidade dentro do sistema capitalista de produção. Ele ainda ressalta que, não por acaso, o sistema educacional tem suas reformas pautadas por determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista. Enfatiza o autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos –no seu todo- ao propósito de não só fortalecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Portanto, para esse autor, a educação passa a ser então um meio de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social. Ele cita, por exemplo, o abandono dos atos de violência utilizados como instrumento de educação no passado. Continua a esclarecer que esse fato não ocorreu devido à piedade ou bondade da classe burguesa, mas sim por um possível prejuízo ou falta de sentido na ação. Em sua opinião, quando o processo de internalização, ou melhor, de convencimento se dá de forma satisfatória para o capital, não há necessidade da força física.

De maneira mais incisiva, Mészáros expõe a função da educação no sistema capitalista:

Da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de

internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, P.44).

Mészáros também resgata a ideia de não perder de vista a concepção segundo a qual a educação é a própria vida. Ressalta que não existirão possibilidades de alcançar uma mudança radical, se não destinarmos em mente esse propósito.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

Recorrendo a Tonet (2005), entendemos que a ação educativa se exerce sobre indivíduos portadores de consciência e liberdade e não sobre uma matéria-prima inerte e passiva, regida pela lei da causalidade. E, nesse sentido, a universalização da escola elementar como mecanismo de mudança de consciência e emancipação do homem torna-se instrumento necessário e elementar.

Esclarecendo ainda mais, Tonet (2005) entende que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que constituem patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, a educação contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e torne-se apto a reagir diante do novo de modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

Assim, em concordância com Saviani (1994), compreendemos que a natureza e a especificidade da educação - atividade fundada pelo trabalho - constituem a transmissão de valores, habilidades e conhecimentos essenciais no processo de reprodução social. No entanto, na sociedade de classes, ela cumpre, prioritariamente, a função social de atender às determinações da classe dominante em cada época histórica.

Dessa forma, procuramos evidenciar como as relações capitalistas perpassam a atividade docente, tomando, como objeto de análise o PIBID. Pretendemos também demonstrar que alguns dados em nossa pesquisa apontam as lógicas evidentes no capitalismo, a saber: tempo de trabalho, baixo salário, condições precárias da docência, avaliações de desempenho e as contradições presentes na instituição escolar, provenientes do determinismo econômico da sociedade em vigência.

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Neste capítulo abordaremos a temática da formação de professores de modo ampliado, pensando em aspectos da educação formal no contexto global e no cenário brasileiro e nas expectativas da *profissionalização* docente e a formação do professor de EFI no referido contexto.

3.1 Sobre formar professores no contexto global

Tendo em vista os meios de comunicação e o levantamento de pesquisas significativas na área de formação de professores, destacamos o Seminário Internacional de Educação Comparada na Formação Docente, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado no dia 19 de março de 2013, conforme veiculado no próprio site da CAPES. Esse encontro teve como finalidade debater as conquistas e os desafios da formação de professores e analisar experiências internacionais na área de educação.

Nosso intento de destacar esse seminário, mas distante de avaliá-lo, deve-se ao lançamento do livro *Educação Comparada – Panorama Internacional e Perspectivas*, organizado pelos Professores Robert Cowen da Universidade de Londres, Andreas Kazamias da Universidade de Wisconsin-Madison e Elaine

Ulterhalter. Esses autores oferecem análises relevantes do cenário da educação globalizada.

Tal compêndio, composto por diversos autores e distintas pesquisas locais, tornou-se um ponto de partida interessante para apreendermos questões importantes que tangem à formação de professores, em especial, relatos das experiências internacionais e tudo o que as acompanha, como financiamento, estrutura e transferência, intervindos na compreensão de formação de professores para a educação básica brasileira. Assim, apresentaremos, baseando nesses autores e no referencial teórico por eles utilizado, um panorama internacional sobre essa questão, dando início a nossa abordagem sobre políticas e programas de formação de professores em nosso país.

No entanto, não pretendemos esgotar o assunto e tampouco realizar análises comparativas entre distintas regiões do mundo. Almejamos sim marcar a atualidade do nosso objeto de estudo e a preocupação em mapear, em nível internacional, o alcance do debate sobre o campo da educação, em especial, o campo de formação de professores.

Desse modo e tomando como base as reflexões propostas por Beech (2013), destacamos que, já em 1900, Sadler (1979) apud Beech (2013) alertava do perigo de transferência de práticas e políticas educacionais para contextos diferentes, como registra este trecho:

Nós não podemos perambular à vontade entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança passeando por um jardim, e pegarmos uma flor de um arbusto e algumas folhas de outro e esperarmos obter uma nova planta, se juntarmos o que colhemos e plantarmos no jardim de casa (SADLER apud BEECH, 2013, p. 55).

Assim, de acordo com os autores supracitados, apropriar-se de uma experiência pontual e transferi-la para outro local de forma descontextualizada já preocupava os estudiosos do século XIX. Na verdade, crianças *passeando pelos parques* eram, na sua maioria, homens que haviam sido nomeados por seus governos para desenvolver seus próprios sistemas educacionais. Acreditavam que, ao estudar outros sistemas educacionais, como os da Prússia e da França (dois dos jardins mais populares do século XIX), poderiam evitar alguns dos erros

cometidos por outros países em seu progresso linear, em direção a um sistema educacional ideal .

Com base nas ideias de Sadler, Beech (2012) acrescenta que o pesquisador recebeu grande atenção, e mesmo ciente da passagem relativa ao passeio das crianças, aliás tão citadas na literatura sobre educação comparada (na língua inglesa). Seu conselho nem sempre foi seguido e a transferência educacional tem sido a *razão de ser* de políticas neste segmento (COWEN, 2006), vistas ideais educacionais, práticas ou instituições estrangeiras que podem ser transferidas para solucionar problemas internos de distintos locais.

E, ainda, como exemplo dessa postura de alguns estudiosos, Beech (2012) traz à baila o caso dos japoneses tiveram que encarar o *navio negro*¹⁰, que revelou seu subdesenvolvimento tecnológico. Daí viram a educação como uma das *chaves secretas* do poder do Ocidente.

Ainda com base nos autores em pauta e como decorrência da situação descrita acima, o Japão percebeu que teria que adotar a educação ocidental, caso almejasse competir com o Ocidente. Conforme análise de pesquisadores japoneses e de acordo com nossas interpretações, os educadores europeus foram contratados para dirigir instituições no Japão, e líderes e intelectuais japoneses foram enviados à Europa e à América do Norte para observar as práticas educacionais. O modelo administrativo foi importado da França. As escolas integradas mistas como unidades básicas do sistema escolar, as escolas normais e a educação profissionalizante (especialmente agrícola) foram transferidas dos Estados Unidos; e as universidades alemãs serviram de modelo para a criação da Universidade Imperial (TANAKA, 2005).

Nessa mesma linha de raciocínio, Beech (2012) ilustra que, de forma semelhante, no final da década de 1950, depois do fracasso de duas tentativas norte-americanas, a Rússia lançou o primeiro satélite artificial, causando um grande choque nos Estados Unidos. A crise do Sputnik foi considerada fruto de

¹⁰ *Navio negro* era como os japoneses se referiam aos navios – cujo casco era pintado com piche – que chegavam do Ocidente ao Japão nos séculos XVI a XIX. O primeiro desses navios a estabelecer comércio com o Japão em 1543 era português. Em 1630, entretanto, uma política isolacionista foi adotada pelo governo japonês. O comércio com o Ocidente só foi reiniciado mais de dois séculos depois, em 1853.

um fracasso educacional. E então, o número de escolas gratuitas cresceu rapidamente no final da década de 1960 e início da década de 1970, chegando a quase 500 em 1972.

Esse tipo de política orientada, com ênfase na transferência de soluções de um contexto para outro, continua até os dias de hoje (BEECH, 2012). As interpretações sobre transferência têm sido centradas, em grande parte, nas relações entre Estados nacionais.

Não obstante, nas atuais condições de globalização, as influências estrangeiras tornaram-se mais complexas. Giddens (1989) refere-se à sociedade global como a sociedade do *espaço indefinido* (GIDDENS, 1989, p. 107), do qual ninguém está excluído, posto que as tradições preexistentes não podem escapar do contato com o *outro*, ou com modos alternativos de vida. Nesse contexto, existem relações sociais significativas que não se dão nem entre e nem fora dos Estados, “simplesmente atravessam as divisões de Estado” (GIDDENS, 1989, p. 66-67).

Dessa forma, a análise das influências estrangeiras na educação exige um conceito mais abrangente de espaço. É claro que as atuais teorias sobre influências estrangeiras na educação ainda devem considerar o Estado como um ator fundamental. Mas essas teorias devem ser capazes também de considerar outros atores envolvidos na transferência de ideias educacionais entre contextos, como agências internacionais, consultores, universidades, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais e Organizações Não Governamental (ONGs).

Segundo observações de Beech (2012), as organizações como a UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial foram criadas para a reconstrução da Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Como essa função tornou-se redundante, nas décadas de 1950 e 1960, o trabalho dessas agências dirigiu-se ao desenvolvimento do mundo. Não devemos esquecer que esse novo papel das agências internacionais coincide com um período de pouca teorização no campo da educação, como analisou Cowen:

Ou seja, aquilo que se tomou por teorização era a construção de um forte discurso metodológico e de escolas metodológicas (COWEN, 1994, p. 102, tradução nossa).

Com efeito, o tema da cultura estava subordinado a discussões sobre métodos científicos. Assim, “com exceção da questão multicultural, a cultura não era problematizada em termos de universo político” (COWEN, 1994, p. 102, tradução nossa). Isso ocorreu em um momento em que os estudos da educação eram dominados pela “segurança intelectual e política de que conceder empréstimos era um ato generoso, e que tomar emprestado não era tão perigoso desde que houvesse disponibilidade de dinheiro e orientação via consultoria” (COWEN, 1994, p. 102, tradução nossa). Complementando essa ideia, o autor ainda acrescenta que aquilo que começou como filantropia terminou com profissionalismo.

No que toca à América Latina, as agências internacionais promoveram visões tecnocráticas e desenvolvimentistas sobre educação nas décadas de 1950 e 1960. Planejamento e desenvolvimento eram as diretrizes. Em 1956, na cidade de Lima, a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA) organizaram a Conferência de Ministros da Educação. Também um Seminário Interamericano de Planejamento Integral foi realizado em Washington, em 1958, mesmo ano em que a UNESCO organizou a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social. De forma semelhante, em 1964, na Argentina, a OCDE publicou um estudo denominado *Educação, recursos humanos e desenvolvimento econômico*, em colaboração com o Conselho Nacional para o Desenvolvimento, implementado em 1961 (SOUTHWELL, 1996).

Acerca dessa abordagem, no raciocínio de Beech (2012), enquanto promoviam visões tecnocráticas e desenvolvimentistas, as agências internacionais defendiam uma série de tecnologias sociais universais abstratas – como o planejamento educacional. Na lógica dessas agências, as tecnologias poderiam ser utilizadas para aperfeiçoar a educação na maioria dos contextos. A influência dessa racionalidade técnica, responsável pela introdução de tecnologias sociais como o planejamento educacional e a noção de currículo, culminou na tendência para aumentar a burocracia e a divisão do trabalho (pelo menos) nos sistemas educacionais da América Latina. Além disso, esse tipo de

racionalidade contribuiu para a divisão do trabalho no plano internacional: as organizações internacionais posicionaram-se como especialistas científicos capazes de criar soluções educacionais universais. Tais propostas foram e continuam sendo legitimadas por reivindicações de um *status* científico (UNESCO, 2006).

Assim, suas recomendações são apresentadas como neutras e objetivas (PAPADOPOULOS, 1994) e podem ser aplicadas na maioria dos contextos para aperfeiçoar a educação. A transferência de conhecimento educacional é considerada atualmente um dos principais papéis da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE. Desde seu primeiro empréstimo para a educação, em 1963, o Banco Mundial passou a ser a maior fonte individual de financiamento externo para a educação em “países em desenvolvimento” (WORLD BANK, 1995, p. 14). Entretanto, o Banco reconhece que seus fundos ainda representam somente 0,5% do total gasto em educação pelos países em desenvolvimento. “Assim, a maior contribuição do Banco Mundial deve ser a assessoria” (WORLD BANK, 1995, p. 14). Isso coincide com uma nova visão que o Banco tem de seu próprio papel:

Tornar-se um Banco de Conhecimento para estimular a revolução do conhecimento nos países em desenvolvimento, e agir como um catalisador global para criar, compartilhar e aplicar o conhecimento de ponta necessário para a redução da pobreza e o desenvolvimento econômico. (WORLD BANK, 2011- tradução nossa).

Essa declaração do Banco Mundial é, sobretudo, o reconhecimento de uma mudança que já havia ocorrido nos papéis que desempenhava. A publicação *The World Bank Review: priorities and strategies for Education* inclui, entre suas referências, mais de 30 textos educacionais publicados pelo Banco Mundial antes de 1996 (WORLD BANK, 1995).

Entretanto, não é somente por meio de publicações que o Banco Mundial atua como um *catalisador global* de conhecimento. Seus programas de empréstimo encorajam os governos a dar maior prioridade a determinadas reformas ou a privilegiar o ensino primário em detrimento do ensino superior. “Os projetos apoiados pelo Banco [...] dão mais atenção” a princípios particulares, e

incentivam o envolvimento em certas práticas, ao enfatizar políticas específicas (WORLD BANK, 1995, p. 15).

Assim, quando o Banco Mundial declara que seu objetivo fundamental em educação é “ajudar os países que fazem empréstimos a reduzir a pobreza e melhorar o padrão de vida” (WORLD BANK, 1995, p. 12), o uso da expressão *países que fazem empréstimos* não implica apenas empréstimos de recursos financeiros. Nesse caso, deve ser entendida como tem sido usada tradicionalmente: o empréstimo de (específicas) ideias. Isso quer dizer que, quando os países clientes recebem do Banco Mundial um empréstimo para fins educacionais, esse ato não é somente uma transferência de fundos: é também uma transferência educacional. Juntamente com os recursos financeiros, o *país cliente* recebe também uma visão particular de educação (BEECH, 2012).

Podemos apreender que a transferência de conhecimento educacional sempre esteve no centro da agenda da UNESCO. Como uma organização para a cooperação intelectual, a UNESCO não tem funções de controle direto. Em vez disso, a instituição “cria um ambiente favorável, apresenta ideias, transfere conhecimento [...] e, sempre que possível, recursos” (UNESCO, 2006, p. 1).

De modo semelhante, um dos objetivos mais importantes da OCDE é a busca e a promoção de certos valores, regras e políticas universais, tanto entre os estados-membros, como entre os não membros.

Seguindo essa lógica, identificamos, nas reformas políticas e econômicas postas no cenário nacional e internacional, o estreito laço de harmonia com as transformações advindas do capital o qual compõe o contexto global (LIMA, 2008). Essa crise gerou uma ordem e trouxe como legado

[...] a insustentabilidade dos padrões existentes, gerando a perspectiva de uma nova ordem mundial baseada na desregulamentação da economia dos Estados Nacionais e na globalização das economias mundiais, atravessada pelo desenvolvimento tecnológico internacionalizado. (RAMOS, 2005, p.31).

Nesse sentido, Mészáros (2005, p.27) ressalta a ideia de que as reformulações que possam ocorrer na educação são inconcebíveis sem a transformação também no quadro social. O autor em pauta recusa a noção de

reforma que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Ainda para Mészáros, esta modalidade utiliza-se das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não eliminar os “fundamentos causais e profundamente enraizados”. Para o autor, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p.27, 28).

Percebemos uma tendência teórica entre os autores em afirmar que essa reconfiguração acarretou fortes alterações nas relações sociais, políticas e laborais trazendo, no seu bojo, incertezas diversas no âmbito social. As transformações geradas não devem ser consideradas naturais ou inofensivas, sob a pena de desqualificarmos e impedirmos o pensar sobre o jogo das forças sociais, pois este gera fatores que vão favorecer a inclusão ou exclusão do cidadão na sociedade globalizada (LIMA, 2008, p.77).

No âmbito educativo, é oportuno esclarecermos que, na atualidade, as políticas educacionais brasileiras, bem como as reformas delas decorrentes, resultam numa série de conferências, projetos, comissões, comitês que emitem recomendações, pareceres, relatórios destinando tarefas a determinados países, especificamente os latinos, para que focalizem a formação e a atuação profissional ante a nova demanda acadêmica e social.

Nesse cenário, Lima (2008), lembra a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtiem, na Tailândia. Ela se destaca entre os eventos realizados ao longo da referida década. Nessa conferência, a temática sobre a formação de professores voltou a ter destaque. No entanto, o que se sucedeu foi o abandono das análises feitas por fóruns competentes em favor do privilégio de programas de formação que atendessem às determinações do Banco Mundial.

Diante dessa perspectiva para neutralizar os efeitos de um modelo de sociedade marcado por contradições e desigualdades, devemos pensar na

formação docente, entrelaçando-a com as questões acerca do papel da educação e da escola neste conjunto. Em função disso, os processos formativos, quer em caráter inicial, quer continuado, precisam (ou deveriam) estar em sintonia com as exigências próprias de uma sociedade em transformação.

Para tanto, pensar as políticas educacionais brasileiras desconectadas dessa lógica, bem como as reformas delas decorrentes, ofusca a compreensão da política educacional como todo. Nessa perspectiva, no próximo tópico, trataremos de pesquisas brasileiras que, em grande medida, contribuem para a reflexão sobre a formação de professores para o ensino básico no nosso país.

3.2 Sobre formação de professores no Brasil

A discussão delineada a seguir tem o desígnio de refletir aspectos importantes sobre a formação de professores no Brasil. Com o auxílio de Oliveira (2010), entendemos por formação de professores os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por meio desses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstróem os saberes docentes. A docência envolve o compromisso das agências formadoras com o direito do domínio teórico-prático, por parte do aluno-professor, como sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural nas áreas da educação e dos conteúdos específicos com os quais vai trabalhar ou já trabalha.

Como dito ao longo deste texto, essa definição não é destituída de uma dada concepção de sociedade, educação, cultura, tecnologia e docência. Na formação inicial, os processos em pauta ocorrem em agências formadoras credenciadas, em cursos próprios e no nível de escolarização exigido para licenciar um (a) professor (a) segundo o nível também de escolarização em que

poderá atuar. Importante salientar que os processos acadêmicos ou novos saberes relativos ao ofício de ensinar encontram-se enraizados na própria perspectiva de sociedade em que estamos inseridos (OLIVEIRA, 2010).

Na perspectiva histórica, segundo Tanuri (2000), os primeiros movimentos destinados à formação de professores no Brasil eram ligados à instrução pública, especialmente vinculada ao ensino primário, cujo ideário liberal na construção da hegemonia burguesa estava sendo praticado e almejava consolidar-se através da educação e seus processos, conforme registra este trecho:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p. 62).

Tanuri ainda esclarece que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao iniciarem os primeiros passos para tornar pública a educação, contemplaram ações pertinentes à formação de professores. Somente após a Revolução Francesa, a ideia de uma Escola Normal, a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos se concretizou.

Saviani (2009) complementa este argumento e adverte que a necessidade da formação docente já havia sido preconizada no período pós - Comênios, no século XVII. O autor ainda menciona que foi criada na França, em 1795, a primeira instituição caracterizada como Escola Normal, sendo então marcada a distinção entre Escola Normal Superior, que objetivava formação de professores para o nível secundário e Escola Normal também conhecida como Escola Primária, com propósitos de formação dos professores para atuação no ensino primário. Após a Revolução Francesa, século XIX, o problema da instrução popular surgiu como uma necessidade social, desencadeando a criação de Escolas Normais como encarregadas de preparar professores.

No Brasil, a formação dos professores surgiu após a independência do país, quando se cogitou a organização da instrução popular. Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, se opondo ao ideal religioso (SCHOTTEN, 2009).

Em adição, segundo Saviani (2009, p. 148), “a partir do séc. XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar levou à organização dos sistemas de ensino.” Ele acrescenta que surgiu, nesse período, “um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão”, deparando-se com o problema de formar professores – também em grande escala - para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar professores secundários.

A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil, conforme descreve Saviani:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.144).

Tendo em vista o contexto histórico, na década de 1920, a pedagogia que dava suporte às escolas normais era principalmente a psicologia experimental, uma escola que se preocupou com *instrumentos de medida* e com seu valor de prognóstico de medida. Dessa forma, os problemas educacionais foram tratados

segundo um ponto de vista técnico, *científico*. Essa abordagem estritamente técnica tem sido responsabilizada por uma visão ingênua e tecnicista da educação, conotando uma imagem de *neutralidade* dos procedimentos didáticos (TANURI, 2000).

Sobre a instrumentalização da educação, estudiosos apontam para uma deficiência no trato pedagógico das questões abordadas no interior das escolas e sinalizam um descompasso no processo de formação docente, conforme descrito abaixo.

O processo de formação docente revela um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nesse sentido, as reformas educacionais iniciadas na primeira metade do século XX, aliadas à pressão popular na década de 1930, traçaram uma nova fase que se abriu com o aparecimento dos institutos de educação. Nesse campo, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova, ainda conforme Saviani (2009).

Com a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o *vício de constituição* das Escolas Normais, que [...] “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2002, p. 79-80).

Para esse fim, transformou-se a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3) Psicologia Educacional; 4) História da Educação; 5) Introdução ao Ensino. Assim, contemplavam-se três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao

caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. O trecho abaixo descreve a formação desses professores:

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (VIDAL, 1995, p. 67).

Pelo exposto, percebemos que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Em seu trabalho, Tanuri descreve que os institutos caminhavam rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72)

Surgiu, então, o curso de pedagogia em 1939, instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a partir do Decreto 1.190, de 04/04/1939, visando à formação de bacharéis para atuarem como técnicos da educação, e licenciados, designados à docência nos cursos normais, conforme descreveu Saviani:

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de

Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com o Estado Novo, o Governo Federal passa a regulamentar o Ensino Normal. Conforme Tanuri (2009, p. 75), o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista. Observa, ainda, a autora que a Carta outorgada em 1937 não conferia aos estados atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino – atribuição essa consagrada pela Carta de 1934 (TANURI, 2009, p. 75), mas incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art. 15, inciso IX).

Com isso, em 1942, o então ministro do Governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, começou a realizar reformas em alguns ramos de ensino:

[...] Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram elas, todos os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras, e decretadas entre os anos de 1942 a 1946 (ROMANELLI, 1999, p.154).

Nas palavras de Tanuri (2009), a reorganização dos sistemas estaduais para adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista, em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que se distribuía desigualmente pelo país.

Tendo em vista o período desenvolvimentista dos anos 1950, as tentativas de *modernização* do ensino que ocorriam na escola média e superior, atingiram, também, o ensino primário e a formação de seus professores. Assim, de acordo com Tanuri (2000), merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e a *United States Agency for International Development* (USAID). O objetivo prioritário desse programa foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no

âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência.

Conforme ressaltam Paiva e Paixão:

[...] modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais (PAIVA & PAIXÃO, 1997, p.43).

Nessa linha de pensamento é possível verificarmos a transferência de soluções dos Estados Unidos para o Brasil, apesar do informe sobre as adaptações às especificidades do país. Nesse bojo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada não havendo grandes transformações no Ensino Formal, como atesta este trecho:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (TANURI, 2000, p. 78).

Voltando a Saviani (2009), ele destaca que o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Conforme o Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 06 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Na opinião de Tanuri (1999), na conjuntura histórica pós-1964, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocaram-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os *meios* destinados a *modernizar* a prática docente, para a *operacionalização* dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o *planejamento*, e *coordenação e o controle* das atividades, para os *métodos e técnicas* de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a *recursos audiovisuais*. Explica Tanuri:

Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 1999, p.79).

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Na visão de Saviani (2000), a proeminência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), cuja finalidade foi “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76, 123). Entretanto, conforme esclarece Saviani (2000), esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros, nas redes escolares públicas.

Em sintonia com esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Esse movimento dos educadores nutriu a expectativa de que, finalizado o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Entretanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada

após diversos altos e baixos, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Tendo como referência esse rápido amparo histórico, constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2000).

Mas, como argumenta Tanuri (1999), se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse período. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e eles deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do *aprender fazendo*, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas *artes liberais* ou intelectuais, por oposição às *artes mecânicas* ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. A partir do século XIX, porém, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para

formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2000).

Dentre os importantes desafios que se impõem às políticas de formação, está a definição do perfil do profissional que se deseja formar (GATTI, 2009). Os programas de formação devem centrar-se na especificidade da profissionalidade docente, entendida por Oliveira-Formosinho (2002, p.43) como a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve com as crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Assim, no final do século XX, ocorreram profundas mudanças sociais e econômicas necessárias à consolidação do primado do capital em detrimento daquelas que proporcionariam o alargamento dos direitos sociais. E, naquele contexto, as reformas educacionais e as novas regulações acrescidas da ampliação de vagas na educação básica sobrecarregaram o docente, atribuindo-lhe mais responsabilidade, além das relacionadas à sala de aula (OLIVEIRA, 2006). Ampliaram-se as funções dos professores, incluindo cuidar das demandas oriundas dos contextos de pobreza que marcam os alunos das escolas públicas. Somando-se a isso, houve o aumento quantitativo dos dias letivos e o apelo aos professores para participarem da gestão democrática da escola. Passou a fazer parte do repertório do professor, segundo Oliveira (2004), desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Desde então, o aumento de tais demandas tem suscitado a necessidade e conseqüente apelo à formação em nível superior dos docentes. Tal compreensão é reforçada pela LDB 9.394/96. A partir da referida lei, observamos uma busca por cursos de formação inicial em nível superior. Entretanto, o número de professores sem habilitação na disciplina em que atuam é ainda significativo (BRASIL. INEP/MEC, 2009).

No esforço de pensar a formação de professores no Brasil, recorremos a Gatti; Barreto; André (2011, p. 95) quando reforçam a ideia de que

[...] traçar breve perspectiva histórica relativa às formação de professores é importante, porque na verdade, no Brasil, o que se observa é que, uma vez postas as estruturas para essa formação, ao final do século XX, em

termos de sua institucionalização, nos organismos formadores, pouco mudou até agora.

Em síntese, diríamos que políticas de formação de professores devem ser pensadas com o intuito de dotar todos os cursos de licenciatura de recursos materiais e humanos apropriados. As condições em que a atividade docente se realiza, em todos os níveis da educação escolar brasileira, são essenciais para que se tenha uma formação de professores alinhada aos desafios de instaurar, no Brasil, uma educação pública de qualidade social. E, dessas condições extrairemos questões prementes sobre a profissionalização docente em território brasileiro.

3.3 Sobre *profissionalização e formação docente: aspectos gerais*

Ao longo da história da educação no Brasil, a partir do século XIX, são notórias as fragilidades quanto aos processos de *profissionalização*¹¹ do professor. Percebemos que os processos de formação e *profissionalização docente* geralmente vêm se constituindo muito mais como discursos e retóricas do que como uma realidade objetiva.

De acordo com Lüdke e Boing (2004), a ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem: a formação inicial e a formação continuada possibilitando ao professor aprender e desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais; salários compatíveis com a natureza e exigências da profissão docente; adequadas condições de trabalho entre outros.

¹¹ Optamos por realçar os termos *profissão* e/ou *profissionalização docente*, devido ao fato de muitos teóricos como Tardif, Nóvoa e Ludke considerarem que, na verdade, o magistério é uma semiprofissão, pois os docentes não possuem autonomia, uma vez que, inicialmente, foram tutelados pela Igreja e, posteriormente, pelo Estado; por não contarem com um Código de ética; por não possuírem organizações de classe fortes e por não controlarem o acesso ao ofício.

Vale lembrar, aqui, a noção de profissionalização docente. Conforme Nóvoa (1992), impulsiona algumas políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois eles precisam produzir saberes para compor um grupo específico: o dos que sabem ensinar.

Como defende Imbernón (2006), ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente no exercício da docência, além de uni-lo a um grupo profissional organizado.

Na análise de Hypólito (1999), a profissionalização docente tem sido uma questão recorrente ao longo da história da educação no Brasil, por motivos e interesses distintos. De um lado, os docentes reivindicam melhores condições de trabalho, necessárias à real profissionalização; de outro, autoridades e governantes focalizam o tema, sobretudo em épocas de reformas educativas, usando um discurso de mudanças cujas ações estão atreladas aos interesses dos agentes empreendedores. Entretanto, esse discurso de profissionalização por parte dos governantes quase sempre responsabiliza os professores pelos resultados, estes, por sua vez, contestam essa atitude. Sobre essa perspectiva, Hypólito, (1999, p.92) esclarece que:

A luta pela profissionalização tem sido uma das estratégias adotadas pelo movimento docente para contestar e resistir às formas de controle, tanto técnico quanto ideológico, que historicamente tem significado uma negação da autonomia profissional.[...]

Já na visão de Nóvoa (1992), a profissionalização desenvolve-se mediante uma proposta de trabalho coletivo. São dimensões que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

Ainda na perspectiva histórica, Ludke e Boing (2004), apoiando-se em Nóvoa (1995), afirmam que os professores, como grupo profissional, têm uma história específica. Primeiramente, visualizam o modelo de professor associado à religião, que conferia à docência uma aura de vocação e sacerdócio. No Brasil, a

estatização obtida após a Proclamação da República e a decorrente extinção do padroado, favoreceram a caminhada em direção à profissionalização, porque significou o rompimento, em princípio, dessa relação vocacional. Todavia, segundo os autores em pauta, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante tanto a construção de uma codificação da profissão, quanto a conquista da autonomia dos docentes. Esse fato se diferencia do que ocorreu com as profissões liberais.

Ainda referindo-se a Nóvoa (1995), Ludke e Boing(2009) argumentam que

[...] a explicação do autor para esse fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de 'funcionarização'. Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma 'profissão' docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. (LUDKE; BOING, 2004, p. 2173).

Por seu turno, Hypolito (1999) explicita que o ensino como ocupação ou profissão tem sido marcado, historicamente, por uma ideologia conservadora, sendo o professor controlado pelo Estado por meio de políticas públicas, e visto como pertencente a uma profissão considerada de pessoas de 'classe baixa'. Para ele, a 'profissão docente' está marcada pela burocratização, proletarização e intensificação do trabalho. Somado a isso, a entrada progressiva da mulher no magistério, provocando a feminização da profissão, sobretudo nos níveis iniciais do sistema educacional, cujas condições salariais são bastante precárias.

Em relação à análise dos conceitos de profissão, Dubar ressalta que, embora a origem dessa palavra seja a mesma da palavra ofício, a profissão “[...] emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada [...]” e quando “[...] representa a fusão da eficácia econômica e da legitimidade cultural” (DUBAR, 1997, p. 128). Além destas especificações, podemos estabelecer diferenciação entre profissão e ofício pensando em

[...] um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc. Acontece ainda que ofícios e profissionais participam do mesmo modelo de origem: as corporações, isto é, corpos, confrarias, e comunidades no seio das quais os membros estavam unidos por laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos, constituem estados reconhecidos pelo Poder Real (DUBAR, 1997, p. 124)

Em síntese, para a configuração do processo de profissionalização, segundo Dubar, torna-se necessária a presença de três aspectos, ou seja,

[...] especialização dos serviços que permite aumentar a satisfação de uma clientela [...]; [...] criação de associações profissionais que obtêm para os seus membros a proteção exclusiva dos clientes e dos empregadores que requerem o serviço do seu ofício e colocam uma linha de separação entre eles e as pessoas não qualificadas que permite aumentar o prestígio do ofício [...]; e, por último, [...] de constituição de uma formação específica assente num corpo sistemático de teoria que permite a aquisição de uma cultura profissional [...]. (DUBAR, 1997, p. 128)

Todavia, no cerne dessa importante discussão, interessa-nos pontuar que a *profissionalização docente* não modificou significativamente ao longo do tempo, sendo possível identificarmos, na atualidade, traços desses descompassos.

Em adição, Faria Filho (2010) lembra-nos que a desvalorização docente pode ser visualizada desde a instrução pública do período imperial, pois políticos e intelectuais já responsabilizavam o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno. Para ele, o trabalho do professor era baseado na rotina, na experiência, no senso comum, daí a necessidade de um professor mais bem preparado.

Prosseguindo seu estudo sobre a história educacional brasileira, Faria Filho afirma que as escolas normais¹², criadas no Brasil no século XIX, denotam a falta de valorização da carreira do magistério, bem como um tímido início de profissionalização dos professores.

Nesse cenário de desvalorização do magistério, complementa Durães (2002) que as mulheres, ao assumirem o mundo do trabalho, passando de encarregadas dos afazeres domésticos e dos cuidados dos filhos ao magistério levou a profissão a ser concebida como algo divino, sacerdotal, e logo esse *trabalho* não precisava ser bem remunerado. Em suma, a atividade laboral do

¹² As primeiras Escolas Normais no Brasil foram criadas entre os anos de 1830 e 1881, somando em torno de 10 escolas espalhadas por todo o território brasileiro, incluindo o Rio Grande do Sul, que teve sua primeira Escola Normal fundada em 1870, na cidade de Porto Alegre. Com o advento da República, a educação passa a ser vista como um serviço público a cargo do Estado, que deve formar cidadãos civilizados para o fortalecimento de uma sociedade que se pretendia hegemonizar, característica que compõe a base do processo histórico das políticas de formação de professores no Brasil. A Escola Normal moldou-se como difusora do ideário republicano, em oposição ao ordenamento institucional do regime imperial, assim cabia aos professores difundir esta nova visão de mundo. Ao serem selecionados para esta tarefa deveriam oferecer não só a alfabetização para toda a população, mas também fortalecer o regime e seus beneficiários, ou seja, as oligarquias dirigentes (BASTOS, 1999, p.241).

professor até o fim do Império não era reconhecida como profissão, mas como missão ou vocação, sendo valorizados mais seu caráter moral e seus princípios religiosos do que sua competência teórica e prática. Daí a desvalorização salarial e a carência de profissionais para lecionar.

Quanto à história sobre a configuração da atividade docente como *profissão* primeiramente precisamos esclarecer a seguinte questão: essa atividade é ou não reconhecida como profissão. Fidalgo (1993) sintetiza essa polêmica e nos auxilia a compreender essa questão. Contudo, nos limites de nossa análise, interessa-nos sublinhar, no sentido histórico-materialista, as descontinuidades dessa *profissão* e os desdobramentos perceptíveis na contemporaneidade.

Ainda nos estudos de Fidalgo e outros colaboradores percebemos que

[...] ao contrário de outras profissões tradicionais que se constituíram e se estruturaram a partir de uma organização corporativa visando uma dada autonomia e a especificidade do conhecimento da sua área de atuação, a profissão docente, ao contrário, constituiu-se historicamente a partir da intervenção de agentes externos como a Igreja e o próprio Estado (FIDALGO, 2009, p. 97).

Nesse sentido, os autores afirmam que os docentes estão ligados aos novos padrões de regulação social, a medida que novas dimensões relacionadas às avaliações e ao desenvolvimento de suas atividades “derivam, essencialmente, das mutações e da dinâmica interna das organizações e aos modelos de sistematização dos mercados” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 98).

Para o nosso trabalho, demarcaremos esse impasse, acreditando que, no bojo de uma política de formação docente (nosso objeto de estudo), aspectos dessa natureza devam ser mais bem refletidos e encaminhados pelas políticas educacionais.

Noutra perspectiva, segundo Gatti e Barreto (2009), a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento *profissional* dos professores relaciona-se com a capacitação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, isto é, com o domínio conceitual e prático dos formadores, seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores e, principalmente, com as condições de trabalho em que se encontram. As autoras enfatizam que os incentivos do Governo ao desenvolvimento *profissional* dos docentes não tem

impactado, de forma positiva, a categoria docente. Elas reconhecem a ocorrência de certos avanços decorrentes da criação de fundos de educação, como o Fundef, agora Fundeb, asseveram, porém, que não existe um plano adequado de incentivos que apoie e fortaleça o desenvolvimento *profissional* do professor. Assim, as autoras defendem uma política nacional que vise à melhor e mais adequada qualificação dos professores da educação básica, pois

[...] os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel, sendo que o setor público é de longe o grande empregador na área. Isto remete às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como as condições de infraestrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas à escola e seus profissionais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Em última análise, concluímos que a configuração da *profissionalização docente* está condicionada não só aos processos de organização da sociedade, especialmente das diretrizes para a instrução pública, mas também às experiências dos indivíduos nesse processo. A seguir, trataremos da formação em Educação Física, construída na esteira de todos os aspectos pontuados até aqui.

3.4 Sobre formação de professores de Educação Física (EFI)

Nosso percurso até aqui nos permite destacar que o conhecimento tratado na escola se insere num quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais, historicamente situadas. Desse modo, discorrer sobre a formação de professores de EFI implica pensarmos a influência dessa disciplina no modelo de sociedade vigente. No caso desse estudo, interessa-nos entender a tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, especialmente no que toca ao professor e ao contexto da prática pedagógica da EFI.

Isso posto, tomaremos como princípio a história recente da EFI brasileira, especificamente no âmbito escolar, do final do século XIX ao início do século XX.

Desse período, apontaremos, em linhas gerais, elementos da crítica a sua função sociopolítica conservadora no interior da escola.

Como já explícito, neste trabalho, podemos considerar que o papel fundamental da educação consiste na transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pelo homem às novas gerações. Dessa forma, a educação atua na produção e reprodução da vida humana (SAVIANI, 2005). Nesse sentido, compreendemos a EFI escolar como disciplina que se refere à cultura corporal de movimento¹³, algo presente na história da humanidade e que se encontra nas diretrizes curriculares oficiais para a educação básica.

No entender do Coletivo de Autores (1992), a EFI, no sentido amplo, surgiu de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos, dando origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos e como a percebemos na atualidade. Explicam esses autores que, para o estabelecimento e funcionamento do modo de organização social – capitalista – no seu estágio inicial, o processo de transmissão de conhecimento às novas gerações teve que ser redirecionado à formação de um novo homem: forte, ágil e empreendedor, adaptado aos mecanismos sociais exigidos por este sistema. Nesse contexto, a EFI tomou lugar de destaque social, pois, ao mesmo tempo em que contribuía para educação de corpos para o trabalho, contribuía também para moldar mentes e ditar comportamentos.

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgiram na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Este é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período.

Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no

¹³ Existem vários discursos que se referem à organização do conhecimento da Educação Física relacionando-a à aptidão física, aprendizagem motora, desenvolvimento motor. Tais discursos, em sua abordagem desenvolvimentista, priorizam os estudos das Ciências Naturais. Outros, amparados pelas Ciências Humanas e Sociais, procuram ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento humano e concebem o objeto da Educação Física como fenômeno cultural. Destacam-se, então, o termo *cultura corporal* proposto pelo Coletivo de Autores (1992), o termo *cultura corporal de movimento* proposto por Mauro Betti (1996) e por Valter Bracht (1992, 1999) e a *cultura do movimento* proposto por Elenor Kunz (1991, 1994). Desse modo, demarcando esse movimento no campo da educação física, optamos por Cultura Corporal de Movimento.

sistema educacional, e uma das razões para a sua existência. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.52).

Ora, cuidar do corpo significava também *cuidar* da nova sociedade em construção, portanto passou a ser uma necessidade real correspondendo aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico; a classe social que dirigia política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

Nesse sentido, as aulas de EFI nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército que traziam para as instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Eis a base da construção pedagógica da EFI escolar, atrelada às normas e aos valores próprios da instituição militar.

Recorrendo às produções acadêmicas consultadas elas apresentam um consenso entre a prática da EFI escolar e os interesses de um governo militar autoritário, fortemente atrelado à burguesia nacional, associada ao capital internacional (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JUNIOR, 1988; BETTI, 1991; BRACHT, 1992; SOARES et al., 1992). Dessa maneira, o ensino da Educação Física nas instituições educacionais – reduzido à prática de algumas modalidades esportivas pautadas pelo alto rendimento – foi interpretado como uma ação racional do Estado para: (a) adestrar fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho; (b) formar atletas profissionais, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e (c) pelo uso político do esporte, desviar a atenção da população de questões sociopolíticas.

Em território brasileiro, a construção do Projeto Educação Física teve início quando os primeiros grupos de colonos, imigrantes, militares, em diferentes partes do país, começaram a se estruturar em atividades afins, buscando o lazer, a formação corporal ou a disciplina (SOUZA NETO et al., 2004).

Complementando esse pensamento, Castellani Filho (2004) entende que a constituição do campo *educação física*, no período compreendido entre 1824 e 1931, marca o desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães (que imigraram para o Rio Grande do Sul) e a prática desses mesmos exercícios

relacionados à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar, médico e social. Ainda de acordo com o autor supracitado, nesse período, surgiram as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificada no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem.

No Brasil, com a criação da Escola Militar em 1810, introduziu-se a ginástica alemã neste espaço e estendeu-se, posteriormente, aos colégios. Em 1922, foi criado o Centro Militar de Educação Física, com o objetivo de difundir essa prática (CASTELLANI FILHO, 2004, p. 34).

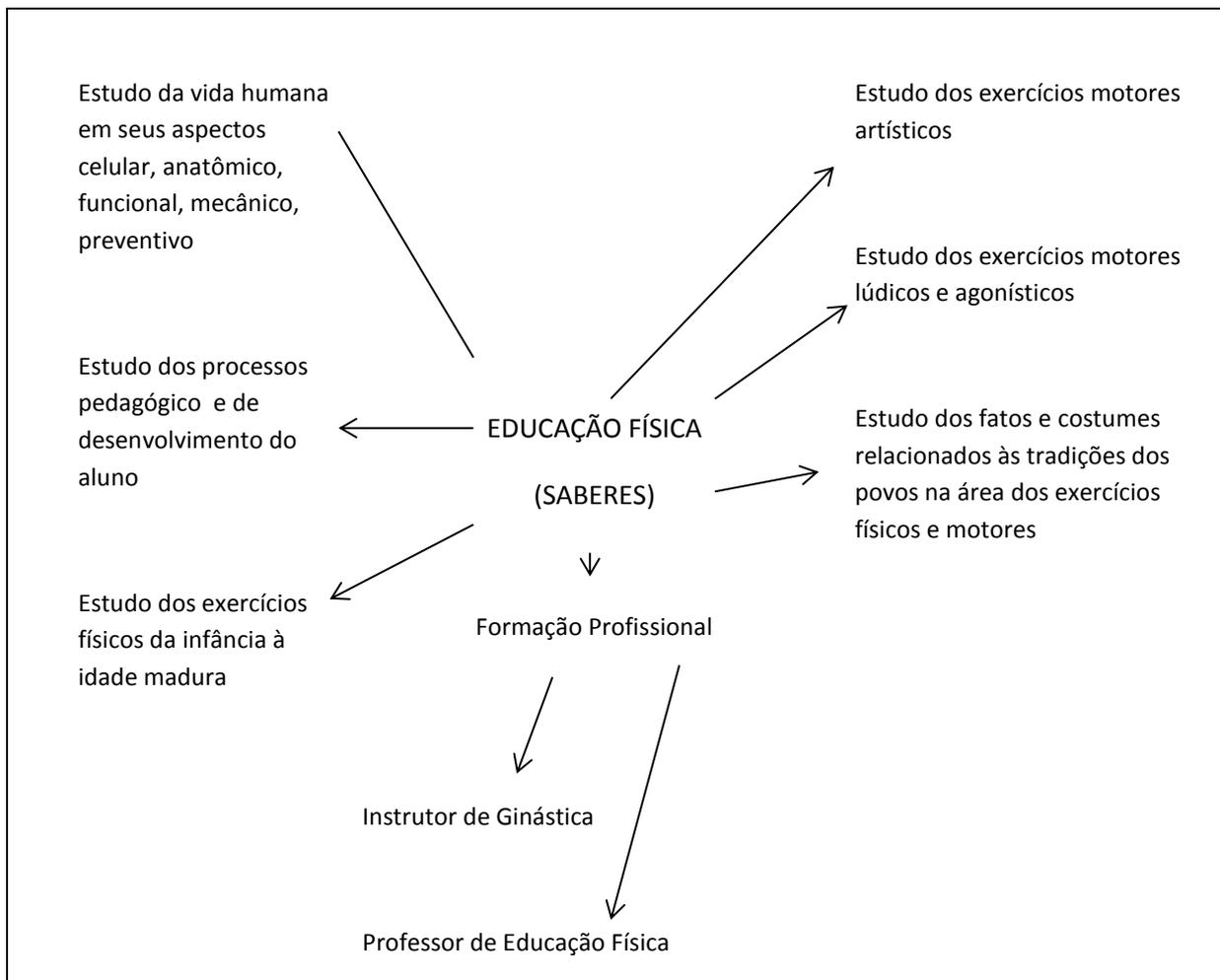
Nos anos 1930, o Estado brasileiro empenhou-se em realizar várias ações no âmbito das práticas corporais, identificando a EFI como um espaço de intervenção na educação dos cidadãos, com o objetivo de valorizar os corpos e o aperfeiçoar o físico tornando-os saudáveis e aptos para enfrentar os desafios da vida moderna (GOELLNER, 2000, p. 128). Ainda segundo Goellner, no referido momento, a formação dos professores de EFI no país era baseada na formação das escolas militares, nada mais óbvio do que essa influência militarista na EFI, pois os cidadãos tinham que ter corpos saudáveis para a preservação da saúde, beleza e força produtiva para atender às necessidades do dia a dia.

Desse modo, a promoção de jogos, exercícios físicos, atividades recreativas e competições atléticas organizadas expressava um conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da ocupação. Esse empreendimento esteve, no início, sob a responsabilidade de médicos, militares, esportistas e intelectuais. Em relação a estes últimos, lamentavelmente podemos afirmar que a sua contribuição não foi tão expressiva quanto a dos militares, principalmente do exército. Quanto aos médicos, a exemplo do ocorrido em outros países, emprestaram à educação física um caráter utilitário, eugênico e higiênico (BRACHT, 1989).

Conforme Souza Neto et al. (2004), o primeiro programa civil de um curso de educação física no Brasil do qual há registro é o curso da Escola de Educação

Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934, apresentando o seguinte programa, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - O programa de 1934 do curso da Escola de EFI do Estado de SP



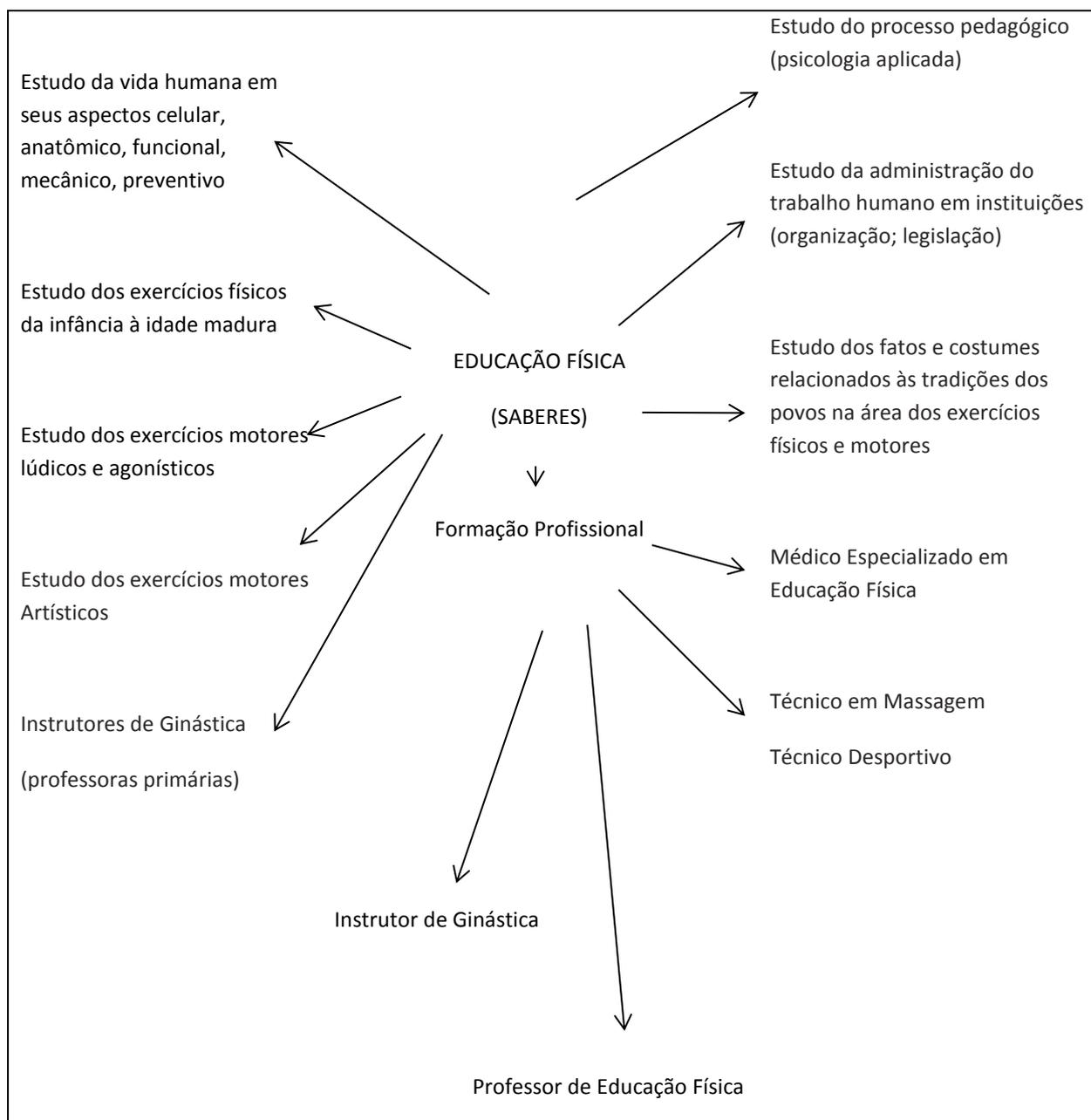
Fonte: Souza Neto et al. (2004, p.115)

E, assim, de 1932 a 1945 (correspondente à Era Vargas), a EFI estruturava-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade. Ao encontro desse esforço, no intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 torna a educação física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à área como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do Decreto-Lei n. 1.212, que criou a

Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Entretanto, para além do discurso de determinado grupo, teve início um processo de organização e regulamentação do campo de educação física, que contribuíra para a constituição dessa disciplina, considerando-a profissão entre leigos e não leigos na constituição do seu *campo* (SOUZA NETO et al., 2004).

Na sequência, em 1939, com o Decreto-Lei n. 1.212, criou-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. No geral, os cursos tinham em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas conforme a modalidade de atuação profissional pretendida, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 2 - O programa de 1939 do curso da Escola de EFI do Estado de SP



Fonte: Souza Neto et al. (2004, p.117)

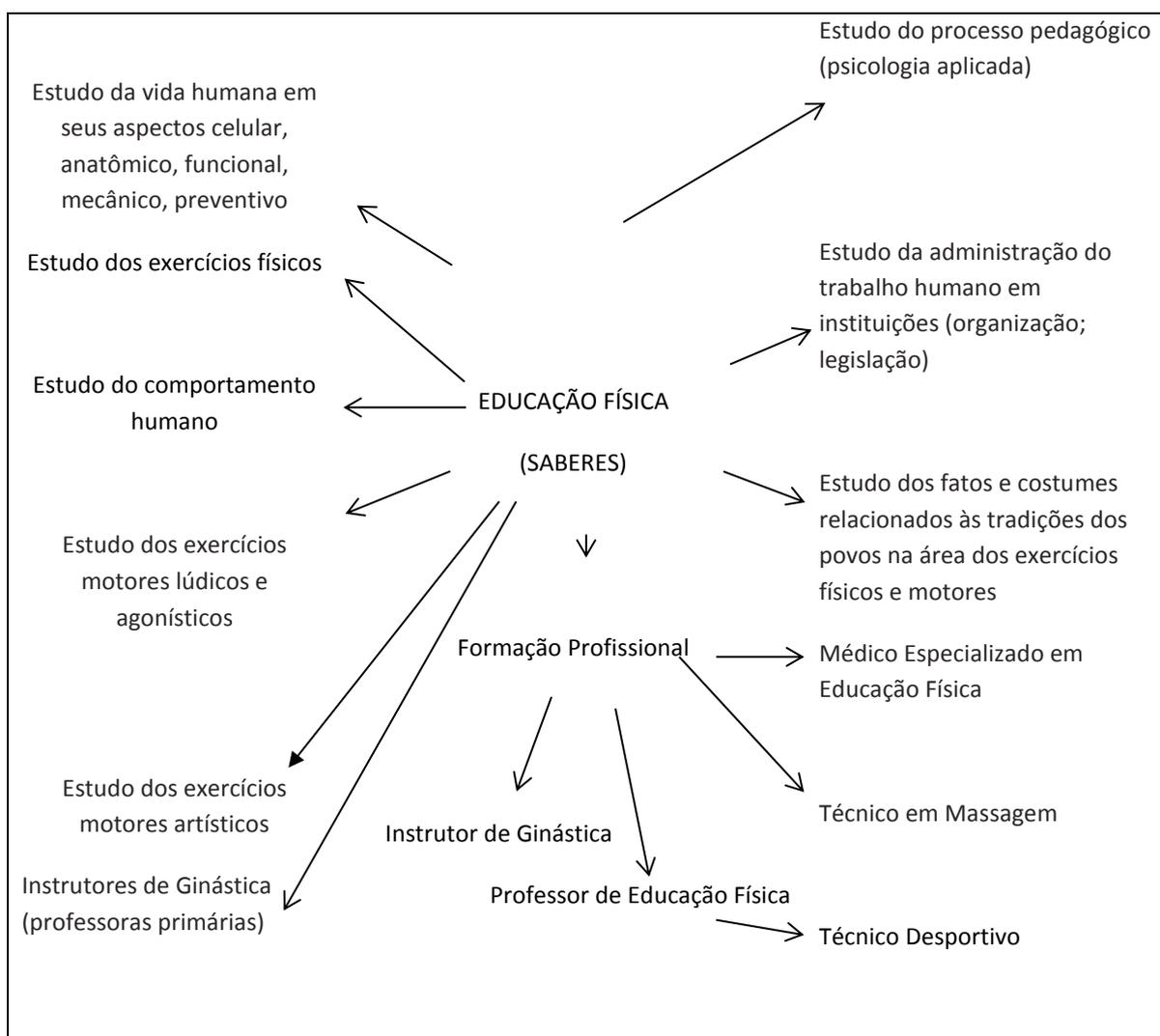
Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma podemos dizer que a formação do professor era de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, passou-se a exigir, também, o diploma de graduação para o exercício profissional:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma

de licenciado em educação física. Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943 (SOUZA NETO et al., 2004, p. 118).

Comparando-se as propostas de 1939, presentes no Decreto-Lei n. 1.212, e as de 1945, no Decreto-Lei n. 8.270, verificamos que alguns aspectos se repetem ou são muito semelhantes; outros, porém, sofreram uma mudança radical, dando uma configuração própria a cada um dos cursos. Na área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da proposta curricular de 1945 segue a mesma sequência da proposta anterior, redimensionando-a em sua organização, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 - A proposta de 1945 do curso da Escola de EFI do Estado de SP



Fonte: Souza Neto et al. (2004, p.118)

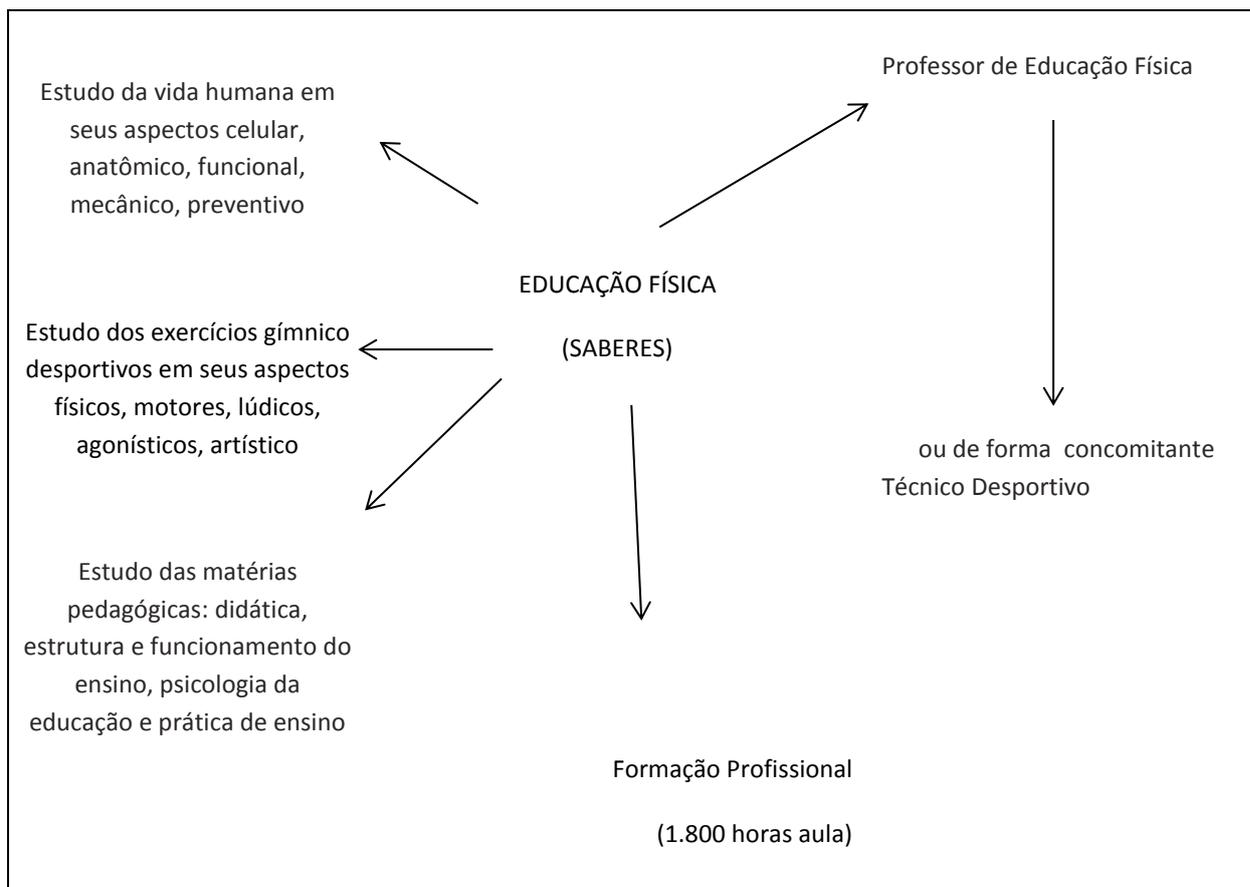
No Quadro 3, as modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos. No entanto, o pré-requisito para concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuaria a ser o ensino secundário fundamental (antigo ginásial), caracterizando a EFI, até 1957, como um curso técnico, pois não se exigia o certificado do curso secundário complementar.

Quanto à duração do curso de formação do professor, passou de dois para três anos. Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou atenção especial, o que podemos observar de maneira nítida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/ 61 (BRASIL, 1961).

No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte – como um fenômeno de massas – e a instituição do governo militar no país foi realizada a Reforma Universitária de 1968 – modelo de universidade científica e pós-graduação –, então um novo currículo.

Com o Parecer CFE n. 894/69 e a Resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passaram a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previstos para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganharam destaque, bem como a parte didática com ênfase na formação do professor, como visualiza o quadro abaixo.

Quadro 4 - A proposta de 1969 do curso da Escola de EFI do Estado de SP



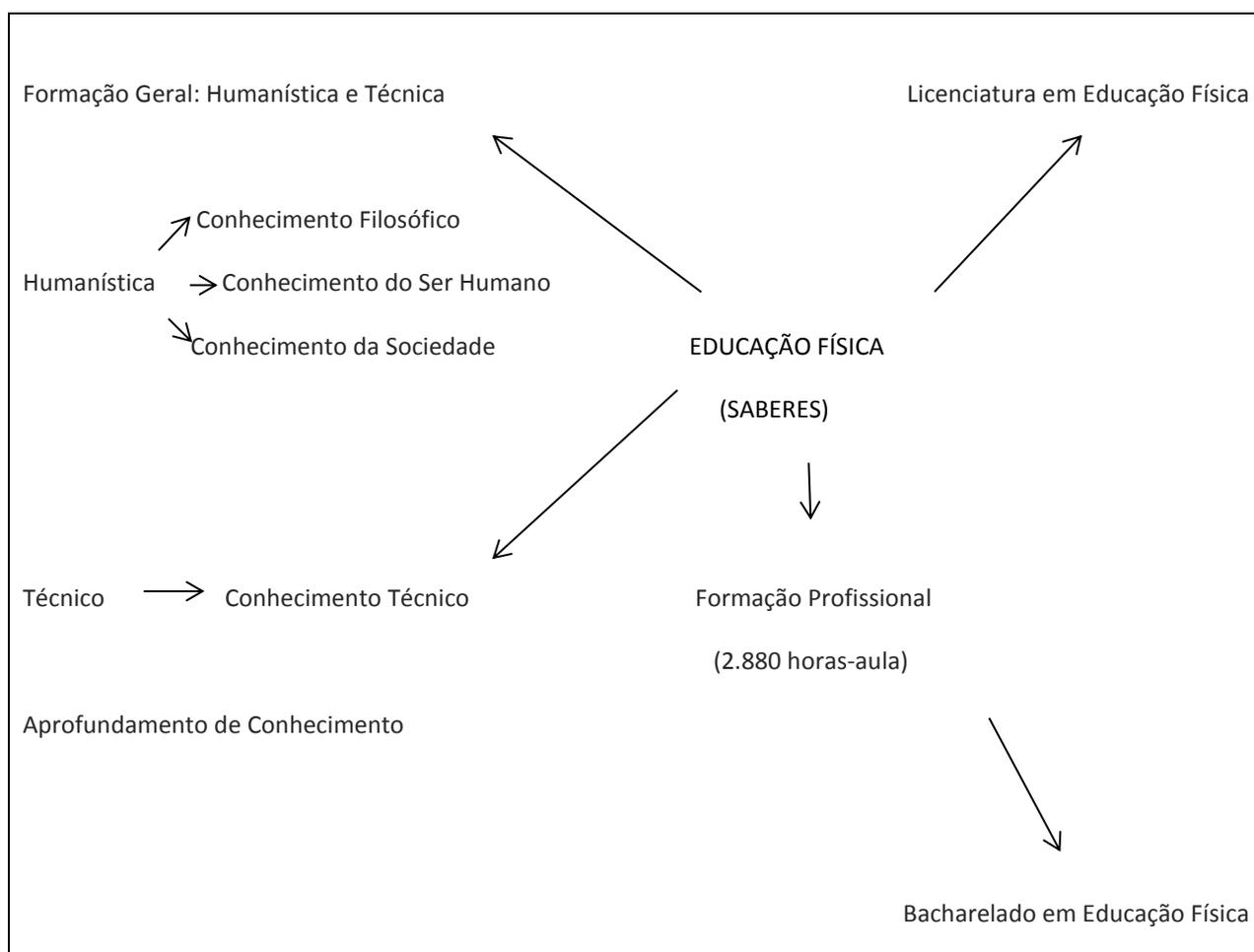
Fonte: Souza Neto et al. (2004, p.120)

De acordo com os estudos de Souza Neto et al. (2004), os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados. Os argumentos fundamentam a necessidade da reflexão sobre os cursos de licenciatura em educação física foram: a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das *amarras* impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamavam um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, às necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico.

Finalmente, em 1987, com a promulgação do Parecer CFE n. 215/87 e da Resolução CFE n. 03/87, foi estabelecida a criação do bacharelado em educação física. Nessa proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação

biológica, gímnico-desportivo e pedagógico – assumem uma nova configuração, tendo, como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular, duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 - A proposta de 1987 do curso da Escola de EFI do Estado de SP



Fonte: Souza Neto et al. (2004, p.121)

Essa nova proposta confere aos currículos a flexibilidade reclamada durante a vigência da Resolução CFE n. 69/69 (currículo mínimo) e transfere a responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE) para as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração da estrutura curricular. Essa resolução também alterou, de forma significativa, a carga horária do curso que passou das 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula, as quais deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto no caso do bacharelado quanto no da

licenciatura, estabelecendo, assim, uma nova referência para a formação profissional. Todavia, se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro, a forma de organização curricular proposta poderia conduzir à perda de um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização (SOUZA NETO, 1999).

E, na atualidade, a formação de professores de EFI está amparada legalmente pelas Resoluções n. 01/2002 e n. 07/2004, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), e confere diplomas de licenciado e/ou de bacharelado.

Entretanto, os mesmos problemas apresentados nas demais licenciaturas e formações universitárias também estão presentes nos cursos de formação em EFI. De acordo com Taffarel et al. (2007), esses problemas são de ordem teórica, epistemológica, financeira, estrutural, curricular e política, pois o campo de conhecimento da EFI, por estar ainda em construção, recebe influências de outras áreas de conhecimento, tais como a médica e das ciências humanas e sociais. Todas elas interferem na organização de seu currículo, haja vista maior ou menor peso em determinadas áreas do conhecimento.

Com relação aos problemas epistemológicos presentes no contexto de formação dos professores de EFI, Taffarel et al. (2007, p. 42) denunciam a “ênfase em teorias pós-modernas, que se caracterizam pela perda de referências históricas [...], a separação entre a teoria e a práxis”, além de evidenciarem “[...] o silêncio premeditado sobre as leis econômicas de funcionamento do capitalismo como um modo de produção, sobre a máquina política do Estado burguês e sobre a estratégia da luta de classes”.

Quanto aos problemas estruturais, Taffarel et al. destacam a baixa titulação e qualificação do corpo docente que trabalha mediante um achatamento salarial além das evidências de despolitização da classe. Eles também referem-se à péssima qualidade do ensino básico que não prepara adequadamente os alunos que chegam à universidade (TAFFAREL et al., 2007).

No âmbito dos problemas políticos discutidos pelos estudiosos, percebemos uma característica contraditória e autoritária sobre o trabalho pedagógico da EFI e a conseqüente subordinação da formação de professores ao projeto de mundialização do capital. E, nesse conjunto, o dualismo que percebe o corpo e a alma como substâncias separadas prepondera na compreensão das contribuições da EFI.

A esse respeito, lembrando Taffarel (2009), o pensamento platônico do corpo como instrumento da alma não saiu da sala de aula e, renovado, caminha conjuntamente com a quase totalidade das propostas que se auto intitulam *progressistas* ou *críticas*.

A amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade 'Homem', é um conceito positivista de totalidade, pois a explica como soma das partes. Esse princípio também é responsável pela ideia corriqueira na sala de aula de que deve se dar atenção às três entidades contidas nos corpos de nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral. Vê-se que esse conceito foi elaborado tendo como pressuposto teórico que a explicação sobre um determinado objeto encontra-se no próprio objeto, ou, dito de outra modo, que a explicação do que seja o Homem só pode ser encontrada no seu corpo, pois ele representa a sua presença no mundo (TAFFAREL, 2009, p.02)

Gaya (2009) desenvolve essa ideia, entendendo que o dualismo que define o corpo como moradia ou prisão da alma reflete diretamente na compreensão da relevância da EFI, em especial, na formação básica dos indivíduos. Trata-se, segundo o autor, de um corpo que para alguns ideólogos é obsoleto e deve ser substituído por uma máquina sofisticada; um corpo que para determinadas correntes religiosas deve ser mortificado para expiar prováveis descaminhos da alma ou do espírito; um corpo que após a morte deverá apodrecer na terra após dar liberdade à alma que voltará ao reino dos céus ou ao mundo das ideias. Nesse sentido, o corpo deve ser cuidado e treinado para tornar-se belo, forte e saudável pela simples razão de estar a serviço da mente. E, então, ele argumenta:

Sendo assim, considerando a hegemonia das concepções dualistas sobre a relação corpo e alma, bem como sua força normativa sob as crenças, costumes e ideologias da cultura ocidental creio que, em parte, se explica o descrédito profissional, epistemológico e pedagógico da Educação Física. Em minha opinião a pouca relevância social que é atribuída à Educação Física, decorre de sua íntima relação com o corpo

humano. Decorre da relação que as crenças, as filosofias, as teologias e as pedagogias dualistas têm com o corpo humano. Ora! Se o corpo é o lado menos edificante do humano; se em algumas visões mais fundamentalistas o corpo representa um obstáculo para realização espiritual ou mental ou se o corpo é uma máquina obsoleta, como, neste contexto, poderemos valorizar uma disciplina que está intimamente ligada aos cuidados do corpo? Enfim! Se o corpo humano não é digno de nossa humanidade, de nossa racionalidade, de nossa espiritualidade e de nosso processo civilizatório como exigir status e relevância à Educação Física? (GAYA, 2009, p.11)

Recorrendo, pois, à história, ao longo dos anos, homens e mulheres têm produzido conhecimentos e técnicas visando a atender seus interesses e necessidades. Como produtos do seu trabalho fabricaram ferramentas para atender às exigências de sua produção material; armas para a defesa e para a caça. Para sua sobrevivência, cultivaram a agricultura e desenvolveram a pecuária. Dominaram o fogo, inventaram crenças e mitos que deram significados aos fenômenos da natureza. Através das artes fizeram dos sentimentos expressões visíveis nas rochas, nos utensílios, nas telas e na própria pele tatuada e enfeitada por adornos. Homens e mulheres tornaram-se filósofos, políticos, cientistas, poetas, professores... Tornaram-se, assim, na esteira de uma sociedade concreta, objetiva e historicizada.

Orientando-nos por essa lógica, parece-nos natural pensar que todo o movimento que o homem realiza possui uma estrutura própria para *o movimento*, sendo-lhe inerente correr, saltar, arremessar, levantar, escalar, entre outros. Em tal modo de raciocínio, essas atividades são consideradas *atos naturais* que representam a necessidade de atividade do organismo. Contudo, Taffarel (2009, p.3) apud Harrow (1978, p.04) ressalta que “[...] o homem, esse complicado organismo muscular que hoje conhecemos, há progredido no transcurso de um longo período evolutivo a partir de uma vida inferior”. A autora ainda explica que todo o caminho dessa evolução perpassa pelo corpo, pela atividade física; que foi essencial para a sobrevivência do homem porque era (e continua sendo) importante para conseguir o crescimento e desenvolvimento do ser humano. Assim sendo, a autora destaca a necessidade de se compreender a EFI no âmbito dos fenômenos da realidade, como parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral.

No entanto, parece-nos imprescindível registrar que, para valorizar a EFI na formação básica, devemos, em primeiro plano, valorizar o corpo humano. Seguindo a recomendação de Gaya (2009), é preciso que façamos uma releitura da representação e do significado das relações entre corpo e alma. Trata-se de superar as filosofias dualistas que atribuem, por um lado, à alma o sentido do sagrado, do imaterial, do infinito e do transcendente; e, por outro lado, ao corpo, o sentido do profano, da matéria, do finito. O dualismo impõe contradição entre corpo e alma. Coloca-os em confronto e acaba por hierarquizá-los. A dualidade sugere uma relação dialética e, como tal, sugere complementaridade, impõe uma configuração de unidade. Corpo e alma constituem os dois lados de uma mesma moeda, não podem ser separados¹⁴.

Diante do exposto até então, entendemos a EFI como cultura corporal de movimento, associando a esse entendimento que, em toda interpretação, deverá prevalecer a conceituação materialista e histórica de cultura, atrelada ao conjunto da sociedade. Pensamos, então, em destacar a disciplina no conjunto dos conteúdos escolares, inserindo-a num projeto histórico, no qual o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades desportivas, pela sua própria função seletiva, não ocultem os objetivos do modelo de sociedade em vigor.

Mas, em especial, do vasto universo das peculiaridades da área, importamos destacar que o homem não nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas, como respostas a determinadas necessidades humanas. Contudo, precisamos entendê-las no processo produtivo que as originou; na relação contraditória das classes sociais e na sua complexa natureza. Enfim, precisamos *desnaturalizá-las* e compreender as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

Contudo, não podemos esquecer que o que caracteriza a atividade humana em relação ao trabalho continua sendo o seu caráter alienador, resultante da divisão social do trabalho humano, assegurado, em grande medida,

¹⁴ Espinosa, B. Pensamentos metafísicos. In. Os Pensadores. Civita, V. (ed.) Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Ed., 1973.

pelas práticas escolares. A superação da alienação humana passa necessariamente pela prática concreta do homem em relação ao trabalho e desenvolve-se, segundo Mészáros (2002, p.59), pelo enfrentamento histórico de três grandes problemas práticos: 1. a determinação da ação histórica, o agir humano; 2. a percepção da mudança não como lapso de tempo, mas como movimento de caráter cumulativo; 3 a oposição consciente entre particularidade e universalidade, como síntese, de modo a explicar, historicamente, eventos relevantes e seu significado amplo que transcende o imediato.

E, nesse bojo, para superar os elementos que constituem a contradição de fundo que mantém a maioria excluída do acesso aos bens culturais, entre os quais a EFI, necessita-nos resistir e propor ações vinculadas não às leis do mercado, mas fundamentalmente às necessidades vitais do ser humano. Precisamos investir na construção de alternativas que possibilitem a superação desse quadro.

Dito isso, recapitulando algumas ideias em acordo com Bracht (1989), a EFI estabeleceu até 1940 o predomínio do exercício ginástico - principalmente o de orientação militar. A partir de 1940, cedeu lugar ao movimento na forma cultural de desportos e passou, a partir de 1980, a (re) significar sua prática na instituição educacional, identificando-se com os códigos/funções da escola. Para Bracht (1989), a instituição educacional é produto de um processo de complexificação da sociedade, produzida, fundamentalmente, pelo desenvolvimento das forças produtivas. E, nesse sentido, a disciplina educação física corrobora a manutenção e/ou possível transformação dos sujeitos (professores/alunos) no ambiente escolar.

Esse papel da Educação Física, de desenvolver a aptidão física, higiene e formação moral dos trabalhadores, seguiu hegemônico no Brasil até por volta da década de 1980, quando ocorreu um momento de abertura política. Este foi um período da história da educação física brasileira em que se buscou, sobretudo, refletir sobre questões referentes a sua identidade e legitimidade, pautada pela perspectiva da aptidão física, como parte do currículo da Educação Básica. Desse modo, procurava-se uma justificativa para a presença da EFI nas escolas (MELLO, 2009).

Em suma, a década de 1980 é apontada como o período em que o consenso sobre o papel da EFI é rompido. O esporte passa a ser considerado não por si só educativo não podendo sua prática ser vista como indicador de saúde numa sociedade desigual e injusta. Em síntese, essa é a problematização produzida no campo da educação física na época. Assim, o papel da EFI escola, seus objetivos específicos e metodologias passam por um processo de revisão e questionamento de seus efeitos na formação dos alunos (OLIVEIRA, 1997).

Complementando essas ideias, Darido (1998) salienta que o clima de debate, trouxe, para a formação do profissional, questões sociais, ampliando o currículo, visando a atender à formação geral, que passava pela Filosofia, pela Antropologia, pela Sociologia e pela História.

Diríamos, então, que as releituras da disciplina e sua autocrítica carregam consigo os problemas da identidade disciplinar no currículo escolar que, por conseguinte, provocam o debate da sua especificidade. Percebemos, nas primeiras iniciativas no campo da Educação Física escolar brasileira, no século XIX, em comparação com os dias atuais, que a Educação Física, como componente curricular, participa, de forma mais integrada, do projeto político pedagógico da escola. Esse campo de conhecimento tem pensado os processos de escolarização das práticas corporais em articulação com o movimento cultural contemporâneo. Todavia, alguns dilemas permanecem no imaginário dos professores e alunos, em deles diz respeito à recreação e energia gasta para recompor o corpo para o estudo (cognitivo).

Em última análise, tomando por alicerce o Coletivo de Autores (1992), podemos dizer que a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, o conhecimento de uma área a qual denominamos cultura corporal de movimento. Nesse sentido, ela trabalha com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogos, esportes, ginásticas, danças, capoeira, lutas, que visam apreender a expressão corporal como linguagem. Para que isso ocorra, devemos considerar a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da EFI supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais para serem conhecidas e vivenciadas exigem materiais específicos.

Dito isso, reconhecemos que a formação de professores de Educação Física, mesmo possuindo suas especificidades, traz à tona, ao longo da história, as permanências e os entraves da formação do professor, em especial, na narrativa brasileira.

Dado o esforço em sintetizar aspectos importantes da formação de professores, em especial, do professor de Educação Física, para subsidiar ponderações do nosso objeto de estudo, discutiremos, no próximo capítulo, o delineamento do PIBID e seus incrementos na instituição pesquisada, no intento de compreender o cenário em que a formação em EFI se realizou e como essa atividade docente na sociedade capitalista se materializa.

CAPÍTULO IV

4. O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Compreender o espaço-tempo de formação de professores da Educação Básica e seus nexos com a formação docente no âmbito universitário requer um diálogo intenso e crítico com as políticas - campo privilegiado das decisões- e com as práticas de formação, como desafio permanente do tornar-se professor.

Por conseguinte, neste capítulo, refletiremos sobre o PIBID no cenário brasileiro. Para tanto, discorreremos, em linhas gerais, sobre reformas políticas no âmbito da educação, especialmente após a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, originando a Declaração Mundial sobre Educação para todos (DMET), realizada em 1990. Neste conjunto, refletiremos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país em análise, destacando as relações de poder que permeiam essa discussão, tanto no espaço acadêmico como na gestão do Estado, e, em seguida, sobre a implantação e o crescimento do PIBID no contexto brasileiro.

Importante destacar que nossa análise do programa data do período de 2011 a 2013, podendo, então, (agosto de 2015) se apresentar de maneira distinta. Nesse sentido, algumas datas apresentadas referem-se à expansão do programa, com especial atenção aos investimentos a ele destinados, desde sua implantação até o momento. Apontamos, então: o número de PIBID por regiões do país, o número de bolsistas participantes e o número de escolas atendidas.

E, de modo especial, traremos informações sobre o PIBID na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e, em específico, destacaremos o subprojeto PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA. Como já dito, nossa intenção é descrever o programa de forma ampla e, posteriormente, no cerne de

uma instituição de ensino, almejando, assim, compreendê-lo a partir das falas dos sujeitos participantes desse subprojeto.

4.1 Apontamentos sobre reformas políticas no âmbito da educação brasileira

Como exposto anteriormente, identificamos, nas reformas políticas e econômicas adotadas no cenário nacional, estreita harmonia com as transformações advindas do contexto internacional as quais, por consequência, refletem as mudanças da própria sociedade.

Com o auxílio de Lima e Neves (2009, p.11), entendemos que as últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações em todas as dimensões da existência humana, mudanças essas que se materializaram, de modo específico, na sociedade brasileira, devido à maneira de como o Brasil vem se inserindo no mundo, através de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Neste sentido, as mudanças em curso no mundo e no país redefinem ideais, ideias e práticas que tocam diferentes esferas. No presente estudo, interessou-nos as formas como essas mudanças interferem na definição de diretrizes e propostas para a educação brasileira.

Assim sendo, pensando na luta da escola pública (obrigatória e gratuita) para toda a população brasileira, tornam-se perceptíveis, historicamente, os entraves e as descontinuidades das políticas educacionais em nosso país. A propósito, Libâneo (2012, p.15) traz considerações importantes sobre as contradições mal resolvidas tais como: quantidade e qualidade em relação ao direito à escola; visão de escola assentada no conhecimento; acolhimento social. Ele ainda ressalta que o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional e intelectual, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual.

Nosso intento, considerando as inquietações propostas por Libâneo (2012), encontra-se nas proposições emanadas da supracitada *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, e as políticas para a educação brasileira então adotadas pelos governos.

Vale retomar a ideia de que tal conferência foi organizada, convocada e patrocinada pelo Banco Mundial. De acordo com as reflexões desenvolvidas por Torres (1996), ao analisar os encaminhamentos do referido encontro e o documento histórico denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien (DMTE)*, as possíveis mudanças para melhorar a educação foram frágeis. Argumenta este autor:

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada 'melhoria da qualidade da educação', do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. (TORRES, 1996, p. 127, grifos do autor)

Conforme as considerações de Libâneo (2012, p.17), a escola voltada para o acolhimento social, tem sua origem na DMET. Entre outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos. Segundo tais documentos o princípio norteador da escola centra-se em *necessidades mínimas*, tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Esclarece-nos Libâneo:

Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva. (LIBÂNEO, 2012, p.17)

Miranda (2005) participa da mesma ideia e assinala a principal mudança na educação de massas em decorrência das reformas educativas neoliberais iniciadas por volta de 1980. Segundo ela,

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo "socialidade" está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaço destinado à

convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia (MIRANDA, 2005, p. 641).

Em texto de 2004, José Carlos Libâneo associava o sistema de ciclos a uma escola identificada mais como “lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas em que [...] sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças” (LIBÂNEO, 2004, p. 19) do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, corporal e moral dos alunos. Eis um ponto que, no decorrer dos nossos estudos, nos chamou a atenção: uma educação que não se pauta pela transformação da sociedade (através do conhecimento), conservar-se-á, no nosso entender, na perspectiva de permanência de funções historicamente *naturalizadas*. Desse modo, a escola do conhecimento (transformador) somente existirá para determinadas classes sociais.

A mencionada DMET lida sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a nos surpreender por suas intenções humanistas e democratizantes. Vejamos, por exemplo, o Artigo 1º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (WCEFA, 1990).

Dentre os aspectos explicitados no documento, salientamos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente; c) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; d) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; e) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; f) fortalecer alianças, como professores, políticas públicas, família, entre outras. Nesse conjunto, as boas intenções parecem, inicialmente, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas

educativas. No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais propostas, como podemos perceber em estudos relacionados a esse tema.

Mas, segundo Torres (2001, p.29), em seu texto, ao longo das avaliações e revisões da DMET em reuniões entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi comprimida, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a autora em pauta continua a considerar que a visão ampliada de educação se converteu em uma visão restrita, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).

Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade *natural*; numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento e da possível transformação do quadro historicamente desigual pelo acesso ao conhecimento.

Outro estudo de relevância acerca deste tema foi realizado por Coraggio, que apresenta a seguinte assertiva:

O modo economicista com que se usa essa teoria (da análise econômica) para derivar recomendações, contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social ou político.(CORAGGIO,1996, p. 95)

Nos limites do nosso estudo, conforme a síntese de Libâneo (2012, p. 19) ficam evidentes os traços básicos das políticas para a educação proposta pelo do Banco Mundial, e adotadas no Brasil. São elas: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o

desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se aos objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformar-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores).

Reforçando e complementando essa ideia, o autor supracitado reafirma que “a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a *necessidades mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”. (LIBÂNEO, 2012, p.19). Portanto, Libâneo aponta as seguintes características da escola:

Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012, p.19).

Nesse sentido, os estudos publicados por Falleiros (2005) evidenciam a tarefa das escolas na visão das agências financeiras internacionais, isto é,

[...] ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade. Assim, ocorre uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes e há um ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, inculcando uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras. (FALLEIROS, 2005, p. 211)

Embora não confirme esse ponto de vista, Libâneo (2012, p.20) enfatiza que as políticas educacionais *pós- Jomtien*, promovidas e mantidas pelo Banco Mundial, ocultam o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista.

Dito isso, sabemos que os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais e movimentos sociais ligados à educação e sindicatos.

Dando prosseguimento ao raciocínio construído até aqui, no sentido histórico, podemos registrar, a partir de Coraggio (1996), que os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgida no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). De acordo com o autor em pauta, trata-se, praticamente, de uma reprodução da Declaração de Jomtien.

Eis o que registra o Plano Decenal em relação aos objetivos da educação básica:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (BRASIL, 1993)

Observamos uma tendência teórica entre os autores ao afirmarem a existência de uma consonância dos princípios e estratégias inscritos na Declaração de Jomtien e no documento acima exposto. Nesse conjunto, notamos a assunção do papel da escola como atendimento de *necessidades mínimas* de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social, algo muito expressivo nos estudos de Libâneo (2012).

Como decorrência e não menos importante, Libâneo (2006) descreve ainda que além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial. Por exemplo: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a avaliação em escala do sistema de ensino; os ciclos de escolarização; a política do livro didático; a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos.

Todo esse conjunto de transformações, no seio desta breve contextualização, realça que as propostas educacionais brasileiras não estão isoladas do mundo da produção e seus incrementos. E, na esteira dessas reflexões, traremos mais pontualmente aspectos das políticas de educação para o Brasil e o surgimento do PIBID.

4.2 Apontamentos sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010

A Constituição Federal brasileira de 1988 prevê, no seu Artigo 214, a criação, pelo Estado, de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, com vistas à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis. Neste contexto, surgem propostas de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, no centro do debate, dois projetos disputam a representação da política: o projeto de LDBEN de entidades educacionais encaminhado à Câmara dos Deputados no ano de 1988, e a proposta de LDBEN elaborada e encaminhada ao Senado, no ano de 1995, pelo então senador Darcy Ribeiro (OTRANTO, 1996).

As discussões em torno de projetos da LDBEN tornam-se acirradas e, com a eleição, em 1994, do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), toma posições em face dos projetos de LDBEN em tramitação, optando pelo texto do Senado. Em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, sancionada pelo presidente, reflete a manobra governamental ao reprovar uma proposta coletiva, fruto de anos de amplos debates da sociedade civil.

Em sintonia com a DMET, a LDBEN preconiza, nas disposições transitórias, que a União deverá encaminhar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, a proposta de um PNE, indicando as diretrizes e metas para os próximos dez anos – Década da Educação. Em 1997, com vistas à materialização do Artigo 214 da Constituição Federal, e em atendimento à LDBEN, foi encaminhada ao Congresso a proposta de PNE, elaborada pelas entidades educacionais e, no início do ano de 1998, foi protocolada outra proposta de PNE encaminhada pelo Executivo. Em 2001, o PNE do executivo foi aprovado e instituído pela Lei n. 10.172, de 9/1/2001, passando então a estabelecer as diretrizes e metas para a educação brasileira para um período de dez anos, a contar da data de sua publicação. Como nos lembra Cury (1998), a derrota do projeto de LDBEN das entidades educacionais, aliada ao desgaste do governo junto a essas entidades por conta do pronunciado controle dos gastos públicos, são questões de fundo para a compreensão da existência de dois projetos de PNE em disputa.

Ainda conforme Cury (1998), de tramitação *sui generis*, o PNE aprovado reflete o embate entre projetos de concepções e prioridades educacionais distintas: o PNE denominado *Proposta da sociedade brasileira* e o PNE que tem como subtítulo *Proposta do Executivo ao Congresso Nacional* (CURY, 1998; VALENTE; ROMANO, 2002; DOURADO, 2010, 2011).

As entidades educacionais, após a realização de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED) consecutivos, elaboraram e encaminharam ao Congresso, no ano de 1997, a proposta de PNE denominada *Proposta da sociedade brasileira*. O texto do CONED, em tom de réplica, denuncia a *mesmice da política governamental* e busca recuperar aspectos da LDBEN vencida. De origem democrática e popular, o projeto apresenta um conjunto de princípios que

não foram incorporados ao plano aprovado, destacando-se: a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação; a redefinição do Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de coordenação do SNE; e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). (CURY, 1998).

Por outro lado, o PNE do Executivo, representativo da política do capital financeiro internacional e da ideologia das classes dominantes, revela a hegemonia governamental no Congresso Nacional e traduz as lógicas das políticas em curso, com foco no ensino fundamental e na construção de um sistema de avaliação da educação. O PNE aprovado, a LDB/96 e a legislação educacional materializam no Brasil, de acordo com Valente e Romano (2002), a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

No que tange à formação de professores, um dos objetivos centrais do PNE é a melhoria da qualidade do ensino, a ser alcançada por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, três condições: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada. Como diagnóstico dessas condições, o PNE ressalta que os esforços na formação de professores têm sido pouco eficazes na melhoria da qualidade do ensino, uma vez que muitos professores se deparam com uma realidade por vezes desanimadora: baixos salários e condições precárias de trabalho. O Plano apresenta ainda, como fatores que incidem na qualidade do ensino, o entusiasmo, a dedicação, a confiança no trabalho pedagógico, a perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Em suma, o PNE considera, como componentes essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, a formação inicial e continuada, salário digno, carreira de magistério e avaliação de desempenho. (VALENTE E ROMANO, 2002).

Diante do diagnóstico da realidade educacional, o PNE apresenta, nas diretrizes para a formação dos professores e valorização do magistério, a qualificação dos docentes como um de seus maiores desafios, cabendo ao Poder Público dedicar-se, prioritariamente, à solução deste problema por meio da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos

profissionais da educação e da melhoria das condições de trabalho, salário e carreira. No que tange à formação inicial, o Plano sinaliza a necessidade de superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e a desarticulação entre formação pedagógica e formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Como princípios para os cursos de formação, são previstos, entre outros: a atividade docente como foco formativo; o contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; a pesquisa como princípio formativo; e a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos (CURY, 1998).

Afinal, o diagnóstico apresentado no PNE aponta problemas históricos relativos à formação de professores e reconhece, como possibilidade de solução deles a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada. Nos objetivos e metas, o Plano também prevê “desenvolver programas de educação a distância como garantia da ampliação dos programas de formação em serviço” (meta n. 13), o que denota a focalização na formação continuada na modalidade à distância.

Quanto às ações a serem desenvolvidas na formação inicial, o PNE não faz referência sobre a que políticas precisam ser construídas, apenas prioriza a questão do acesso ao ensino superior o que demanda a ampliação da oferta de cursos, como sugerida nas metas n. 14 e 15, respectivamente. Portanto, devem-se

[...] generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino; [...] incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior (PNE, 2001, LEI 10.172/2001).

Acerca da questão da valorização dos profissionais da educação, que surge como objetivo e prioridade no PNE, perdeu força em relação à proposta da sociedade brasileira. Ela, de maneira mais enfática, propunha, nas diretrizes gerais, garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada,

carreira e salário. Ora, o Plano, ao mesmo tempo em que prevê a melhoria da qualidade da formação e a importância das instituições de ensino superior que desenvolvem pesquisas serem subsidiárias da formação de professores, admite a formação em nível médio na modalidade normal, contradição que está presente na LDBEN.

Como limites da proposta do PNE do Executivo, Cury (1998) já identificava, de maneira geral: a focalização prioritária no ensino fundamental, sobretudo quando ofertado para a população de baixa renda; o recuo da União como agente direto de uma ação sistemática no âmbito dos recursos e da execução, o que acentua o seu papel de coordenador e o de agentes executores dos Estados e Municípios; o simples reordenamento dos recursos já existentes sem adição de novas entradas; a contradição entre o avanço na proposição de metas e objetivos e os recursos financeiros disponíveis.

Por sua vez, Dourado (2010) em suas análises empreendidas por Dourado (2010) no final da década da educação, argumenta que o PNE apresenta limites no que concerne a sua *tramitação, concepção e secundarização* no campo das políticas educacionais, em detrimento das políticas governamentais. Em consequência da política adotada e da não regulamentação do regime de colaboração, como previsto na Constituição Federal de 1988, o PNE configurou-se como um plano formal, marcado por limites estruturais e conjunturais, sobretudo no que se refere à ausência de mecanismos concretos de financiamento. A carência de organicidade interna em que metas são reiteradas e, por vezes, superpostas, bem como a ausência de mecanismos concretos de financiamento e de gestão podem ser apontadas como limites da sua efetivação na fase de implementação. Em suma, os nove vetos presidenciais incidiram sobre os pontos mais nevrálgicos do PNE, aqueles referentes ao financiamento que, de fato, fariam dessa política *um plano*.

Apesar de o PNE apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, elas se efetivaram “como resultantes de ações e políticas governamentais *stricto sensu*, sem ter o Plano como o epicentro do processo político” (DOURADO, 2010, p. 686). Segundo esse autor, o PNE não se converteu em instrumento efetivo de gestão das políticas

educacionais, revelando o protagonismo do governo Fernando Henrique Cardoso na formulação, implementação e indução de políticas, programas e ações relacionados ao cumprimento das metas do PNE. Se pensarmos que um plano tem como finalidade tornar-se um guia das ações do governo, que é proposto como forma de se afastar da *imponderabilidade das circunstâncias*, e que se obtém com investimentos dentro de setores tidos como prioritários (CURY, 1998), cabe-nos, então, indagar se o que tivemos foi um plano nacional de educação ou uma carta de intenção? (VALENTE; ROMANO, 2002).

4.3 Apontamentos sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Tendo em vista a abordagem a respeito de política pública, alguns autores alertam para a necessidade de distinguir os termos política, programa e projeto. Bauer (2006, p.32) considera política como um “termo de maior amplitude” e define programas como “ações mais específicas que fazem parte da política”. Na base dessa hierarquia aparecem os diversos projetos como fruto do desdobramento de uma política ou de um programa.

Posto isso, a partir dos anos 1990, a formação de professores no Brasil adquiriu um lugar de destaque no âmbito das reformas educacionais e, neste cenário, as políticas e programas de valorização de professores passaram a ser vistos como centrais para a melhoria da qualidade da educação básica (GATTI; BARRETO, 2009). A indignação social com os vetos que incidiram sobre o PNE, sobretudo o que determinava a ampliação dos gastos públicos com educação de forma a atingir 7% do PIB, fez emergir, no ano de 2002, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. De acordo com Pinto (2010), a ideia central norteadora do processo foi a busca pela definição do recurso a ser gasto por aluno para obter um ensino de qualidade. Para isso, foram organizadas oficinas de trabalho objetivando a construção do Custo Aluno Qualidade (CAQ) envolvendo ampla

participação de profissionais da educação, de especialistas, de pais, de alunos e de gestores educacionais, com vistas à definição dos insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade.

Assim, em 24 de abril de 2007, diante da repercussão positiva da questão da qualidade do ensino, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em meio à recepção favorável da opinião pública. Como destaca Saviani (2007, p. 1232), o PDE foi recebido como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, “focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”.

No entanto, de acordo com o PDE, no campo das políticas públicas predominou, no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada de educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Essa concepção fragmentada criou falsas oposições entre educação básica e ensino superior; educação infantil e ensino fundamental e médio; ensino médio e educação profissionalizante; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos; educação regular e educação especial. Para além da artificial segmentação entre os níveis, etapas e modalidades de formação, o PDE baseia-se em uma concepção sistêmica de educação, que compreende o ciclo educacional como unidade da creche à pós-graduação. Nessa perspectiva, o Plano visa articular políticas especificamente orientadas a cada nível, etapas ou modalidade e coordenar os instrumentos de políticas públicas disponíveis (BRASIL, PDE, 2007).

Para Saviani (2007), ao analisar a configuração do PDE, tal plano aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ele agrega 30 ações que incidem sobre os diversos aspectos da educação nos diferentes níveis e modalidades as quais, em sua grande maioria, não se articulam às ações propostas no PNE. Aliás, como nos lembra o mesmo autor, o PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, embora, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado.

Apesar de o PDE não se configurar como um Plano de Educação propriamente dito, mas antes como um programa de ação, a sua singularidade se traduz naquilo que ele traz de novo: a preocupação em atacar o problema da qualidade da educação básica brasileira. Nessa direção, são lançados três programas: o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), o *Provinha Brasil* e o *Piso do Magistério*. O primeiro é considerado aquele que representa a identidade própria do PDE. Com o novo indicador de qualidade, o IDEB, o PDE procuram superar algumas dificuldades do PNE em torno da questão central: o tratamento dado à qualidade.

Como representante do novo indicador de qualidade da educação, o IDEB passa a medir o desempenho do sistema segundo uma escala que vai de zero a dez. Até o ano de 2022, a meta a ser alcançada para a qualidade da educação brasileira era a média 6.0, índice apresentado pelos países desenvolvidos classificados entre os 20 melhores do mundo. O estabelecimento do nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional é analisado por Oliveira (2008) como uma característica da permanência das políticas educacionais do governo Lula (2003-2010) em relação ao governo anterior.

Nesse contexto e vinculado ao recebimento de aportes financeiros, todos os sistemas municipais, estaduais e federal aderiram ao plano de metas; *Compromisso Todos pela Educação*, cujo padrão de qualidade é o IDEB. O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com vistas à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, conclama a participação dos entes federados, das famílias e da comunidade.

O ano de 2007, portanto, é marcado pelo lançamento de diversos programas educacionais, ligados ao PDE ou não, que trazem, em seu interior, a lógica da qualidade da educação atrelada à concepção de avaliação. Tal concepção é entendida como provas estandardizadas de medição do desempenho na educação básica ou na educação superior.

Em outra perspectiva, de acordo com Speck e Estrada (2012, p.25), observamos que a ênfase nas questões relativas à gestão educacional está inserida em um amplo movimento internacional, desencadeado principalmente a partir dos anos de 1990. Essa perspectiva de análise é pertinente, tendo em vista o pressuposto de que a escola é uma instituição social e historicamente construída, não sendo possível compreendê-la desvinculada do contexto de reorganização do capital que, por sua vez, provoca alterações na base produtiva e, portanto, no trabalho do homem.

Nesse sentido, o PDE foi gerado no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)¹⁵, que, por sua vez, é cofinanciado pelo Banco Mundial e “vem se constituindo em via de gestão da educação com o firme propósito de disseminar uma nova perspectiva de administração dos sistemas educacionais” (OLIVEIRA, 2005, p. 132).

Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 130), o PDE é definido oficialmente como uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho”. Para tanto, incorpora conceitos e práticas entre as quais se destacam a elaboração de diagnóstico, o planejamento estratégico, o trabalho com metas e a avaliação de resultados. Senão vejamos:

O PDE anuncia-se como instrumento que vem auxiliar a escola a se organizar de maneira eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e recursos para reverter os altos índices de repetência, o abandono e a má qualidade da aprendizagem. A pretensão deste instrumento de gestão, portanto, consiste em promover mudanças na organização escolar, as quais seriam viabilizadas mediante a elaboração e implementação, pela escola, de um planejamento estratégico. (OLIVEIRA, 2005, p.130).

Verificando os documentos disponibilizados pelo MEC a respeito do PDE, podemos obter mais informações sobre a configuração do programa. A principal

¹⁵ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos Estados envolvidos. Para realizar tais propósitos, segundo o manual de Operação e Implementação do Projeto (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002), o programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), (OLIVEIRA, 2005, p.128).

referência sobre o programa é a publicação *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, que está dividida em três partes: 1. Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2. O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3. O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação.

A primeira parte do referido documento apresenta os seis pilares que fundamentam o PDE: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social, na verdade, “são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro” (BRASIL, 2008).

Para melhor ilustrarmos esses pilares, apresentaremos breve descrição de cada um deles. Assim, o primeiro pilar refere-se à *perceptiva sistêmica* do PDE, sob o argumento de que é necessário agir para atingir a *integração dos níveis, etapas e modalidades de ensino*. A adoção dessa perspectiva é uma tentativa de *superar uma visão fragmentada sobre a educação*, visão fragmentada essa que é responsável pelo surgimento de *falsas oposições* como, por exemplo, a que existe entre a educação básica e o ensino superior, em que “diante da falta de recursos, caberia ao gestor público optar pela primeira” (BRASIL, 2008, p. 7). Outras quatro falsas oposições são apontadas: atenção exclusiva ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica; priorização do ensino médio em contraposição à desvalorização da educação profissional; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos; e a oposição entre a educação regular e a educação especial.

Reza, ainda, o documento que “o PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação”, já que esta, como “processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal” (BRASIL, 2008, p.9).

A *Territorialidade* é outro pilar do PDE. Em linhas gerais, sustenta-se na busca por respeitar as comunidades em suas particularidades e em seus arranjos étnicos-educativos. Isso porque o enlace entre educação e ordenação territorial “é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem”, e [...] “a razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais” (BRASIL, 2008, p.6).

O objetivo do pilar *Desenvolvimento* é associá-lo à educação de qualidade mediante o estabelecimento de padrões mínimos de aproveitamento e o necessário apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento socioeconômico no país. Esse pilar é importante porque o enlace entre educação e desenvolvimento “é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado”, e que “a relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos” (BRASIL, 2008, p.6-7).

Os pilares *Responsabilização* e *Mobilização Social* referem-se à transparência e à participação da sociedade, conforme descritos abaixo:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2008, p. 11).

De acordo com o documento em apreciação, são esses cinco pilares que dão sustentação ao PDE e “que perpassam todos os níveis e modalidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 7).

Entretanto, sendo um *plano executivo*, expressa-se por meio de ações concretas. Inicia-se, então, a segunda parte do documento, na qual podemos perceber que o programa incide sobre quatro grandes áreas do sistema educacional. São elas: a educação básica, a educação superior, a educação profissional - tecnológica e a alfabetização.

No primeiro eixo, da educação básica, há quatro desdobramentos: 1. Formação de professores e piso salarial nacional; 2. Financiamento: salário-educação e FUNDEB; 3. Avaliação e responsabilização: o IDEB; 4. Plano de Metas: planejamento e gestão educacional.

No segundo eixo, da educação superior, são apresentadas cinco metas: 1. Expansão da oferta de vagas; 2. Garantia da qualidade; 3. Promoção de inclusão social pela educação; 4. Ordenação territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país; e 5. Desenvolvimento econômico e social.

Dando prosseguimento, no terceiro eixo, a educação profissional e tecnológica, encontramos: 1. Educação profissionalizante e educação científica: o IFET; 2. Normatização (legislação); e 3. EJA profissionalizante.

No quarto e último eixo, a alfabetização, educação continuada e diversidade apontam-se preocupações do PDE com a população analfabeta ou pouco escolarizada e com as comunidades indígenas, quilombolas e de assentamentos.

Por último, o item *O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação*, aponta não só a necessidade de aumentar o percentual do PIB para o setor, melhorando a questão do financiamento para a educação, como também de atribuir maior autonomia às instituições de ensino.

Uma das ideias mais repetidas no documento refere-se ao fato de ter sido ele elaborado sob uma *visão sistêmica*, aliás, o primeiro dos seis princípios apresentados. Contudo, alerta-nos Saviani (2009):

O MEC acabou por estabelecer uma aproximação da noção de sistema com o 'enfoque sistêmico'. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado 'enfoque sistêmico'. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem

caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado (SAVIANI, 2009, p. 22).

Segundo a concepção desse autor, considerando método estrutural-funcionalista, o *enfoque sistêmico* torna-se incompatível com a proclamada missão de superar as dicotomias apontadas pelo documento. Isso porque o *sistema*, assim concebido, torna-se algo mecânico, automático, já que os homens perdem a característica de sujeitos históricos, dada a impossibilidade de interferir no sistema.

O enfoque sistêmico, apoiado no discurso do racionalismo econômico e do capital humano, corresponde às exigências do novo paradigma produtivo e procura tornar a educação bem como o conhecimento essencialmente utilitarista. Nesse sentido, torna-se necessária uma nova cultura institucional na qual se busque, constantemente, a qualidade total dos serviços prestados, bem como a adequação dos profissionais às novas necessidades do mercado. Estes precisam redescobrir sua missão e sua identidade. Precisam agregar novos valores aos seus serviços e, principalmente, tentar encontrar um novo sentido em sua prática, já que agora o caráter genuinamente pedagógico da prática escolar passa a ser comandado pelo imperativo da eficácia econômica. Dessa forma, “o sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” (LAVAL, 2004, p.301).

Contudo, há ainda outros fatores referentes ao PDE que merecem atenção. Prosseguindo na análise do documento, verificamos que ele, em grande medida, apresenta, apenas, as ações que constituem o plano, muito embora se tenha anunciado que o “texto não é uma lista de realizações nem um relatório técnico” (BRASIL, 2008, p.30), com poucos indicativos relativos a sua operacionalização e controle.

Estruturado em mais de 40 ações e programas, “o PDE consiste em um enorme desafio não apenas para a sua implementação, mas também para o seu monitoramento” (GRACIANO, 2010, p.2).

Na opinião de Saviani (2009, p.43), “não deixa de ser bem-vindo esse dinamismo do MEC, multiplicando as ações com as quais se pretende mudar o

perfil da educação brasileira”. Contudo, alerta-nos o autor: é preciso “estar atento para evitar a fragmentação e a dispersão que levariam à perda do foco na questão principal: a melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2009, p.43)”.

Baseando-nos nas reflexões realizadas até o momento, é possível situarmos o PDE no contexto das reformas educacionais recentes para, então, compreender o que não está diretamente evidenciado nos documentos oficiais a ele relativos.

Nas palavras de Minto,

[...] situar as ações do PDE no interior da lógica mais geral que preside a reforma educacional brasileira nas últimas duas décadas exige-nos lembrar de, ao menos, dois fatores essenciais que estão na ‘ordem do dia’ das reformas institucionais tornadas demandas para governos nacionais no atual estágio do modo capitalista de produção. De um lado, cabe ao Estado ser mais eficiente, reduzindo gastos, sobretudo com as políticas sociais; de outro, cabe criar condições institucionais (jurídico-políticas) para que o mercado e a iniciativa privada, de um modo geral, organizem as atividades antes comandadas pelo Estado (MINTO, 2010, p.2).

Speck e Estrada (2012, p.29) destacam dois aspectos principais presentes no PDE: a questão da eficiência e a do deslocamento das políticas sociais para o mercado.

De fato, o PDE utiliza, de maneira recorrente, a noção de eficiência, de qualidade, de resultados. Ainda de acordo com Speck e Estrada (2012), a expressão *qualidade*, por exemplo, é utilizada 30 vezes no documento, que tem 43 páginas. Já a expressão *resultado* pode ser encontrada 12 vezes no decorrer do documento.

Sobre o deslocamento das políticas sociais para o mercado, parece-nos que o *Todos pela Educação* é um bom exemplo de como a iniciativa privada tem se organizado junto ao Estado na proposição de políticas educacionais. Para Speck e Estrada (2012, p.29), é também um bom exemplo de como o Estado tem se afastado gradativamente da responsabilidade de ser o provedor dos bens sociais.

Esclarecendo ainda mais a questão, os autores em pauta assinalam que o processo relativo à reestruturação produtiva do capital tem provocado modificações institucionais e organizacionais nas relações de produção, com repercussões sobre a gestão do trabalho, nesse caso, na atividade docente.

Ressaltam os autores:

Os estímulos à participação, à eficácia e à qualidade, o trabalho por resultados, a responsabilização, bem como o trabalho por metas e em equipe, a autonomia, a cooperação e a liderança são aspectos tidos como essenciais no quadro de exigências que configuram a fase de acumulação 'flexível, do capital (SPECK; ESTRADA, 2012, p. 32).

Importante percebermos que não somente nos setores da economia, mas também no âmbito educacional a ênfase na flexibilidade altera o próprio sentido do trabalho. As propostas que visam a alterar a forma de gerir as instituições de ensino conduzem a inevitáveis alterações também nas relações de trabalho no seu interior.

Assim, no tocante à educação básica, o PDE afirma o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica, propondo ações voltadas para a formação de professores a distância: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), centrado na formação inicial presencial de futuros professores.

4.4 O Programa PIBID

Começamos este tópico dando maior visibilidade à pesquisa empírica. Assim, inicialmente, apresentaremos o PIBID no âmbito nacional e doravante enfatizaremos o PIBID/UFVJM, especificamente o PIBID-EFI/UFVJM. Para tanto,

serão examinados alguns estudos que direcionam atenção a essa proposta de formação de professores e os resultados alcançados desde a implementação do programa.

Para fins esclarecedores, tomaremos como referência os documentos oficiais que balizaram o PIBID na sua concepção e no período da nossa intervenção (observação, levantamento bibliográfico, análise dos documentos e realização dos grupos focais). Isso se faz necessário tendo em vista as constantes mudanças que vêm ocorrendo no programa e os estudos produzidos desde então. Adotaremos, especialmente, o relatório produzido pela Diretoria de Educação Básica (DEB), da CAPES, ano de 2013. Nele constam dados do período em que estávamos frequentando as reuniões do PIBID EFI/UFVJM e acompanhando os trabalhos nas escolas. Por outro lado, para enriquecermos as discussões e sinalizarmos o crescimento e as expectativas do programa, apresentaremos pesquisas atuais, para efeitos ilustradores, que somam às nossas reflexões e assinalam dados relevantes.

Com efeito, no que diz respeito à educação básica, um dos pontos fundamentais do PDE refere-se à formação de professores e à valorização dos profissionais da educação. Entretanto, uma das críticas direcionadas ao MEC é que a concessão de bolsas sempre esteve voltada para a educação científica e para a pós-graduação e não contemplava a formação docente para a educação básica. Como ação complementar ao PDE, surge, no mesmo ano, uma nova modalidade de bolsas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas também a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação.

Conforme o portal virtual do Ministério da Educação, o objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio dos cursos de formação de professores), as escolas e os sistemas educacionais estaduais e municipais.

O PIBID é um programa instituído pela Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007, ação conjunta do Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Criado como uma ação complementar ao PDE, o programa tem como finalidades: fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, visando à melhoria da formação do licenciado e à elevação da qualidade da educação básica; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, PIBID, Portaria Normativa n. 38, 2007).

Segundo o site da CAPES, o PIBID é uma iniciativa que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica. Informa ainda que o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Ressalta, também, que os projetos devam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola¹⁶.

Outro ponto relevante apresentado no documento oficial refere-se aos objetivos do programa. Ei-los:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de

¹⁶ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 16 de abril/2015.

caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
-incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como (co)formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
-contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, PIBID, PORTARIA NORMATIVA n. 38, 2007).

Neste aspecto fica evidente o desafio do PIBID, pois trata do mesmo objetivo: a formação de professores, a valorização do magistério, a integração da educação básica e educação superior, a criação de inovações tecnológicas e didáticas - pedagógicas, a superação de defasagem de aprendizagem e a elevação da qualidade das ações das licenciaturas no país.

Ainda para o esclarecimento da dinâmica de ingresso no PIBID, fez-se (e faz-se) imprescindível às IES interessadas em participar do programa apresentarem a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Vale lembrar que no último edital, ano de 2013, puderam se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que ofereciam cursos de licenciatura¹⁷. As instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES, com acompanhamento dos coordenadores de área e gestão.

Consideramos importante, para uma reflexão mais crítica sobre programas como o do PIBID, recorreremos a Santos e Vieira (2006, p.780) para a análise do processo de implementação de políticas e medidas educacionais em esferas públicas. Na visão dessas autoras, além dos problemas de infraestrutura, de currículo e formação docente, tornam-se mais complexas as ações, devido ao processo de apropriação pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política. Dito de outro modo, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca e

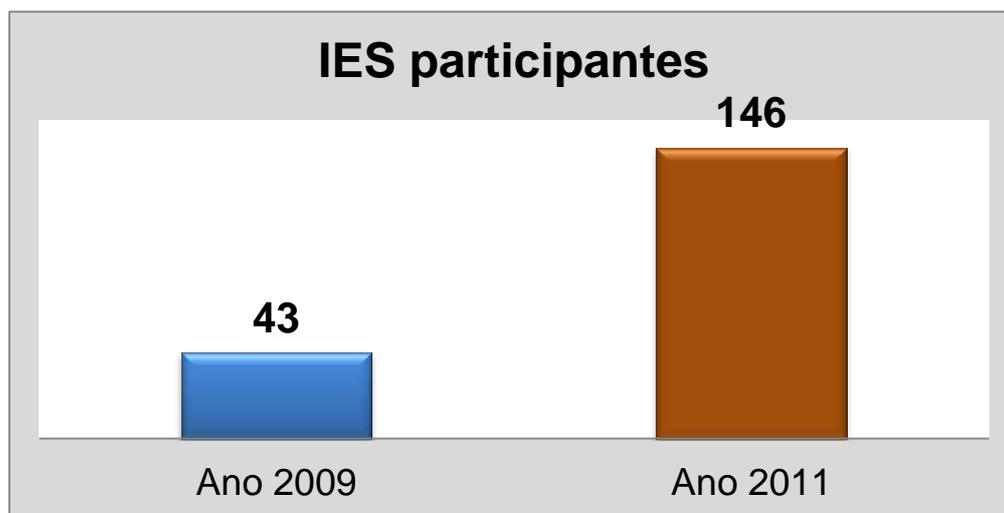
¹⁷ Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do PIBID podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas. A Capes pode conceder tanto recursos de custeio como de capital, conforme definido nos editais de seleção. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 16 de abril/2015.

precisa ser mais bem refletida. Sendo assim, pretendemos, então, trazer à baila alguns elementos para analisar a expansão do PIBID no território brasileiro. Para tal, serviremos de documentos e dados públicos, especificamente do período de 2007 a 2013, para, posteriormente, focar nosso objeto de estudo.

Retomando a linha de raciocínio, no primeiro ano, em 2007, o PIBID contemplou somente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que oferecem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Ampliou-se a participação no ano seguinte às instituições estaduais (BRASIL, PIBID, 2009).

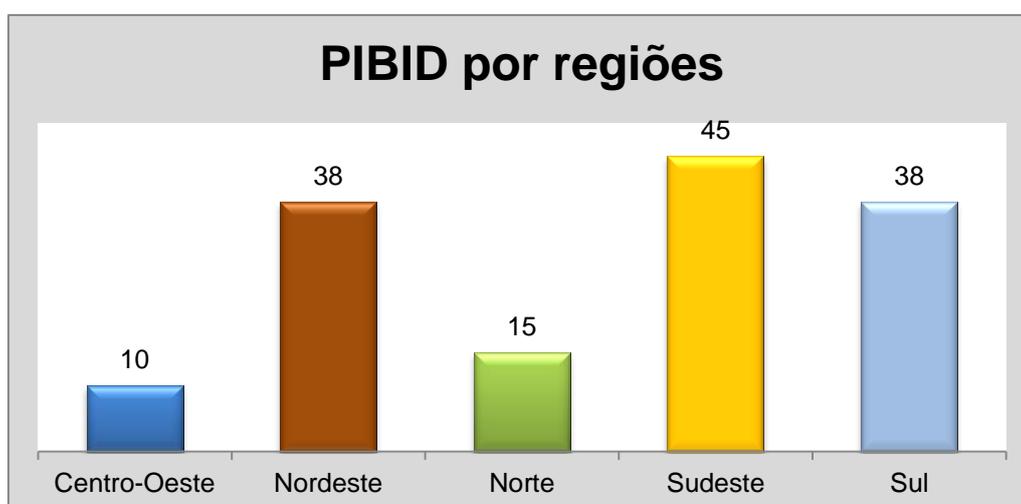
Como critério de avaliação do mérito do projeto, o PIBID 2007 elegeu aqueles voltados à formação de docentes para atuar nas áreas de conhecimento apresentadas na seguinte ordem de prioridade: a) para o ensino médio (licenciatura em física; licenciatura em química; licenciatura em matemática; e licenciatura em biologia); b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental (licenciatura em ciências e licenciatura em matemática); c) de forma complementar (licenciatura em letras - língua portuguesa; licenciatura em educação musical e artística e demais licenciaturas). Os projetos deviam privilegiar, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Tais critérios foram sendo modificados ao longo de outros editais, podendo concorrer as IES com todos os cursos de licenciatura presentes na instituição receptora, atuando em todos os níveis da educação básica, e os alunos bolsistas não precisariam apresentar critérios socioeconômicos.

Conforme o relatório da DEB- CAPES (2013), no edital de 2007, desde a primeira relação de projetos aprovados até a quarta chamada de aprovação, foram contempladas ao todo 43 (quarenta e três) IES. Ao longo de mais outros dois editais, especificamente de 2009 e de 2011, houve a incorporação de mais 103 (cento e três) instituições, totalizando 146 (cento e quarenta e seis) IES partícipes, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Instituições de ensino superior participantes do PIBID (2009-2011)

Fonte: Relatório CAPES, Encontro PIBID/2011

Dessa forma, tornou-se notório o crescimento das IES envolvidas e o programa ampliou o atendimento em nível nacional, sendo difundido pelas regiões do país da seguinte forma: 10 (dez) instituições da região Centro-Oeste, 15 (quinze) instituições da região Norte, 38 (trinta e oito) instituições da região Nordeste, 38 (trinta e oito) instituições da região Sul e 45 (quarenta e cinco) instituições da região Sudeste, como ilustra o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Regiões do Brasil atendidas pelo PIBID (2009-2011)

Fonte: Relatório CAPES, Encontro PIBID/2011

Sendo assim, pensando na trajetória do programa e tendo, como pano de fundo, os 3 (três) editais lançados pela CAPES, no período de 2007 a 2011, podemos deduzir que o mesmo ocorreu em 31% na região Sudeste; no mesmo percentual (26%), nas regiões Nordeste e no Sul do país; em 10% na região Norte; e em 7% na região Centro-Oeste. Tais informações sinalizam o maior ou menor número de instituições públicas presentes em determinados espaços, sendo critério central para a aquiescência do programa, junto, obviamente, à submissão de projetos para concorrer aos editais acima citados.

Em outro sentido, o PIBID pode ser desmembrado em subprojetos, de acordo com os cursos de formação de professores presentes nas IES receptoras. Assim, o número de sujeitos participantes do programa por instituição aumenta em sintonia ou não com os subprojetos apresentados. Em outras palavras, as licenciaturas que apresentarem projetos via suas instituições, solicitando participação no cerne do programa, propiciarão a formação de seus docentes no PIBID.

Como já mencionado, complementando o raciocínio e utilizando dados mais recentes, encontramos, na atualidade (abril/2015), no sítio virtual da CAPES, uma completa base de informações sobre o programa até o momento, como: editais, legislação, número de bolsistas, investimentos, relatórios. Vale registrar que nossa intervenção mais direta ocorreu no período de 2011 a 2013. Acreditamos, porém, ser interessante pontuar os últimos números da CAPES sobre bolsistas e projetos por regiões do país, para reafirmarmos o crescimento significativo dessa proposta.

Tabela 1: Nº de projetos participantes do PIBID em 2011 e 2014 por regiões do Brasil

Região	Projetos PIBID- 2014	Projetos PIBID- Diversidade 2014	Total de Projetos PIBID 2014	Total de Projetos PIBID 2011	Expansão em % (2011 a 2014)
Centro-Oeste	21	05	26	10	160%
Nordeste	56	10	66	38	74%
Norte	27	05	32	15	114%
Sudeste	114	03	117	45	160%
Sul	66	06	72	38	90%
Total	284	29	313	146	115%

Fonte: Relatório CAPES, 2014. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>

Deste modo, o programa ampliou em mais de 70% em todas as regiões do Brasil, chegando a duplicar em regiões como: o Sudeste e o Norte. No total, do ano de 2011 para o ano de 2014, foram desenvolvidos mais que o dobro de projetos. Além do mais, a modalidade PIBID Diversidade ampliou a perspectiva do programa, contribuindo, sobremaneira para o aumento de instituições e sujeitos.

Apesar de não nos debruçarmos sobre outras modalidades do PIBID, acreditamos ser interessante registrar informações gerais sobre o PIBID-Diversidade. Tal desdobramento teve como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O PIBID-Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de Licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas)¹⁸.

¹⁸ Amparados pelo decreto nº 7219, de 09 de abril de 2010, que regulamenta e estimula essa proposta, o PIBID Diversidade surge como acesso aos sujeitos envolvidos nesta modalidade de

As áreas de conhecimento e os níveis de ensino deixam de ser considerados critérios de seleção quando da avaliação do mérito das propostas apresentadas, em 2009, tornando-se características obrigatórias das propostas a serem submetidas ao processo de seleção. E, neste conjunto, emergem outras possibilidades de entrada no programa, como, no caso, o PIBID Diversidade.

Com a ampliação e modificação dos níveis de ensino e das áreas do conhecimento a serem contempladas, houve a inclusão, no nível médio, das licenciaturas em Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia; no ensino fundamental, as licenciaturas em Pedagogia com destaque para a prática em classe de alfabetização e Educação Artística e Musical; e, na forma complementar, surgem as licenciaturas em Letras-Língua Estrangeira, interculturais (formação de professores indígenas), em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local e região (BRASIL, PIBID, 2009).

No que se refere ao financiamento do PIBID, no edital de 2011, a CAPES, com recursos do FNDE, ofereceu 5 (cinco) tipos de bolsa para o andamento do programa, a saber: 1. bolsas para estudantes das licenciaturas em números distintos de cada subprojeto, de acordo com a solicitação e aprovação do subprojeto; 2. bolsas para os docentes responsáveis de cada subprojeto, representando uma bolsa para cada professor responsável por seu curso de formação; 3. bolsas para os professores supervisores das escolas onde o projeto se desenvolve, vinculados as suas áreas de conhecimentos e atrelados aos subprojetos; 4. bolsa para 1 (um) coordenador institucional da IES; e 5. bolsa para 1 (um) coordenador pedagógico da instituição receptora do programa. Assim, todos os bolsistas, em diferentes perspectivas, exercem atividades pedagógicas e/ou administrativa em prol da proposta, buscando contemplar os objetivos gerais do programa e acompanhar o seu andamento.

ensino, possuindo como objetivo: -o incentivo à formação de docentes em nível superior; -a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo; -a integração entre educação superior e educação básica; -o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; -o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (PIBID DIVERSIDADE, BRASIL, 2010).

Neste ponto, acreditamos ser importante o recorte do texto na íntegra, relativo a financiamentos. Como podemos observar, as bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário:

A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).

Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).¹⁹

Ainda quanto aos recursos financeiros, explicitamos que cada projeto institucional possui um valor para custeio e gastos no decorrer do processo, em acordo com as normas do edital e com os números de bolsistas envolvidos.

A propósito, os itens 1.4.2 e 1.4.3 do Edital 01/2011 em análise especificam custos por subprojeto:

1.4.2. O financiamento dos projetos do PIBID observará o limite máximo de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) por projeto.

1.4.3. O valor máximo da verba de custeio a ser concedida, por subprojeto, a cada período de 12 (doze) meses, é de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais). A base de cálculo é de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando. (EDITAL PIBID/CAPES 01/2011).

Desse modo, partíamos da ideia de que o PIBID/UFVJM estaria em acordo com esses valores, haja vista sua aprovação. Mas, nosso intuito, para o momento, acena para os valores investidos no programa de maneira geral.

Com efeito, de acordo com as informações apresentadas e divulgadas pelo portal CAPES, o financiamento da primeira edição do PIBID/2009 foi de R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais). Esse valor passa, no edital seguinte, para R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos

¹⁹ Conforme Portal CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, acesso em 16 de abril/2015.

e cinquenta e um mil, e seiscentos reais), demonstrando um crescimento de 575.7% na destinação de recursos para investimentos na educação básica e nos processos de formação de futuros professores. Contudo, ressaltamos que tal investimento se refere às ações do PIBID como possibilidades de mudança (positiva) na educação básica, após o início do programa, criando uma nova forma de financiar e estimular os profissionais que se encontram (ou que se encontrarão) neste espaço de trabalho.

Todavia, como exposto anteriormente, a menor bolsa do PIBID, de aluno bolsista em cursos de formação, equivalia no edital 2011 a R\$400,00 (quatrocentos reais). Esse valor, comparado ao piso salarial de professores, como por exemplo, do Estado de Minas Gerais, no ano de 2011, segundo o Jornal Folha de São Paulo do dia 16/11/2011, equivalia a 65% do piso salarial dos docentes do referido estado. Considerando, pois, as reflexões iniciais sobre o nosso objeto de estudo, diríamos que, é no mínimo incômoda a ideia de investimento em educação quando se percebe o valor recebido por professores brasileiros, em específico do salário do professor mineiro.

Durante o Encontro Institucional do PIBID, ocorrido em outubro de 2011 e realizado em Brasília (Distrito Federal), foi divulgado o número total de sujeitos envolvidos nos programas PIBID no Brasil: equivalente a 29.666 (vinte e nove mil e seiscentos e sessenta e seis) bolsistas no ano de 2011. Mais uma vez, chamamos a atenção o crescimento do programa e do investimento expressivo de recursos destinados a sua execução.

Aliás, Gatti et al (2014, p.10) lembra que o PIBID, em 2014, envolveu em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, atendendo acerca de 5.000 escolas de educação básica, com a participação de 284 IES. Portanto, podemos deduzir que o número de bolsistas triplicou, logo houve aumento significativo dos investimentos do programa no que tange somente às bolsas que, como apresentado, possuem valores diferenciados.

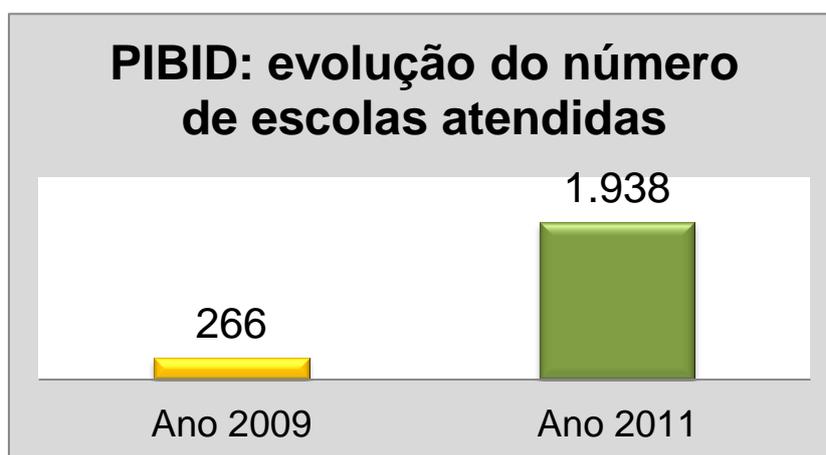
Ainda a respeito dessa ideia, o presidente da CAPES, Jorge Guimarães, em nota sobre o programa, salientou:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo). (GATTI et al, 2014. p.6)

Podemos deduzir, de diferentes elementos e falas dos sujeitos pesquisados, que o *capital* envolvido nesta proposta de formação é muito grande. Temos a convicção de que investimentos em prol da educação básica são primordiais e urgentes no cenário brasileiro. Contudo, a dúvida permanece em termos das frentes utilizadas para o investimento em educação básica e os possíveis (e desejados) resultados transformadores dos sujeitos e, como consequência, da sociedade em que vivemos.

Outro dado que nos chamou a atenção refere-se ao número de escolas atendidas pelo PIBID. Conforme registra o gráfico a seguir, do ano de 2009 para o ano de 2011, o número de escolas multiplicou aproximadamente sete vezes o número inicial, denotando aumento considerável de escolas participantes desse programa.

Gráfico 3 - N° de escolas atendidas pelo PIBID (2009-20011)



Fonte: Relatório CAPES, Encontro PIBID/2011

Tendo em vista o tempo de implementação do PIBID no contexto brasileiro, houve um crescimento gradativo e significativo de investimento. Contudo, de acordo com o Censo Escolar realizado no ano de 2010, o número de escolas públicas brasileiras equivale a 158.650 (cento e cinquenta e oito mil e seiscentos

e cinquenta) estabelecimentos. Nesse conjunto, ainda é pequena a abrangência do PIBID em rede nacional, estando somente em 1,23% das escolas do Brasil.

Como já dito, Gatti et al (2014, p.10) assinalam que o PIBID contava, no ano de 2014, com aproximadamente 5.000 escolas de educação básica. Isso significa que o número de escolas participantes do programa dobrou no decorrer da proposta. Entretanto, em relação ao número total de escolas brasileiras, esse percentual ainda é baixo - cerca de aproximadamente 4% das escolas públicas brasileira possuíam algum PIBID, em 2014. Pensando nas possibilidades de contribuição desse programa, o qual deve ser tratado de forma contextualizada, ressaltamos que muitas escolas básicas ainda precisam contar com o referido programa para elevar a *qualidade da educação brasileira, para realmente* todos.

Portanto, podemos deduzir que, em se tratando de um programa que se coloca no chão da escola cujo objetivo, entre outros, é *elevar a qualidade da educação básica e contribuir na formação de futuros professores*, já nascem apontando grandes desafios. Nessa direção, Gatti (2010, p.1359) aponta, entre outros, graves problemas que enfrentamos no que diz respeito não às aprendizagens escolares em nossa sociedade atual (qualidade da educação básica), como o aumento dos cursos de licenciaturas como também às estruturas institucionais que as abrigam. Ele ainda destaca:

Deve ser claro que todas as preocupações que se destinam a formação de professores não se ocupam somente da relação do professor com seu processo de formação. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regional e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho na escola (GATTI, 2010, p. 1359).

A propósito desse conjunto de complexos fatores elucidados pela autora, pensamos ser importante chamar a atenção para as informações gerais comentadas acerca do PIBID. Elas dão visibilidade à educação básica, especialmente ao articular a escola, a instituição formadora (universidades) com os alunos em processo de formação e os professores das escolas em situação de

trabalho. E, nesse bojo, deparamos com questões que envolvem as condições de trabalho docente nos dias atuais, e a qualidade do ensino em seus diferentes aspectos: estruturais, salariais, sociais, entre outros.

Ainda de acordo com o material publicado por Gatti et al (2014) o objetivo de programas da natureza do PIBID associa-se à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Até aqui procuramos evidenciar aspectos relevantes do programa, especialmente sobre a legislação, as normatizações e o crescimento do PIBID no território brasileiro. Doravante, traremos algumas ideias recorrentes em estudos que abordaram, em alguma medida, o PIBID e seus desdobramentos.

4.5 Algumas experiências do PIBID

Desde sua criação, o PIBID tornou-se interessante objeto de estudo, pois, como já mencionado, requer crescente investimento de ordem financeira e de recursos humanos, além de articular diferentes papéis no interior do programa.

Por outro lado, no transcorrer da nossa pesquisa de campo (2011-2013) e estudos, encontramos poucas inferências (em profundidade) sobre o programa. O que há são relatos de experiências e descrições de atividades oriundas do PIBID, haja vista o seu pouco tempo no cenário nacional. Todavia, até o término do nosso processo de doutoramento, continuamos pesquisando materiais bibliográficos produzidos acerca do PIBID e suas respectivas avaliações/proposições. Tal processo contribuiu significativamente para nossas reflexões e interpretações, sem desconsiderar as especificidades dos recortes de estudo encontrados.

Nesse processo, porém, chamou-nos a atenção, no mês de setembro, do ano de 2014, o material bibliográfico produzido pela Fundação Carlos Chagas²⁰ (FCC), denominado Textos FCC²¹ elaborado por reconhecidos pesquisadores da área da Educação. Esse estudo pareceu-nos importante por apresentar as primeiras sínteses do programa em si cujo foco são os sujeitos definidos pelo material além da construção de indicadores que sinalizam possíveis caminhos percorridos pelo PIBID até a data de publicação.

Isso posto, interessa-nos aqui, analisar algumas ideias expressas nesse material e, ainda apontar referências localizadas. Assim, na fala do presidente da CAPES, introdutória desse documento, ficam evidentes a intencionalidade do programa e a demanda que recai sobre ele, como: incentivo a docência, valorização do magistério e melhoria da educação brasileira. Eis o que nos diz este trecho acerca dessa questão.

O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma 'proposta de incentivo e valorização do magistério' e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e 'para a melhoria de qualidade da educação brasileira'. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (GATTI et al, 2014. p.06).

Outra ideia exposta pelo representante da CAPES traz à tona indícios de outras contribuições do programa:

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de eleva a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (GATTI et al, 2014. p.06- grifos nossos).

²⁰ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação.

²¹ Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos, e oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

Nesse conjunto de proposições, tendo em vista o breve relato do representante da CAPES e suas fontes de avaliação do programa, como: acompanhamento de relatórios, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, envio de formulários por meio do ambiente virtual, reafirmamos a complexidade que o programa envolve, devendo ele ser analisado na *outra ponta da corda*, isto é, a análise deve centrar-se no desenvolvimento do programa, para contribuir ainda mais na busca de caminhos para a educação pública brasileira.

Em adição, Gatti et al (2014) asseveram que as práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar. Complementam, ainda, que o distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação por parte dos responsáveis pela formação dos professores, pois “a escola é o espaço estruturante da atividade docente” (GATTI et al, 2014, p.14). Nesse sentido, o PIBID contribui em larga escala, desde a sua concepção, ao propor (com obrigatoriedade) estreitar lações entre as IES e as Instituições de Ensino Básico até nos documentos que estruturam e buscam legitimar suas ações como: editais, legislações e atribuições dos participantes do PIBID.

Dando prosseguimento a nosso estudo bibliográfico, apresentaremos a visão de alguns pesquisadores cujas informações contribuem para a compreensão do programa em nosso contexto.

Arroyo (2007), por exemplo, ao se referir não só à formação nos cursos de licenciatura, mas também às propostas curriculares pós-LDB, alerta-nos que, por se fundamentarem em diretrizes e normas como reais e por tomarem como referência modelos idealizados de docência, desconsideram a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho. E, com base nessa crítica, reafirmamos a necessidade de análise da atividade docente e suas experiências no interior da escola, na sua concretude de espaço/tempo.

Nesse sentido, o PIBID propõe atuar diretamente na atividade docente *in loco*, o que é relevante conforme deduzimos dos estudos aqui descritos. Isso, aliás é perceptível nas atividades registradas em nossa pesquisa, um ponto forte na qualificação do processo formador dos licenciandos e na relação entre teoria e prática. Ilustrando, eis o que nos diz este bolsista:

[...] o PIBID mostra assim, totalmente a realidade que você vai encontrar, sabe. Você tá ali, você acompanha o professor, você acompanha tudo,

... você acompanha desde... como que fala? Desde fazer prova, aplicar prova, fazer plano de aula... e assim: você tá ali o dia inteiro, você tá dentro da escola, você também é o professor, enquanto você tá ali. (Bolsista ID- 5).²²

Conforme descreve o licenciando, a prática do PIBID revela a intensidade das relações construídas no cerne do programa, é um bom indicativo de conhecimento da realidade concreta, proporciona uma experiência relevante para um futuro profissional. Neste sentido, tentaremos compilar essa questão mais sistematicamente no próximo capítulo.

Mas, retornando aos estudos localizados, Gatti et al (2014, p. 15) realçam o número de pesquisas sobre o PIBID, coletados em periódicos nacionais classificados pelo sistema Scielo, nos resumos das dissertações e teses registrados no Banco de Teses da CAPES e nos resumos relativos ao PIBID apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no ano de 2012. Tais resumos mostram os efeitos do programa na comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor.

Vale aqui uma observação. Grande é a demanda pela construção de materiais sobre o PIBID. Estamos sempre atentos às questões e trabalhos que surgem (ou surgiram) sobre ele. Temos observado o crescente número de trabalhos a esse respeito apresentados via programa, na atualidade (abril-2015). Isso nos instiga, futuramente, a leitura e a compreensão desse material; pois a *olhos nus*, a nomenclatura PIBID surge em grande escala em pôsteres, trabalhos orais, camisetas e discursos apresentados nos eventos de renome da área da educação. Contudo, nossas impressões ainda merecem maior atenção, porém, já criamos prospecções para encaminhamentos vindouros, especialmente sobre como averiguar os reais impactos desse programa para a educação básica pública brasileira.

Algumas informações, de forma geral, merecem destaque. O artigo de André (2012), por exemplo, trata das políticas voltadas aos professores iniciantes

²² Dado obtido do bolsista ID-5, em diálogo realizado, pela pesquisadora, nos grupos focais. Contrariando as normas da ABNT, apresentaremos aqui e nas demais citações, as informações obtidas usando normas de citação direta e a fala na íntegra de seus depoentes. Desse modo, demarcando tais informações, pretendemos não sobrecarregar o texto com rodapés e com informações já mencionadas.

que favorecem a inserção deles docência e integram uma pesquisa mais ampla sobre políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Nesse conjunto, o PIBID foi um dos três programas identificados como política de parceria universidade e escola. Foi apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação teoria e prática e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência.

Em outro estudo, Fetzner e Souza (2012), apoiados no conceito de interculturalidade, analisam as percepções de conhecimento presentes entre os bolsistas de três subprojetos que envolvem três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Apontaram, assim, a relevância do programa como instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral, com base nos depoimentos dos bolsistas. Partiram da premissa de que não existiria um conhecimento a ser definido a priori em relação às ações educativas, mas um conhecimento a ser identificado e trabalhado na prática escolar das escolas pesquisadas e nas disciplinas da universidade.

Por sua vez, Gatti et al (2014, p.16) trazem mais detalhes em relação à produção em mestrados e doutorados. Identificaram, no ano de 2012, pesquisas que abordam a temática do PIBID, a saber: duas teses de Doutorado, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e uma de Mestrado Profissional. Desses estudos, 11 são de instituições da região Sul e 7 da região Sudeste. As pesquisas contemplaram as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras. As áreas de Química e Matemática apresentaram o maior número de estudos: seis dissertações e uma tese na área de Química e cinco dissertações na área de Matemática. Dois estudos envolviam o curso de Pedagogia e um o de Letras. A área de Física foi contemplada com um estudo de doutorado e outro que conjugou Biologia e Química. Eis a análise dos autores sobre o material:

De forma geral, os estudos buscaram mostrar a contribuição do PIBID para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente. As percepções e significados atribuídos pelos bolsistas em relação ao planejamento e às atividades práticas desenvolvidas nas escolas, bem como as implicações do Programa para a construção dos saberes docentes, foram recorrentes nas investigações das áreas de Química e Matemática. Chama a atenção o envolvimento dessas áreas com atividades coletivas como portfólios com registros dos diálogos dos bolsistas com os professores supervisores e discussões em Rodas de Formação em Rede para a análise das histórias escritas durante a participação no PIBID, além da realização de oficinas para produção de material lúdico-didático e no

formato de hiperímia para o ensino de Química. (GATTI et al, 2014, p.16).

As dissertações e teses localizadas, de forma geral, apresentaram os depoimentos dos sujeitos envolvidos no programa como: coordenadores de área e institucionais, os licenciandos bolsistas, os professores supervisores, além de outros docentes da universidade. Os resultados descritos nos resumos, das pesquisas selecionadas confirmaram aspectos positivos da parceria universidade e escola, concretizada em ações e reflexões colaborativas.

Em adição, segundo Gatti et al (2014, p.16), os estudos que mais se destacam são os relacionados às percepções dos alunos que participam do PIBID sobre a carreira docente e/ou sobre sua formação profissional e os relativos à percepção dos professores supervisores sobre o significado e implicações da experiência para sua formação e para sua sala de aula. Outros trabalhos abordam análises de subprojetos de alguma instituição; discussão das similaridades com outros programas de incentivo ao ensino e com a disciplina Estágio Supervisionado; mudança de postura do estudante bolsista frente das reflexões nas aulas de Didática no que se refere aos conhecimentos e saberes pedagógicos, entre outros.

O texto da FCC- *Um estudo avaliativo do PIBID-* abriga diferentes elementos e os autores esclarecem que utilizaram as bases de dados referentes aos professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e licenciandos bolsistas participantes do PIBID que responderam aos questionários disponibilizados on-line pela equipe da CAPES responsável pelo programa. Esses dados geraram informações objetivas do programa quanto ao número e percentual de participantes com respostas validadas (professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais) e ao número de licenciandos bolsistas, por região.

Contudo, interessa-nos registrar os indicadores apresentados pelos pesquisadores de forma geral, e, em especial, quando referenciam os professores supervisores e bolsistas de ID. Tais apontamentos poderão convergir (ou não) com nossos estudos, tornando nossas ponderações mais críticas e contextualizadas.

Em seu trabalho, a título de síntese, Gatti et al descreve:

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos professores supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al, 2014, p.103).

Sintetizando os pontos que foram apontados com mais frequência e maior convergência entre os participantes na implementação direta do PIBID, conforme os resultados das respostas aos respectivos questionários solicitados pela CAPES, os pesquisadores em evidência destacam o PIBID, como política pública de educação que busca: 1. contribuir para a valorização da profissão de professor; 2. constituir rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica; 3. tornar um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas; 4. ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado (GATTI et al, 2014, p. 105).

No tocante aos bolsistas ID, apontam: 1. proporciona contato direto dos Bolsistas de ID, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; 2. permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; 3. estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; 4. estimula o espírito investigativo; 5. contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; 6. proporciona formação mais qualificada dos licenciandos. (GATTI et al, 2014, p. 104).

Os autores acrescentam análises sobre os professores supervisores, das escolas indicando contribuições como: 1. Propicia a formação continuada qualificada dos docentes das escolas, gerando estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos; 2. aproxima o professor supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; 3. propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos

Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas; 4. favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; 5. aumenta a motivação do docente levando-o ao seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes; 6. propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens, contribuindo para a melhoria de seu desempenho; 7. valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI et al, 2014, p. 104-105)

Dando continuidade as nossas reflexões sobre o PIBID, trataremos, então, a realidade do Projeto PIBID/UFVJM edital 2011-2013, em especial, do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA (PIBID-EFI). Isso nos exige informações baseadas nas observações, análise dos documentos e apreciação dos grupos focais com bolsistas de ID e professores supervisores das escolas partícipes deste subprojeto.

CAPÍTULO V

5. O PIBID E O SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFVJM

Neste capítulo reuniremos subsídios do PIBID/UFVJM e do PIBID-EF da UFVJM, no intento de caracterizar e de projetar circunspeções sobre o programa, suas especificidades e seu contexto. Tais particularidades foram desenvolvidas por meio das observações, dos diálogos e dos documentos que conceberam e relataram suas atividades.

O teor das informações nos levou a elencar eixos que contribuíram, sobremaneira, para a nossa compreensão do PIBID, nessa conjuntura. Para isso, nosso esforço inicial pautou-se por realizar aproximações acerca do objeto e, em seguida, trazer à tona considerações mais pontuais.

Reforçando ideias já mencionadas neste trabalho, o PIBID foi formalizado no ano de 2007 (MEC; CAPES; FNDE, 2007) e ampliou-se expressivamente pelo país. Trata-se de um programa voltado para política de iniciação e qualificação da formação de professores para a educação básica, e, nesse conjunto, daremos atenção ao PIBID em uma específica região do Brasil.

5.1 Caracterizando o PIBID na UFVJM/EDITAL 2011-2013

Em termos de regiões do Brasil, e para efeitos ilustrativos, o município de Diamantina, sede matriz da UFVJM, localiza-se no alto Jequitinhonha, porta de entrada para o Vale do Jequitinhonha, região que, do ponto de vista socioeconômico, tomando como indicador o Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH), e referindo-se à longevidade e à educação, constitui-se em uma das áreas de maior vulnerabilidade social e econômica do Estado de Minas Gerais e do Brasil (BRASIL, 2011).

Conforme divulgado pelos meios de comunicação, a UFVJM é a única Instituição Federal de Ensino Superior presente nas regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri cuja missão principal é contribuir para o desenvolvimento regional, por meio da elevação da oferta de vagas ao ensino superior, da geração e divulgação de conhecimento e tecnologias aplicáveis às condições locais e para a melhoria do ensino da região na qual esta inserida.

No período de 2011 a 2013, tempo utilizado para nossas intervenções no âmbito da pesquisa em pauta, a UFVJM era constituída de três *campi*: o Campus I e o Campus II localizados na cidade de Diamantina/MG, abrigando quatro faculdades e dois institutos, com vinte cursos de graduação; e o Campus Avançado do Mucuri, localizado na cidade de Teófilo Otoni/MG, que abrigava uma faculdade e um instituto com seis cursos de graduação. Desde a sua criação, a referida instituição vem desenvolvendo importante trabalho nesta carente região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de forma a possibilitar melhorias no contexto local, em termos de desenvolvimento social e educação, buscando uma redefinição e uma reorganização no âmbito pedagógico, técnico e científico²³.

Para a caracterização do PIBID na UFVJM, basearemos-nos nas informações contidas na Proposta Institucional do PIBID- Edital 01/2011, iniciado em Abril/2011, e nos relatórios enviados a CAPES no decorrer do programa. Todos esses materiais foram obtidos por meio da coordenação institucional do PIBID/UFVJM.

Desse modo, trataremos à tona características gerais deste PIBID e, posteriormente, de maneira específica, o subprojeto PIBID-EFI. Em termos históricos, registramos os seguintes dados: o projeto iniciou-se em abril de 2011 e terminou em dezembro de 2013. A previsão inicial do programa teria duração de 24 meses, no entanto foi prorrogado pela CAPES até dezembro de 2013, ficando com 32 meses de duração.

²³ Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional>> . Acesso em 12/10/2013

Quanto a estrutura organizacional, a proposta inicial, contou com 1 (um) coordenador institucional (CI), 1 coordenador de gestão e processos educacionais (CGPE), 6 (seis) coordenadores de áreas, 18 (dezoito) supervisores e 90 (noventa) bolsistas de ID.

O coordenador institucional foi substituído em janeiro de 2012, pelo coordenador de gestão e processos educacionais (CGPE), cargo esse ocupado por um novo docente da UFVJM que se incorporou ao grupo. Tais coordenadores mantiveram-se até o final do programa. Registramos alterações nos cargos de coordenadores de área em um único subprojeto, mantendo-se regularidade dos componentes. No entanto, percebemos alterações relativas aos cargos de supervisores das escolas, sendo recorrente a substituição durante o programa. Pelo menos em algum momento, cada subprojeto alterou um dos seus professores supervisores. Quanto aos bolsistas de ID, não nos foi possível identificar alterações, pois informações a respeito não constaram nos relatórios.

Registramos também, no total, dez escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, situadas nos municípios de Diamantina e Teófilo Otoni, compondo a proposta inicial do PIBID/UFVJM/2011. Tal parceria possuía o respaldo de Convênio firmado entre a Secretaria do Estado de Educação e a UFVJM, pela Resolução SEE, n. 17, de 22 de outubro de 2010.

Desse modo, as instituições educativas que compuseram o referido edital na cidade de Diamantina foram as seguintes: Escola Estadual Professor Gabriel Mandacaru; Escola Estadual Professora Ayna Torres; Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG); Escola Estadual Leopoldo Miranda; Escola Estadual Professora Gabriela Neves; Escola Estadual Professora Isabel Mota e Escola Estadual Professora Maria Augusta Caldeira Brant. Em Teófilo-Otoni, temos: Escola Estadual Alberto Barreiros; Escola Estadual Glória Penchel e Escola Estadual Tancredo Neves.

Foi possível notarmos a presença de áreas distintas de formação na mesma instituição escolar, sendo identificadas até três licenciaturas (com o seu PIBID) em uma mesma escola, inclusive em escolas em que o PIBID-EFI atuou.

No que tange às substituições dos professores supervisores, percebemos nos relatórios certa instabilidade da rede estadual em manter seus docentes. Isso se evidenciou nas fragilidades da Lei Complementar 100 de MG²⁴, de 2007, que *efetivou* seus servidores, sem concurso público, no intuito de sanar problemas previdenciários e estabelecer uma falsa estabilidade dos seus funcionários em seus cargos. Entre outros pontos citados, identificamos o remanejamento de docentes da educação básica para outras instituições escolares e o trabalho com contratos provisórios que não instituía o docente na escola e, como consequência, no programa.

Ainda com referência aos componentes do PIBID/UFVJM, apresentaremos, a seguir, dados que nos auxiliaram a caracterizá-los, como mostra a tabela a seguir

²⁴ Conforme informações contidas no portal virtual do sindicato dos trabalhadores em educação de MG (SINDUTE- MG), a Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007 efetivou à época 98 mil funcionários contratados até 31 de dezembro de 2006 que trabalhavam com vínculo precário no Estado. Lotados nas escolas e universidades públicas, eles ocuparam funções como professores, vigilantes e faxineiros. Por emenda acrescentada pelos deputados estaduais, também foram beneficiados pela regra 499 funcionários da função pública e quadro suplementar, lotados na parte administrativa da Assembleia Legislativa. O texto foi aprovado em meio a uma grande polêmica sobre a sua constitucionalidade, já que desde 1988 a Constituição prevê o ingresso no serviço público somente por concurso, exceto no caso de contratações temporárias. Até mesmo técnicos do Legislativo consideravam, nos bastidores, o então projeto ilegal. Porém, a efetivação desse grupo fez parte de um acordo do governo com o Ministério da Previdência Social estimado em R\$ 10 bilhões para obter o certificado de regularização previdenciária (CRP), documento emitido a cada três meses que coloca o estado em condições de firmar convênios e receber recursos da União. Desde 2004, o CRP vinha sendo obtido por decisões judiciais liminares. Na época, a irregularidade apontada em Minas foi justamente a pendência em relação aos servidores designados que passaram com a lei, a ser lotados no Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais (Ipsemg). Disponível em <[http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/acordao-adin-4876](http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/acordao-adin-4876.pdf)>pdf. Acesso em:4.2.2015.

Tabela 2: Licenciaturas no PIBID/UFVJM e seus polos/bolsistas/supervisores e escolas

DETALHAMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL UFVJM- Edital 01/2011 CAPES				
Título do projeto: Formação Docente nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri				
Licenciaturas	Campus/Polo	Número de bolsistas por subprojeto	Número de supervisores	Número de escolas
Ciências Biológicas	Campus JK-Diamantina	25	5	5
Educação Física	Campus JK-Diamantina	15	3	3
Matemática	Campus - Teófilo Otoni	15	3	3
Química	Campus JK-Diamantina	20	4	4
Geografia	Campus JK-Diamantina	15	3	3

Fonte: Proposta Institucional PIBID/UFVJM- Edital 01/2011.

Em acordo com a tabela acima, observamos: 90 (noventa) bolsistas de iniciação à docência (ID), decompostos por subprojetos; 18 (dezoito) professores supervisores das escolas partícipes, também divididos por subprojetos; e professores coordenadores de área, em acordo com as licenciaturas presentes na proposta. Para o subprojeto que optou por mais de 21 bolsistas de ID, no caso, o curso de Ciências Biológicas, foi possível solicitar 2(dois) coordenadores de área.

No relatório de trabalho do PIBID/UFVJM, ano base 2011, observamos a incorporação do PIBID História da UFVJM, do edital de 2009, à proposta de 2011 a 2013. Assim, havia, no início do ano de 2012, 7(sete) coordenadores de área representando as licenciaturas da IES, e, ainda, acrescido de 2 (dois) docentes como CI e CGPE, somando 9 (nove) docentes da UFVJM inseridos na referida proposta.

Nessa direção, ainda de acordo com a proposta submetida a CAPES e com os relatórios enviados, observamos que dos 9 (nove) docentes da UFVJM envolvidos na proposta, 6 (seis), 67%, eram do sexo masculino e 3 (três), 33%, do sexo feminino. No caso dos professores supervisores (das escolas), notamos que no total de supervisores cadastrados e explícitos nos documentos em análise, 45% eram do sexo masculino e 55%, do sexo feminino. Esse percentual mostra que houve modificação do ensino básico para o ensino superior, em termos da presença de homens e mulheres no exercício da docência.

Assim, cabe evidenciar que, apesar de não tratarmos das diferenças de gênero²⁵ nos espaços educacionais, foi perceptível a predominância de mulheres como professoras partícipes no PIBID na educação básica e de homens participantes como professores no PIBID no ensino superior.

A propósito, Chauí (2003, p.03) salienta que o fato de as mulheres terem sido impedidas de ingressarem na universidade como discente, contribuiu, sobremaneira, para escassez de mão de obra feminina como docente do ensino superior no decorrer do século XX. Além disso, a escolha por uma profissão esteve (e está) vinculada aos papéis construídos na história de homens e mulheres, explicando, em parte, a presença maior ou menor de docentes masculinos ou femininos em áreas do conhecimento (CRAMER; NETO; SILVA, 2002).

Seguindo esse raciocínio, nos limites do nosso estudo, foi possível notarmos essa permanência no último relatório enviado a CAPES. Senão vejamos: 59% dos docentes da UFVJM envolvidos no PIBID eram homens e 41% eram mulheres. Esse valor inverte na educação básica: 70% mulheres professoras supervisoras e 30% homens nesta mesma função. A nosso ver, isso é significativo e instiga a reflexão da universidade como instituição e a história masculina neste segmento.

Como já dito, quanto aos bolsistas de ID, no projeto como todo, não pudemos apresentar os números estratificados por sexo, haja vista que essas informações não constavam nos relatórios e ficavam sob responsabilidade dos coordenadores de área.

Complementando o raciocínio histórico, de acordo com a Proposta Institucional do PIBID/UFVJM edital 2011, a universidade já estava presente no PIBID desde o primeiro edital (PIBID/2008-2010) em 4 (quatro) cursos de licenciatura: Química, Biologia, Educação Física – Campus Diamantina; e Matemática – Campus Teófilo Otoni. Durante o desenvolvimento desse programa,

²⁵ Utilizamos a categoria gênero como proposto por Joan Scott (1990, p. 14) quando ela diz que [...] é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

o curso de licenciatura em História - Campus Diamantina - foi contemplado no Edital de 2009 e integrado às demais ações do PIBID/UFVJM. A seguir, eis trecho da respectiva proposta:

Por ter compromisso institucional tanto na formação de professores bem como de contribuir junto à comunidade na qual está inserida, a UFVJM se propôs a continuar a atuar no PIBID com a elaboração desta proposta com base no Edital n. 001/2011, por acreditar ser esse um excelente meio de contribuir positivamente na qualidade do ensino básico nas regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com 5 subprojetos vinculados aos cursos de licenciaturas Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Matemática e Química. (DOCUMENTO, PIBID/edital 001/2011, UFVJM).

Em outro enfoque, as ações a serem empreendidas pela proposta institucional referiam-se à inclusão dos bolsistas nas ações de ensino-aprendizagem, relativas aos seguintes aspectos: pedagógicos, planejamento, administrativos e de avaliação imersos na cultura escolar das dez instituições da educação básica que foram cenários de atuação do PIBID UFVJM. Consta dos apontamentos, a oportunidade de melhor formação inicial de professores, vivenciando, com orientação, o processo de ensino-aprendizagem das várias áreas do conhecimento já citadas, articulando, assim, a universidade com as escolas básicas e a comunidade em geral.

Outro ponto presente no texto da proposta refere-se às ações a serem empreendidas no desenvolvimento do PIBID/2011. Tais ações referiam-se a: aulas práticas para alunos do Ensino Médio (todas as licenciaturas) e Fundamental (Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física), em espaços da UFVJM, das instituições educativas e outros quando for necessário; promoção de mudanças dos enfoques vinculados às atividades experimentais; utilização de aulas de campo em ambiente natural; integração ensino, pesquisa e extensão e ampliando-se a compreensão e a prática interdisciplinar tendo por base os temas transversais, entre as licenciaturas envolvidas; estímulo ao diálogo entre os agentes envolvidos, visando, no processo dialógico, à melhoria de metodologias de ensino, de avaliação e qualidade da aprendizagem.

Importante ressaltar que a proposta previa as dificuldades que poderiam ser enfrentadas no desenvolvimento dessas ações, tendo em vista carências

oriundas das próprias instituições educativas, especialmente das escolas básicas. Contudo, não assinalou as deficiências da IES com seus grupos de trabalho, fato detectado em nossa pesquisa como: pouca articulação dos subprojetos em uma mesma escola, ou em trabalhos produzidos em conjunto. Mas, ficou evidente na proposta, a produção de materiais por área e o encontro dos subprojetos em eventos de *partilha de experiências* e ou seminários do PIBID/UFVJM.

Assim sendo, para o enfrentamento das dificuldades da escola básica, a proposta inicial destacou planejamentos dos subprojetos e reuniões preparatórias das equipes, com avaliações processuais no decorrer do desenvolvimento do PIBID/Edital 2011. Essa questão, em nossa análise, foi sendo solucionada por cada área, não constando nos relatórios das ações entre áreas.

Nas dificuldades assinaladas pelos CI e CGPE, identificamos questões relativas à licenciatura, como: dificuldades em encontrar supervisores habilitados em determinadas áreas; número elevado de alunos da educação básica por turma, o que dificultava o trabalho com experimentos e aulas práticas; dificuldades em armazenar os materiais nas escolas, haja vista o pouco espaço disponível; atraso da verba de custeio para a compra de materiais de projetos de intervenção; dificuldades de acesso às escolas da zona rural; precariedade da estrutura das escolas públicas, especialmente às das escolas fora do distrito; e, em especial, greve dos docentes da educação básica que inviabilizou os trabalhos do PIBID nas escolas.

Outro ponto de relevância presente na proposta institucional diz respeito aos resultados pretendidos com esse programa, quanto a: a avaliação, os registros, as atividades, a divulgação e seleção dos participantes do programa. Esses itens correspondiam às demandas do referido edital. Apesar de darmos ênfase ao subprojeto da Educação Física e a sua articulação com a proposta institucional, acreditamos ser importante apresentar alguns resultados almejados presentes na proposta institucional, como todo:

1. Contribuir para a melhoria do aprendizado do ensino superior e da educação básica com a inserção dos graduandos/bolsistas no ambiente da cultura escolar com orientação nesse processo de integração entre teoria-prática e formação-atuação de graduandos dos cursos de Ciências

Biológicas, Educação Física, Geografia, Matemática e Química, bem como o de História.

2. Melhoria no nível de conhecimento dos professores do ensino médio nas escolas estaduais de Diamantina nas áreas de Biologia, Geografia, Educação Física e Química com uma proposta de educação continuada imersa nas discussões pertinentes a cada área de conhecimento, bem como de atuarem como co-formadores.

3. Melhoria no nível de conhecimento dos professores do ensino médio nas escolas estaduais de Teófilo Otoni na área de Matemática com uma proposta de educação continuada imersa nas discussões pertinentes a essa área de conhecimento, bem como de atuarem como co-formadores.

4. Melhoria no nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental nas escolas estaduais de Diamantina nas áreas de Ciências e Educação Física com uma proposta de educação continuada imersa nas discussões pertinentes a cada área de conhecimento, bem como de atuarem como co-formadores.

5. Melhoria no nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental de escolas estaduais de Teófilo Ótoni na área de Matemática com uma proposta de educação continuada imersa nas discussões pertinentes a essa área de conhecimento, bem como de atuarem como co-formadores.

6. Divulgação dos cursos de licenciatura que atuam no PIBID/UFVJM/2011 nas áreas de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Educação Física, Matemática e Química; o de História (PIBID/UFVJM/2010) da UFVJM entre os alunos do ensino médio das escolas estaduais do município de Diamantina, Teófilo Ótoni e região, o que poderá ter resultados interessantes do ponto de vista do desenvolvimento local futuro.

7. Contribuir para o processo de renovação do conhecimento no ensino básico e ensino fundamental das Escolas Campos, tanto em Diamantina e Teófilo Ótoni, que possibilite a melhoria da aprendizagem do ensino pelos alunos, elevando os índices do IDEB, PAAE e ENEM desta região.

8. Contribuir para valorizar o magistério e incentivar professores não graduados a realizarem o curso de Licenciatura em Geografia da UFVJM.

9. Contribuir para melhorar o desempenho no ENEM dos alunos das escolas atendidas pelo PIBID/UFVJM. (DOCUMENTO, PROPOSTA PIBID edital2011/2013).

Observamos nesses itens que inúmeras ações se convergiram para obter os resultados pretendidos pelo projeto. Quanto aos relatórios, apresentavam: dados da equipe e instituição, informações sobre as escolas partícipes e licenciaturas envolvidas, colaboradores, atividades envolvidas e resultados alcançados, descrição da produção educacional gerada, descrição dos impactos das ações desenvolvidas, contribuições para as licenciaturas, bens patrimoniais adquiridos, e as considerações finais e perspectivas.

Não perdendo de vista o foco no PIBID/EFI, no qual analisaremos os itens acima apontados, podemos sinalizar que as atividades expostas nos relatórios, em relação ao PIBID como um todo, diversificaram-se e geraram produtos

interessantes como: publicações técnico-científicas, projetos de intervenção, materiais didáticos, relatos de experiências com alunos da educação básica, materiais de apoio oferecidos às escolas, participação em congressos, realização de eventos internos, entre outras ações pontudas por área.

Contudo, no esforço de apreender alguns indícios, encontramos, nas considerações finais e perspectivas do relatório institucional, proposições que elucidam avanços ou permanências na formação. Não constatamos, por exemplo, índices que evidenciassem melhoras na educação básica, tendo em vista dados como: resultados do ENEM antes e depois do programa, ou ações do PIBID influenciando o IDEB da instituição escolar. Há registro de ações de caráter abrangente que poderiam contribuir na formação dos alunos da educação básica, em uma perspectiva ampliada de educação. Logo não há dados que apontem uma melhor nota no sistema de avaliação nacional em vigor. Aliás, nenhum subprojeto relatou indicadores nesse sentido. E, quanto à formação continuada de professores supervisores, durante os relatórios encontramos: a presença de oficinas, estudos avulsos, publicações, participação em congresso e atividades desta natureza, envolvendo o professor supervisor em ações de formação. Eis um trecho deste relatório:

Desta forma, o projeto contribui para a formação (i) do aluno do Ensino Médio, que passa a ter contato com um ensino de química mais prazeroso e diferenciado; (ii) do graduando em Química, que é inserido no ambiente escolar de forma mais intensa; (iii) formação continuada dos professores de química que atuam na educação básica, que passam a ter contato com formas diferenciadas e inovadoras do ensino de química. (RELATÓRIO PARCIAL PIBID UFVJM/2011, ANO BASE 2012, grifo nosso).

O Coordenador de Gestão de Processos Educacionais e o Coordenador Institucional do PIBID/UFVJM tem demonstrado empenho na execução desse programa visando aumentar o diálogo entre a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos supervisores, numa interação entre educação superior e educação básica com foco na formação de professores mais bem preparados para sua atuação profissional. Os resultados obtidos pelos subprojetos, em seus produtos e ações, se apresentam pertinentes ao foco desse programa, de contribuir para a melhoria tanto da quantidade quanto da qualidade da formação do professor, elaborando e reelaborando possibilidade nas dinâmicas no trabalho coletivo, de ensino-aprendizagens, na proposição, elaboração e realização de eventos, na interação entre ensino, pesquisa e extensão tendo por foco na docência (RELATÓRIO PARCIAL PIBID UFVJM/2011, ANO BASE 2013, grifo nosso).

Nessa direção, de forma ampliada, podemos ilustrar a existência dos indicativos de formação. No entanto, as formas como ocorrem tal formação continuada merecem maiores esclarecimentos por parte dos relatórios.

Quanto à meta de melhores processos formativos para os alunos licenciandos da universidade, percebemos, nas diversas ações do PIBID UFVJM registradas, exemplos pontuais que corroboram nossa análise. Vejamos este trecho do relatório:

PIBID GEO - Projeto de incentivo a reciclagem. Os alunos do PIBID com o apoio dos alunos das escolas estaduais promoveram uma parceria entre as repúblicas e a associação de catadores de papel da cidade para separação e recolhimento de material reciclável. Verificou-se que a associação não está bem estruturada e depende do apoio direto da Prefeitura Municipal de Diamantina. Realização de capacitação dos funcionários da escola para o armazenamento adequado dos materiais recicláveis. (RELATÓRIO PARCIAL PIBID UFVJM/2011, ANO BASE 2012, grifo nosso).

PIBIDI PEDAGOGIA - Socializar os alunos pibidianos com os alunos e professores da Escola Municipal de Sopa. Os pibidianos resgataram junto a comunidade a história da escola com pesquisas, entrevistas e registros com pessoas da comunidade, ex-funcionários e ex-alunos e com alguns funcionários da atualidade.(RELATÓRIO PARCIAL PIBID UFVJM/2011, ANO BASE 2011, grifo nosso).

Assim sendo, em consonância com os estudos de Gatti et al (2014, p. 104) e de posse dos resultados presentes nos relatórios do PIBID/UFVJM em pauta, presumimos que o licenciando que se encontra no PIBID possui condições significativas em seu processo formativo, como: contato direto dos licenciandos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; aproximação mais consistente entre teoria e prática; estímulo à iniciativa e à criatividade, incentivando os bolsista de ID a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; estímulo ao espírito investigativo; valorização da docência por parte do estudantes; formação mais qualificada do licenciando em acordo com o cotidiano do professor em situação de trabalho. Assim, o docente, com o suporte de bolsistas de ID, consegue executar, com mais êxito, suas propostas de trabalho.

Também identificamos, nos relatórios, a aproximação do PIBID com o Estágio Supervisionado. Assim, participando do PIBID, o licenciando podia

aproveitar parte da carga horária do programa para compor a carga horária obrigatória do estágio, como retrata este trecho:

Vale destacar que os cursos de licenciaturas da UFVJM já estão validando horas de atuação de licenciandos e bolsistas e voluntários no PIBID UFVJM para a carga horária de estudos da disciplina de Estágio Supervisionado. Como registrado no curso de Letras Português/Espanhol e suas Literaturas I, reconhecimento dos trabalhos do PIBID para a formação do futuro licenciando em Letras. (RELATÓRIO FINAL PIBID/UFVJM/2011- ANO BASE 2013, grifo nosso).

Em decorrência do registro acima acreditamos ser importante demarcar o ponto em que o PIBID assemelha ao Estágio Supervisionado (ES). Interessante ainda considerarmos os benefícios das práticas do PIBID como algo que agrega (ou poderá agregar) significado e importância ao ES. No entanto, vale assinalar que a compreensão do componente ES nos cursos de licenciatura sempre foi um debate conflituoso, conforme Garrido e Lucena (2005-2006). Neste sentido, é comum encontrarmos, na mesma IES, propostas curriculares distintas para o ES, bem como cursos com interpretações diversas sobre a dimensão formativa dos estágios nas licenciaturas.

Assim, não advogamos a prioridade de um único projeto pedagógico para o ES das licenciaturas de uma IES. No entanto, identificamos o PIBID no entrecorte com o ES e acreditamos que um olhar mais apurado neste sentido se faz necessário.

Tendo clareza dos limites do nosso estudo, arriscamos uma observação para futuras reflexões. Percebemos o PIBID adentrando no ES e, isso nos instiga alguns apontamentos: como os estágios das licenciaturas da UFVJM têm absorvido o PIBID? Em que medida o PIBID poderá contribuir ou tensionar as ações do ES, haja vista que nem todos os licenciandos podem participar do PIBID? Mas todos os licenciandos que se encontram no PIBID estão nos processos de estágio? Como os pontos fortes e/ou fragilidades dos estágios são expostos e equacionados na presença do PIBID? O PIBID substitui o Estágio? O PIBID fortalece ou expõe as fragilidades do ES? Algumas dessas prospecções, no final do nosso estudo, serão abordadas novamente.

Retomando as observações da proposta inicial do PIBID/UFVJM edital 2011, o PIBID é visto como um programa decisivo no redimensionamento histórico da formação inicial dos professores no Brasil. Ele destaca a UFVJM em

termos de oferta de ensino superior público nessa região de Minas Gerais, sinalizando, dessa forma, a importância do programa na referida instituição e sua localidade.

Nessa perspectiva, podemos destacar, em especial, o valor dos recursos empreendidos nesta região por meio do programa. No relatório final enviado à CAPES, em dezembro de 2013, para encerramento das atividades, constatamos o valor total de R\$ 3.304.350,00 (três milhões trezentos e quatro mil e trezentos e cinquenta reais) gastos com o programa nesta instituição, incluindo materiais de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção, serviços de terceiros e remuneração das bolsas destinadas aos componentes do PIBID/UFVJM.

Analisando esses dados, em relação a uma das regiões mais vulneráveis do país, deduzimos que tais recursos foram de grande impacto na localidade.

Os recursos financeiros oriundos da PIBID para despesas de Custeio e Capital possibilitam o desenvolvimento de ações e atividades que enriquecem a prática docente dos que estão tanto em formação inicial quanto aos que estão em formação continuada. Relatos dos Diretores de escolas garantem que a injeção de recursos do PIBID contribui em muito para que as licenciaturas sejam bem recebidas nas mesmas, e possibilitam complemento fundamental para as vivências a serem desenvolvidas pelos bolsistas e alunos, uma melhoria na qualidade dos processos educacionais. A bolsa fornecida pelo projeto também é considerada fundamental importância para a manutenção do aluno no curso e a realização dos trabalhos na escola fundamentais para que eles adquiram prazer pela profissão docente. Por se tratar de um curso de licenciatura bastante novo, o PIBID também propicia a consolidação e o fortalecimento da licenciatura com esta modalidade de bolsa. Ciente que alunos da UFVJM tem em sua maioria uma realidade vinculada às condições socioeconômica e cultural dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (RELATÓRIO FINAL PIBID/UFVJM/2011- ANO BASE 2013, grifos nossos).

Assim, conforme o relatório, torna-se evidente a importância dos recursos empreendidos no PIBID/UFVJM, tanto no sentido das escolas receptoras do programa, onde os recursos materiais dão suporte à melhor qualidade das atividades didáticas, quanto às bolsas destinadas aos alunos das licenciaturas que dele participam.

Concluindo, procuramos com este estudo, dar visibilidade a alguns indicativos que materializaram o PIBID. Ocorre que, devido ao pouco tempo de sua implementação, vários vieses de apreciação podem emergir. Balizamos

nosso esforço em características que foram mais latentes em nossa intervenção. E, neste bojo, dedicaremos-nos, com mais intensidade e cuidado ao PIBID-EFI.

5.2 O subprojeto PIBID-EFI na UFVJM: primeiras aproximações

Tendo em vista o documento oficial que detalha o subprojeto PIBID-EFI, edital 2011/2013, e os relatórios institucionais do PIBID/UFVJM encaminhados à CAPES, traremos à baila informações que configuram tanto o curso de Educação Física/UFVJM, como o referido subprojeto.

Com efeito, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foi criado no ano de 2006 e constitui o único curso público e gratuito de formação de professores de Educação Física dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, regiões carentes quanto à formação de profissionais para o âmbito escolar²⁶.

De acordo com o subprojeto PIBID-EFI, a UFVJM ao instalar um Curso de Licenciatura em Educação Física o fez pautando-se pela nova concepção de licenciatura, com distinções e integralidade própria, com a preocupação de definir suas especialidades com vistas à formação do professor que poderá atuar em diferentes níveis de ensino e diferentes campos de intervenção da Educação Física.

Conforme os documentos, o PIBID-EFI, no cenário da UFVJM e das regiões acima citadas, constitui-se como ação fundamental à formação de professores capacitados tecnicamente e conscientes do seu papel na sociedade brasileira e, principalmente, que se colocam como ferramenta importante em defesa da valorização da educação no país.

O PIBID-EFI foi composto por: 1(um) docente do curso de licenciatura em EFI da UFVJM, representando a função de coordenador de área; 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID) regularmente matriculados no curso

²⁶ Conforme Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física/UFVJM, ano 2006.

de licenciatura em Educação Física; e 3 (três) professores supervisores, vinculados às 3 (três) escolas apreciadas pelo subprojeto.

De forma geral, os bolsistas ID foram divididos com relação aos supervisores e escolas, sendo 1 supervisor para cada 5 bolsistas ID que participavam da rotina escolar, uma vez por semana, em um turno completo, e fora da escola, encontravam-se para planejamentos, sob orientação do professor supervisor. Ao longo do programa, os bolsistas ID foram redistribuídos por escola, supervisor, e subgrupo de atividade. Percebemos a permanência de um subgrupo na mesma escola, porém, o maior número de bolsistas ID realizou o rodízio.

Na UFVJM, havia uma reunião semanal, sob organização do coordenador de área, com todos os componentes do PIBID-EFI. Nesse espaço, registramos: trocas de experiências sobre a dinâmica do projeto; diálogos sobre as dificuldades das/nas escolas, oficinas temáticas; estudos de artigos científicos; palestra de analista educacional da EF da SRE- Diamantina; produção e apreciação de vídeos/imagens sobre a temática educação e educação física escolar, com seus temas e desdobramentos.

Aqui no PIBID Educação Física, ele, o prof. coordenador, está aqui toda segunda-feira com a gente. Então, assim, ele sabe como que o PIBID está ocorrendo (Bolsista ID- 10)

eu vejo o coordenador como, eu falo por mim né, um norte assim né, tanto para nós, como para os professores. (Bolsista ID- 12).

Importante registrarmos que a presença do coordenador de área no PIBID-EFI foi sistemático e perceptível, gerando segurança para os supervisores e bolsistas ID, articulando diferentes conhecimentos e formas de agir no cotidiano da escola.

Você tem um professor te orientando dentro da escola, tem essas reuniões aqui com o (coordenador), onde a gente traz nossas angústias, nossas dúvidas. (Bolsista ID- 3)

Essas reuniões com o coordenador nos dão mais segurança. Porque a gente quer acertar, né. (risos) (SUPERVISOR 03).

Na condição de pesquisadora, estivemos presentes em 32 reuniões semanais e observamos uma boa articulação entre os componentes, presenciamos debates e propostas interessantes para a área e para o programa. No entanto, observamos recorrentes alguns assuntos durante as reuniões, sobre:

a falta de estrutura e de materiais para as aulas de EF, a indisciplina de alguns alunos da educação básica e grande número de alunos por aula, o que dificultava a ação do professor.

Em outro sentido, mesmo não sendo amplamente discutido, notamos uma falta de sequência no planejamento do supervisor, buscando o apoio constante dos bolsistas ID e do coordenador de área para aulas, atividades extracurriculares e avaliações. Tal ponto nos levou a questionar o despreparo do docente para o exercício da docência, contudo, em nossas análises, identificamos que os supervisores, em média, possuíam menos de 5(cinco) anos na docência, o que poderia explicar, em alguma medida, tais fragilidades.

Outro ponto observado foi a responsabilidade do supervisor na dinâmica do PIBID. Assim, com sua experiência e conduta, fornecia elementos de referência ao bolsista ID.

[...] o professor da turma mesmo (supervisor) ele é muito importante no PIBID. Assim, a atuação dele no PIBID faz toda diferença. (Bolsista ID-10, grifo nosso).

Por exemplo eu passei por três supervisores até agora, eu senti muita diferença do primeiro pro terceiro, muita diferença, muita diferença mesmo. Cada um tem sua forma de trabalhar, né... Assim, de chegar e falar "oh se você fizer isso aqui vai ser melhor, isso aqui que você ta fazendo pode dar errado". Senti muita diferença. (Bolsista ID-11, grifo nosso).

Entendemos como relevante a percepção desse Bolsista ID sobre a atuação do supervisor. Percebendo essas diferenças, poderá criar suas formas de agir futuramente, tanto como professor, como pesquisador, como ser humano.

Outro ponto identificado na pesquisa foi o papel central do supervisor no PIBID, pois o tempo de contato com o bolsista ID e os interstícios desse processo, como conversas sobre a escola, sobre a gestão, sobre os alunos da EB, sobre a carreira, entre outros, impactam significativamente o conceito dos bolsistas ID.

O pessoal da escola e o professor acolheu a gente muito bem, muito mesmo, sabe? Eu vi como é importante acolher os alunos também. (Bolsista ID- 4).

Até mesmo as questões mais assim de valorização do professor, a discussão do professor ali na sala dos professores. O professor fazia questão que a gente participasse. Ah... se vai ter greve, se o salário ta baixo, ah... se o estado cortou ponto. Você vai percebendo essas coisas,

you are going to add that there in your formation. You are going to see really like what is the school environment and decide after if you want or not to follow that. I think that the program and the professor are offering this for me. This possibility of feeling this (Bolsista ID-11).

In the case of this dialogue, we perceive important traits of formation for the licentiate. However, we consider fragile the record of activities developed weekly by school, which could be better treated and reflected during the meetings. Also the few dialogues in the field of politics and its articulations, especially in what refers to structural resources and materials of schools and the fight for better working conditions and career, could lead to other spaces, beyond the school.

In another perspective, we observe that the course, started in 2006, was contemplated by PIBID in 2008, fact considered important, since, with only two years of existence, the referred course already had the presence of a program that aimed to contribute to the best formation of future teachers. Despite this important contribution, there was little intervention in the course as a whole, existing the dialogue in occasional events, not seeking, through data and records, interventions to remodel practices of the course in question, especially in contact with schools and in the process of the Supervised Internship. It is worth pondering, however, that this point is not in the intention of the program, but we believe it is intertwined in the relationship with the course of formation.

As for the area coordinator, he remained at the beginning of the program until the closure. The initial selection process, in 2011, had 33 students competing for the ID bolsista positions and 5 professors competing for the supervisor positions.

In the case of the ID bolsistas, it was possible to register the call of all the competitors, at some moment of the program, given the disengagement of some bolsistas for graduation, leaving the course and/or approval in other projects with scholarships. Until the end of the program, there were other editais selecting ID bolsistas to form the working group, generating a waiting list and subsequent calls.

Aliás, pudemos notar a oportunidade de ingresso no programa de vários alunos. Por exemplo, o bolsista com menos tempo permaneceu 4 meses e o com mais tempo, 18 meses. Nessas circunstâncias, era previsível a rotatividade dos alunos, mas de forma geral, a média de permanência no programa equivaleu há 11 meses. Ao todo, em 32 meses, o número de bolsistas ID que se envolveu no programa, chegou ao número 47.

Quanto aos supervisores, foram selecionados 3 professores, um por escola, que foram substituídos em dois momentos. Assim, tivemos 5 professores envolvidos no subprojeto. Contudo, em nosso grupo focal, conseguimos dialogar com 4 docentes, haja vista a mudança de cidade de um supervisor partícipe do início do projeto, devido à aprovação em concurso público de outra natureza. As escolas parceiras mantiveram-se até o final do subprojeto.

As escolas contempladas por esse subprojeto encontram-se presentes no quadro a seguir:

Quadro 6 - Escolas partícipes do subprojeto PIBID-EFI

Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura¹	Último IDEB (quando houver)
Nome: Escola Estadual Professora Gabriela Neves	a) Ensino médio: 117 b) Ensino fundamental: 131	3.7
Nome: Escola Estadual Professora Ayna Torres	a) Ensino médio: 994 b) Ensino fundamental: 736	5.4
Nome: Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant	a) Ensino médio: - b) Ensino fundamental: 210	4.5

Fonte: Documento SUBPROJETO PIBID- EFI/ Edital 2011-2013

Como vimos, todas as escolas assistidas pelo PIBID-EFI pertenciam ao governo do Estado de Minas Gerais e possuíam professores de EFI responsáveis pela disciplina. Também registrarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas no ano de 2011 e no ano de 2013.

Para fins elucidativos, o IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez pontos. Conforme o portal virtual do Inep, o IDEB sintetiza dois conceitos para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado por meio dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. Importante registrarmos que tais avaliações ocorrem para alunos concluintes do 5ºano e do 9ºano do ensino fundamental.

Conforme quadro a seguir, dos dados de domínio público do Inep, extraímos os índices das escolas participantes do PIBID-EFI. Nos limites da nossa pesquisa, indagamos se houve alguma mudança no IDEB, nos anos finais do ensino fundamental da escola onde ocorreu o PIBID-EFI.

Quadro 7 - Escolas partícipes do PIBID-EFI e seu IDEB, ano 2011 e ano 2013

Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica	IDEB- 2011 (5ºano)	IDEB- 2011 (9ºano)	IDEB- 2013 (5ºano)	IDEB- 2013 (9ºano)
Nome: Escola Estadual Professora Gabriela Neves	4.8	3.9	5.0	***
Nome: Escola Estadual Professora Ayna Torres	Não possui	4.5	Não possui	5.2
Nome: Escola Estadual Maria Augusta Caldeira Brant	5.3	4.7	5.5	3.4
*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.				

Fonte: INEP, 2014.

Podemos afirmar que o referido índice de desempenho advém, pontualmente, da avaliação da língua portuguesa e da matemática. No entanto, convictos da formação omnilateral²⁷ dos sujeitos e das contribuições da EFI na formação básica, uma observação nos ocorre. Das três escolas contempladas, duas não conseguiram aumentar o seu IDEB, no decorrer de dois anos, e uma delas, contemplada por três áreas do PIBID/UFVJM: Educação Física, Ciências Biológicas e História. Tal fato nos chamou a atenção e merece maiores reflexões, com instrumentos mais adequados, sobre o impacto do PIBID nesse específico índice.

Dando continuidade a nossa análise, as três escolas partícipes, aqui denominadas escola A, escola B e escola C, apresentam, entre si, diferenças e semelhanças, conforme descreveremos a seguir. Vale lembrar que todos os dados referem-se às informações contidas na proposta institucional e/ou obtidas durante as observações.

Com efeito, a Escola A é uma instituição localizada na periferia de Diamantina, região conhecida pela vulnerabilidade social e econômica. No momento da pesquisa, contava com um contingente de aproximadamente 248 (duzentos e quarenta e oito) alunos e 32 (trinta e dois) funcionários, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino fundamental e médio. Havia, também, 1(uma) turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 12 (doze) alunos. Eis a foto da escola.

²⁷ Segundo Justino Junior (2009), Marx associa o que se pode chamar de omnilateralidade, que se opõe à unilateralidade burguesa, ao movimento do dever ser das novas relações emancipadas, aparecendo, com clareza, a ideia da universalidade, termo com o qual o conceito de omnilateralidade estabelece uma relação de correspondência. Complementa o raciocínio expondo que é na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo o seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo.

Fotografia 1: Espaço Físico destinados às aulas de EFI- Escola A



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 2: Espaço Física destinado às aulas de EFI (2)- Escola A



Fonte: Arquivo da pesquisa

Em contato com a direção da escola, percebemos a receptividade a projetos vinculados à universidade, revelada num sempre presente discurso de

estabelecer parcerias, buscar ajuda, solicitação de projetos e estar de portas abertas às contribuições da universidade. Essa postura manifestou-se nas três instituições.

Na escola A, houve uma apresentação formal da escola, dos seus espaços e recursos. Verificamos aí uma estrutura limitada para as demandas da instituição, como salas pequenas e escuras, mobiliários gastos, sala de professores incompatível com o número de docentes, cantina central muito próxima às salas de aula, devido às dimensões da escola. Isso acarreta barulho e movimento dos servidores em trabalho. Os locais para as aulas de educação física, onde o movimento e o *se-movimentar*²⁸ são princípios importantes para esse componente curricular, resumem-se a uma área em frente da cantina, com piso irregular e uma quadra adaptada, com dimensões pequenas e, especialmente, com riscos de quedas além da alta exposição ao sol. Sobre o espaço destinado às aulas de EF na escola A, este bolsista ID nos diz:

E nessa Escola é difícil, pois coloca em risco até a integridade física do aluno, que têm muito buraco, é alto, o lugar que eles jogam vôlei lá é alto, se cair machuca, o muro lá todo *cha...* todo *chapiscado*. (Bolsista ID-13).

Ainda nessa linha de pensamento, o bolsista ID-05 considera:

E para os alunos menores é mais fácil adaptar. Porque o espaço é pequeno e eles são menores, então é mais tranquilo. Só que agora no ensino médio a gente... você tem que da uma aula de basquete, você não consegue nem adaptando direito. Porque ai vai ter que jogar, por exemplo, se for fazer um jogo... vai ter que entrar por exemplo três de cada vez porque se não vai ficar menino esbarrando em menino... vai machucar, vai bola vai na rua. Então, assim, mesmo que você adaptando fica difícil. Ai sempre tem que ficar dividido, você nunca consegue dar o mesmo conteúdo pra turma inteira. Você nunca consegue, por exemplo, fazer um jogo com todo mundo junto.

²⁸ Com base em Kunz (2000) o 'se-movimentar' humano, distingue-se claramente, das teorias científicas que se valem de conceitos somente físicos para compreender o movimento. A questão primordial, para esse autor, é interpretar o movimento dos seres humanos como fenômeno fundamental da vida. Uma existência sem movimento é impensável. Por isso, estudos que se ocupam, de forma tão abrangente, do fenômeno do movimento humano devem encerrar uma compreensão restrita sobre esse fenômeno. Pode-se notar que a compreensão do *se-movimentar* orienta-se pela qualidade do movimento, que está intimamente relacionada às vivências, às emoções e à sensibilidade das ações experimentadas, conforme os estudos de Kunz e Trebels (2006).

Na verdade, o espaço designado às aulas de Educação Física assemelha-se à escola como todo, com clara deficiência estrutural, além da carência de materiais pedagógicos para esse específico conteúdo. Como exemplo, percebemos, em uma turma de 27 (vinte e sete) alunos, duas bolas para desenvolver o conteúdo esporte-voleibol, em que metade da turma participava e a outra assistia. A propósito, em nossa primeira visita, após o recreio, a escola dispensou os alunos, devido a um problema relacionado à falta de água.

Por outro lado, observamos que os materiais oriundos do PIBID-EFI/UFVJM contribuíram para as atividades dos alunos da educação básica, durante as aulas ministradas pelo professor com a presença dos bolsistas ID. Houve maior envolvimento dos alunos, maior motivação durante a aula. Vale destacar o bom relacionamento dos bolsistas de ID com os alunos da escola, e a sintonia da atividade do professor supervisor com os bolsistas de ID.

Apesar dos restritos espaços da escola A, que foram evidenciados no discurso dos bolsistas ID, durante os grupos, chamou-nos a atenção o acolhimento nessa escola e o apoio às ideias e aos projetos dos bolsistas de ID, como enfatiza este bolsista.

Ah assim, igual, por exemplo, o educador físico né, na escola lá que a gente tá assim, eu eu, a diretora, igual a gente chega pra ela comenta que vai fazer alguma coisa, ela mostra interesse, entendeu? Desenvolver projeto ela mostra interesse, tá ajudando, tá apoiando a gente assim. (Bolsista ID- 11).

Por conseguinte, mesmo com as condições desfavoráveis às aulas de EF, os bolsistas ID demonstraram sintonia com essa instituição, o que nos instiga a pensar no esforço dos profissionais da escola em motivar os que se encontram naquele ambiente educativo. Apesar das evidentes estruturas precárias da atividade docente, sobressaía-se o empenho da gestão em contornar ou amenizar essas condições. Além disso, ficou evidente a responsabilidade dessa gestão em apoiar projetos relevantes para os alunos da educação básica, já que a proposta institucional do PIBID conta com a aquiescência da escola.

Em outra vertente, a proposta do subprojeto PIBID-EFI propôs o rodízio semestral entre as três escolas partícipes do subprojeto, o que acirra o debate

das diferenças entre as escolas, e, no caso, destacamos a questão do espaço físico. Nas palavras deste bolsista,

[...] essa coisa do rodizio eu acho muito importante porque dá pra todo mundo vê, nossa, a diferença que é. Eu tava em escola que tinha quadra, tipo assim, cê faz sua atividade, cê chega lá, em outra escola, nossa e agora? (Bolsista ID-11).

Ainda nesse sentido, o bolsista ID-06 nos diz:

É, exatamente. Eu tava na Escola B logo que inaugurou a quadra maravilhosa, aquele espaço enorme, era até difícil limitar o espaço das crianças. Ai vim pra Escola C que tem duas quadras, um campo, tal... dava pra fazer bastante coisa diferente e cheguei lá na Escola A, hoje tem um monte de material mais não espaço, cê... os meninos lá não sabem o que é uma trave, não sabe como é fazer um gol numa trave.

A Escola B localiza-se em outro extremo da cidade, mais próxima ao centro. Com 210 (duzentos e dez) alunos, possui ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. Há 27 (vinte e sete) funcionários no quadro de servidores da escola. É uma escola pequena, com três blocos de salas; no bloco 1, na parte superior, encontram-se a sala de professores, secretaria e cantina. No bloco 2, paralelo ao bloco 01, encontram-se salas de aulas; e, no bloco 3, paralelo ao bloco 2, salas de aulas e biblioteca. Existe um pátio atrás da cantina, com uma pequena arquibancada, e um piso de cimento, com marcações à guisa de quadra, exposta ao sol. O espaço é de médio porte, maior que o espaço da escola A. A instituição também possui um ginásio poliesportivo, coberto e com pequena sala para guardar materiais. Fomos recebidos com bastante receptividade, e o discurso transparecia a mesma mensagem de intenções positivas revelada na escola anterior.

Fotografia 3: Espaço Físico destinados às aulas de EFI- Escola B



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 4: Espaço Físico destinados às aulas de EFI (2)- Escola B



Fonte: Arquivo da pesquisa

Entendemos a escola B como um bom espaço disponível para as intervenções da EF. Existe também uma sala, devidamente fechada, para o

armazenamento dos materiais específicos destinados às aulas. Contudo, notamos poucos recursos neste sentido, o que ficou evidente nas falas dos bolsistas ID e dos professores supervisores.

Cê que dá uma aula diferente. Faz 5 anos que eu trabalho com a Educação Física e, assim, todas as escolas que eu passei, nunca... nunca a diretora comprou nenhum material. Pedia um real aqui, um real dali e comprava uma bolinha... só que só ficava essa bola. Difícil com uma bola. (SUPERVISOR 4)

Eu mesmo, esse ano eu comprei material... de 300 a 400 reais. (SUPERVISOR 3).

Então eu não compro nada com meu dinheiro. Porque cê não tem obrigação de dá o seu salário, que a gente já ganha uma merreca. (risos!). Ai cê tirar do seu salário, que ocê precisa dele demais pra ficar comprando material?! (SUPERVISOR 4)

É um espaço enorme, mas o material quase não tem, a gente tem só o que o PIBID mandou prá lá, então essa é a diferença sabe, a diferença é que você vai para um lugar depois para outro lugar ai você começa a ver as diferenças e ai entra a adaptação, adaptação ou de material ou de espaço (Bolsista ID- 2).

Aliás, a falta de materiais foi recorrente nas três escolas e comentada tanto pelos supervisores, como pelos bolsistas ID. No diálogo com os supervisores debateram a ausência dos materiais e a compra de alguns recursos pelos próprios professores. Essa questão da má remuneração do professor e a falta de compromisso do Estado com a escola incitou o diálogo, tornando-o mais aflorado e caloroso. Isso foi registrado pela equipe que conduziu o grupo focal, como o ponto mais polêmico e de maior angústia dos professores.

Em menor escala, notamos no debate dos bolsistas ID sobre esse tema, a ideia sempre de adaptação. Como mencionado acima, os bolsistas ID comentaram que sempre foi necessário adaptar ao espaço ou à falta de materiais. E que tais dificuldades foram sendo sanadas, em acordo com a chegada dos materiais fornecidos pelo PIBID-EFI.

Tendo em vista o número de alunos e de servidores das escolas A e B, notamos que a relação dos bolsistas de ID com as escolas e funcionários tornou-se mais efetiva. Isso se deveu à própria dimensão e logística das duas escolas, permitindo-lhes uma experiência mais próxima e afetiva nesses dois espaços.

Com relação à Escola C, é uma instituição grande, considerando as características de Diamantina. Com 1.730 (um mil e setecentos e trinta) alunos, possui ensino fundamental, médio e EJA, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui 74 (setenta e quatro) funcionários. A escola localiza-se na região central e conta com significativa estrutura de salas, pátios e quadras.

Fotografia 05: Espaço Físico destinado às aulas de EFI - Escola C



Fonte: Arquivo da pesquisa

Em comparação com a Escola A, a Escola C possui espaço arejado, amplo e iluminado. Há um bloco para a parte administrativa na entrada e um espaço central com sala de professores e parte pedagógica. A cantina fica distante das salas. Há, ainda, auditório, uma quadra coberta, uma quadra descoberta e uma área verde nos arredores dessas duas quadras. Fomos recebidos com o mesmo discurso das parcerias, entre outros citados anteriormente, mas com menos tempo para apresentação, devido a demandas internas da escola, pois, quanto maior o número de alunos/funcionários, acreditamos haver maior número de solicitações/exigências.

Quanto às diferenças entre os espaços e as características dos alunos das três escolas, - as escola A e B servem de referência para o bairro onde se encontram- eis o que relatou este bolsista:

Não só a questão do espaço, mas o aluno que você recebe nessa escola, o aluno que eu trabalhava na escola C é diferente do aluno que eu trabalhava lá na escola A e isso, e isso é um aprendizado enorme porque você tá aqui trabalhando com um tipo de aluno, e você chega lá os alunos é totalmente diferente, a realidade que eles estão é outra, a escola, a realidade da escola é outra. Então assim, você meio que, quando você vai para uma escola assim de periferia né, você não, você não tá só dentro da escola, você tá dentro da comunidade toda. Então assim, o aprendizado que você tem disso... de vida mesmo, o aluno chega pra você e fala uma coisa, aí você reflete na ação que ele tem na sua aula e depois ele vem e te fala alguma coisa do que tá acontecendo com ele ali fora , então assim, o PIBID te dá essa chance porque você fica muito próximo do aluno. (Bolsista ID-5).

Como retratado por esse bolsista, as diferentes experiências são importantes na formação do futuro professor, pois oferecem mais elementos para reflexão e possíveis ações em posterior espaço de trabalho.

Delineando preliminarmente o cenário das instituições observadas, percebemos a receptividade delas em receber projetos, pesquisas e diálogos com a universidade, em prol da melhora da escola. Os bolsistas ID estabeleceram boa relação com os espaços das escolas. Como exemplo disso, citamos: o diálogo dos bolsistas ID com professores supervisores; a participação deles nos espaços comuns aos servidores das escolas, como sala de professores; as atividades preestabelecidas desenvolvidas com resultados satisfatórios, como participação de todos e interesse em manter a proposta ; o lanche feito na cantina; os cumprimentos nos corredores. Tudo isso revela familiaridade com o espaço em questão, após 14 (catorze) meses de projeto.

Nesses contextos, o subprojeto permitiu aos bolsistas ID vivências e reflexões sobre as diferentes perspectivas de ensino, a partir da imersão em distintos espaços físicos escolares. Acreditamos que essas perspectivas, como consequência, desembocam em apropriações diferenciadas pelos bolsistas ID. Nesse cenário, o que nos instiga (e nos motiva) são as possibilidades de formação que o próprio contexto da escola pode oferecer, além da tomada de consciência (esperamos, crítica) das reais condições da escola pública

contemporânea e da mobilização de distintos conhecimentos e ações políticas para esses espaços.

Posto isso, apresentamos abaixo as percepções de três bolsistas a respeito das diferenças entre as condutas dos professores supervisores.

Por exemplo eu passei por três supervisores até agora, eu senti muita diferença do primeiro pro terceiro, muita diferença, muita diferença mesmo. Cada um tem sua forma de trabalhar, né... Senti muita diferença. (Bolsista ID-10).

Só que tem uns que, acho que, não sei se é porque às vezes você aproxima mais, não sei se é, em termo de - como fala ? - afinidade, né, não sei se isso interfere, parece que as vezes tem um professor supervisor que você pega mais afinidade, tem mais liberdade pra falar alguma coisa ou outra e acaba que cria aquela situação melhor né. Ai tem outros... é, outros não. Já não sei se é porque talvez é mais fechado ou porque as vezes a gente não tem uma certa coragem pra poder chegar pra falar certas coisas, então acaba que fica “meio” fechado assim. (Bolsista ID-02)

O que eu percebi mais diferença foi na intervenção do professor, assim, de chegar e falar “oh se você fizer isso aqui vai ser melhor, isso aqui que você ta fazendo ta errado. Essa intervenção, assim, que eu notei muita diferença de um pro outro. (Bolsista ID-11)

Inferimos dessas diferenças entre os espaços e as condutas dos professores supervisores, a riqueza da diversidade e do diálogo construído sobre tais diferenças. Cremos que esses aspectos impactam, de forma significativa, a formação do futuro professor. Afinal, eles contribuem para a apropriação de elementos diversificados que mostram como agir com os alunos da educação básica, com o espaço disponível para as aulas de EF, com os distintos funcionários da escola, com o conhecimento específico da área, com os projetos escolares, com a diferença entre a faixa etária dos escolares e suas especificidades, entre outros atributos inerentes a docência.

Em outro sentido, diríamos que o plano de trabalho foi um documento preciso, que respondeu ao formulário proposto pela CAPES e traçou, em linhas gerais, a perspectiva do referido subprojeto.

Com efeito, o plano de trabalho do PIBID-EFI previu os seguintes pontos:

1. Apresentação da proposta de trabalho às escolas estaduais do município de Diamantina;

2. Seleção dos professores supervisores e bolsistas;

3. Apresentação da proposta de trabalho aos professores supervisores, bolsistas, coordenador institucional e coordenador de área de gestão de processos educacionais;

4. Acompanhamento e orientação dos alunos bolsistas do projeto;

5. Acompanhamento, orientação e troca de informações com os professores supervisores do projeto;

6. Estabelecimento de cronograma de reuniões de planejamento, orientação e avaliação, com os alunos bolsistas de todos os subprojetos, da UFVJM, subcoordenadores, professores supervisores, coordenador de área de gestão de processos educacionais e coordenador do projeto institucional para a avaliação e aprimoramento das ações;

7. Observação, acompanhamento, apoio e regência em aulas de Educação Física.

Nos relatórios consta a efetivação dessas ações as quais pudemos observar durante as visitas às escolas e nos depoimentos dos componentes do grupo. Posteriormente, serão descritas, com maior atenção, no eixo de análise sobre experiências na atividade docente.

Ainda de acordo com as informações contidas no documento inicial em pauta, os resultados pretendidos pelo subprojeto PIBID-EFI foram:

- 1) Aprimoramento da qualificação profissional dos alunos bolsistas e futuros profissionais de Educação Física, no que tange aos aspectos técnicos e éticos da intervenção.
- 2) Permitir uma construção coletiva do saber e do fazer no âmbito da Educação Física Escolar, envolvendo alunos bolsistas, coordenadores de área, professores supervisores e alunos das escolas participantes.
- 3) Estimular o interesse pela Licenciatura em Educação Física entre os alunos do ensino fundamental e médio das escolas participantes.
- 4) Possibilitar o aumento do repertório motor dos alunos das escolas envolvidas.
- 5) Contribuir quanto à capacitação profissional continuada dos professores supervisores envolvidos no subprojeto.
- 6) Aproximação recíproca da UFVJM e das instituições de ensino participantes do subprojeto, na busca de diminuir o distanciamento entre ambas e, conseqüentemente, permitir um trabalho educacional coletivo.

7) Despertar o interesse dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFVJM pela intervenção e ação profissional em escolas, na busca de valorização da Licenciatura em Educação Física como campo de atuação profissional. (DOCUMENTO, PIBID, EDUCAÇÃO FÍSICA/UFVJM).

Os relatórios trazem considerações importantes quanto aos aspectos pontuados acima. Assim, no item *atividades desenvolvidas e resultados alcançados*, apreendemos a organização de subgrupos de bolsistas nas três escolas envolvidas, atuando como professores regentes e acompanhando a atividade do supervisor, sob sua orientação e supervisão.

Dessa forma, acreditamos que os objetivos como: aprimoramento da qualificação profissional, construção coletiva do saber e do fazer, aumento do repertório motor dos alunos da educação básica, aproximação entre a universidade e a escola, valorização do curso de licenciatura em EFI foram alcançados. Concorreram para isso: o contato direto dos bolsistas ID com o supervisor e o coordenador de área e o próprio trabalho em grupo dos bolsistas de ID; o contato dos alunos da educação básica com as práticas propostas pelo PIBID-EFI, como a Feira da Educação Física, Esporte e Lazer. Essa atividade, denominada Práxis, conforme os documentos observados, propiciou os alunos vivenciarem a cultura corporal de movimento em variadas formas e possibilidades. Apontamos, ainda, nessa direção, a produção de vídeos pelos bolsistas ID para a realização de evento denominado *90 segundos* e a mobilização do curso de EFI e da UFVJM em apoiar essas atividades nos seus espaços e com os equipamentos necessários, adquirindo, assim, perspectivas de parceria e ações para a escola.

Fotografia 6 : Atividade realizada durante PIBID-EFI- Escola C



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 7: Atividade realizada durante PIBID-EFI- Escola A



Fonte: Arquivo da pesquisa

Complementando o raciocínio acima, identificamos a realização de oficinas temáticas que corroboraram a qualificação das atividades e, como consequência, a formação dos envolvidos: alunos da educação básica, bolsista ID, professor supervisor e coordenador de área. Eis alguns trechos do relatório sobre essas oficinas:

Elaboração e realização de uma oficina de jogos inventados, idealizados pelos alunos bolsistas do PIBID Educação Física, com a participação dos alunos e professores das escolas públicas estaduais envolvidas no PIBID/UFVJM sendo os seguintes: *coletobol, futsnook, salvem-se quem puder, bodyball, despregando a múmia e rebatida*. Período: 01/10 a 26/11/2011- (RELATÓRIO PIBID/UFVM ANO BASE 2011).

PIBID Educação Física - Realizar oficina de jogos pedagógicos. Os bolsistas criaram jogos pedagógicos a serem aplicados em locais fechados. Período: 26 de março de 2012- (RELATÓRIO PIBID/UFVM ANO BASE 2012).

Foram realizadas oficinas de capacitação didático pedagógica quanto ao conteúdo "Frescobol". Período: 11/03/2013, 18/03/2013 e 25/03/2013- (Relatório PIBID/UFVM ANO BASE 2012).

Fotografia 8- Oficina realizada durante PIBID-EFI- Espaço UFVJM



Fonte: Arquivo da pesquisa

Fotografia 9: Oficina realizada durante PIBID-EFI- Espaço UFVJM



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ainda nessa linha de pensamento, tais propostas auxiliam no repertório técnico de aulas de EF, ampliando as possibilidades de intervenção em outros momentos. Pensando nessas oficinas e no movimento humano, chegamos a Kunz (2000a). Para esse autor, a questão primordial é interpretar o movimento dos seres humanos como fenômeno fundamental da vida, cuja existência sem movimento é impensável.

Porque somente a partir desta relação podemos criar novas possibilidades, com base numa linguagem junto do outro e do mundo. Por meio da ontologia do humano, que se ocupa das dimensões qualitativas da experiência humana em ação, podemos pensar as transformações e redimensionamentos dos temas relacionados à educação física. (KUNZ, 2010, p.05)

Assim, pensar o componente curricular educação física como parte da formação do sujeito, especialmente na educação básica, pensando nas possibilidades do corpo e do movimento, merece atenção, pois o homem, quando aprende as mais diversas formas de saltar, correr, girar, jogar, etc, compreende que essas atividades foram construídas em certas épocas históricas, como respostas a determinadas necessidades humanas.

E, neste sentido, apoiado-nos em Taffarel et al (2010), entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais.

Jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, atletismo são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados. (TAFFAREL et,al, 2010, p.16)

Essas diversas produções, embora assinalem um campo de conhecimento específico para a Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas é a única fonte geradora de uma nova perspectiva educacional, muitas vezes, negligenciada e não abordada pelo processo de escolarização.

Apontar à disciplina Educação Física, o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação como todo, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2011).

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento. Portanto, entendemos que incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente mediante um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Afinal, idealizando aproximações, concluímos que o subprojeto PIBID-EFI contribuiu para a formação ampliada da cultura corporal na escola. A questão de fundo, a nosso ver, refere-se ao escasso registro da aplicação das atividades corporais para além do praticar, para além da dimensão procedimental, cuja perspectiva histórica, crítica, emancipadora, possibilitasse, através das aulas de EFI, a transformação da própria sociedade.

Dando continuidade á análise do subprojeto em questão, outros itens presentes no plano e nos relatórios parcial e final, ainda: cronograma das ações, previsão de custos e valores destinados às bolsas deste subprojeto, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 - Previsão das ações e de custos do subprojeto PIBID-EFI/ 2011

<p>Concessão de bolsas:</p> <p>15 bolsas para alunos bolsistas: $15 \times 400,00 \times 32 = 192.000,00$ (Cento e Noventa e dois mil reais)</p> <p>03 bolsas para professores supervisores: $3 \times 765,00 \times 32 = 73.400,00$ (Setenta e três mil e quatrocentos reais)</p> <p>01 bolsa para coordenador de área: $1 \times 1.400,00 \times 32 = 44.800,00$ (Quarenta e quatro mil e oitocentos Reais)</p>
<p>Compra de materiais de consumo:</p> <p>Compra de materiais pedagógicos específicos da Educação Física Escolar, a serem utilizados durante as atividades de regência e demais atividades desenvolvidas no âmbito das escolas envolvidas no subprojeto Educação Física. Estima-se um valor de 15.000,00 reais (quinze mil reais) para esta ação, com um gasto médio de 5.000,00 reais (cinco mil reais) por escola participante.</p>
<p>Diárias de pessoal civil:</p> <p>As diárias terão como objetivo custear a participação em eventos científicos e de capacitação técnica e profissional dos sujeitos envolvidos no sub projeto Educação Física (alunos bolsistas, coordenador do sub projeto e professores supervisores). Estima-se um valor de 2.500,00 reais (dois mil e quinhentos reais) para esta ação.</p>
<p>Passagens e Locomoção:</p> <p>Gastos com deslocamentos para a participação em eventos e atividades prático/pedagógicas como visitas a locais com grande potencial educativo. Estima-se um valor de 3.000,00 reais (três mil reais) reais para este item.</p>
<p>Serviços de terceiros – pessoa física:</p> <p>Gastos com realização de tarefas específicas. Estima-se um valor de 550,00 reais (quinhentos e cinquenta reais) reais para este item.</p>
<p>Serviços de terceiros – pessoa jurídica:</p> <p>Execução de cópias de materiais didáticos, como textos, cartazes, regras dos esportes, artigos científicos, matérias jornalísticas e confecção de camisetas para identificação visual dos sujeitos participantes do subprojeto. Estima-se um valor de 1.500,00 reais (um mil e quinhentos reais) para esta ação.</p>

Fonte: Documento subprojeto PIBID- EFI/ Edital 2011-2013

Os relatórios institucionais apresentam considerações sobre os gastos dos subprojetos. Eles registram o gasto final do PIBID-EFI no valor de 332.700,00 (trezentos e trinta e dois mil e setecentos reais), atribuídos às bolsas dos componentes e ao custeio do subprojeto.

Aliás, acerca das despesas, chamou-nos a atenção, nas falas dos depoentes, em nossas observações, nas escolas de educação básica, a compra

de materiais didático-pedagógicos para as aulas de EFI, ou melhor, a não aquisição desse material. Senão vejamos estes comentários:

[...] quando cê chega sozinho na escola e não tem material, não tem uma quadra, não tem recurso... o que que cê faz? A escola possui pouco material. (Bolsista ID- 3)

Acho que o material pra Educação Física é o mais complicado. (SUPERVISOR 1)

Quando eu comecei a trabalhar na escola A eu não tava no PIBID ainda, ai eu sabia que já tinha o PIBID. Eu cheguei lá... fiquei lá de 2010, de agosto de 2010, até o final do ano passado. Esse tempo todo o único material que chegou lá foi devido ao PIBID. O primeiro material que chegou foi porque eu vim pedi o auxílio da universidade, ai conversei com o coordenador... a escola não tava no PIBID, eu não tava... mas sobram alguns materiais, ele cedeu alguns materiais e logo depois eu consegui entrar. Ai todo material que tem até hoje lá é devido ao PIBID. (SUPERVISOR 02).

Assim sendo, enfatizamos em nossos registros, a carência de recursos materiais para as aulas de educação física, por acreditar que *se-movimentar* qualifica a experiência e a formação por intermédio da educação física. Entre mais alguns questionamentos, indagamo-nos: como interpretar uma aula em processo cujos materiais são oriundos do PIBID? Até onde o PIBID é um paliativo para os problemas concretos da educação? Em que medida, busca-se uma solução temporária (enquanto ocorrer o PIBID naquela determinada escola) para contribuir na formação básica de crianças e adolescentes? Além dessas questões, outras como valores pagos para as bolsas e salários dos professores foram examinados e serão abordados a seguir.

Assim sendo, começemos com os relatos dos professores sobre as bolsas:

A bolsa é boa demais. Uma mão na roda. (SUPERVISOR 01)

Na visão dos professores, a bolsa foi importante para complementar-lhes o sustento. Esse assunto ocupou tempo considerável em nosso grupo, ao discutirem as contribuições da bolsa e o baixo salário dos professores. Conforme estes bolsistas:

[...] eu tenho 14 aulas na escola, quê que eu faço com esse salário que eu ganho... não posso fazer uma casa, não posso comprar um carro, porque não dá. (SUPERVISOR 1).

Vamos colocar a escola como uma empresa. Se ocê trabalha numa empresa estadual, nacional, multinacional, a empresa sempre investe

em você pra fazer curso de capacitação pro cê evoluir. Quê que o estado faz pro professor? Pelo que eu sei teve professor que tirou do bolso pra fazer curso de pós, que fez o curso, ai joga lá no estado, na superintendência, que tá com um diploma assim a mais, o salário praticamente não aumenta nada. (SUPERVISOR 2).

Como ilustram as palavras dos professores, na totalidade, a insatisfação quanto aos salários recebidos era grande. Isso contribuía, sobretudo, para a valorização da bolsa, pois, com o mesmo tempo de trabalho na escola, o professor recebia mais um apoio financeiro. Vale lembrar que reclamaram, também, dos descontos no salário, como ressalta o professor:

Não, é porque é assim oh se ocê tem um cargo, ai vai e desconta o IPSEMG... ai se ocê pega mais um...Desconta 2 IPSEMG? (SUPERVISOR 04).

Outra ideia exposta pelos professores chamou-nos a atenção. Apesar do incentivo da bolsa ter sido algo marcante no diálogo, eles reforçaram unanimemente que o apoio dos bolsistas era mais importante do que a bolsa em si, pois,

[...] eu *tava* pensando o dinheiro é importante, mas eu acho que assim, nas aulas da gente, a gente ter aqueles menino lá pra estar ajudando a gente eu acho que, acho que... sei lá, eu acho que é até mais importante que o dinheiro (SUPERVISOR 4).

E, então, complementando, conforme este professor,

[...] porque a escola que eu dava aula chegou as turmas super lotadas e, aula de Educação Física toma espaço, é muito grande e os alunos ficam muito dispersos assim. O programa como levava os alunos pra lá pra ajudar nas aulas práticas e teóricas acho que dava um suporte muito grande pra nós. Um suporte muito grande pros professores. Também considero melhor que a bolsa. (SUPERVISOR 2).

Tendo em vista as informações obtidas nas referências legais do PIBID-EFI e as falas dos componentes do subprojeto, averiguamos o alcance positivo do programa neste contexto, colocando em evidência, alguns pontos frágeis da educação pública brasileira. Por outro lado, ressaltamos Gatti e colaboradores:

Mudanças radicais não se impõem, a menos que haja uma crise total. Como a crise no sistema formativo de docentes no Brasil vem sendo camuflada por contornos propostos em aspectos isolados desse processo formativo, ela não assumiu proporções suficientes, até aqui, para provocar a busca de alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades formativas relativas aos professores em conjugação com as necessidades educacionais e de aprendizagem das novas gerações. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ , 2011, p. 96 e 97).

Em adição, seguindo Tedesco (2010) muitas são as soluções propostas para os problemas da educação, contudo não há ações concretas e logo a questão educacional continua sem respostas. Reforçando o que foi dito, na visão de Gatti; Barreto; André (2011), existe uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado, o que não configura uma solução, haja vista o não enfrentamento dos problemas reais e concretos da educação.

Tais apontamentos, expostos acima, elucidam nossas primeiras impressões a respeito do PIBID. Apesar de percebermos o programa como uma proposta de relevo para a educação básica, em certa medida demonstrado em ações e resultados, entendemos que a situação ainda deixa a desejar no conjunto da educação básica. Afinal, aspectos como: salário e carreira do professor, condições da atividade docente, estrutura física das escolas, recursos materiais para as aulas, precariedade dos espaços e a pouca valorização dos seus profissionais comprometem a qualidade do ensino. Em nosso ponto de vista, um programa que almeja projetar o professor para esses espaços, precisa indubitavelmente tratar dessas questões, pois assim, e somente assim, poderá constituir um profissional que esteja preparado para atuar em determinado segmento de ensino e, ao mesmo tempo, desejoso de ali se estabelecer.

A seguir, no intuito de apresentar as principais ideias recorrentes nos grupos focais, nas observações e nos documentos, traremos à baila o esforço da pesquisa em apreender o PIBID-EFI em três linhas de raciocínio: a compreensão da política, a atividade docente e os processos formativos ocorridos no subprojeto em pauta.

CAPÍTULO VI

6. DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA, A ATIVIDADE DOCENTE E OS PROCESSOS FORMATIVOS NO PIBID-EFI

Como dito anteriormente, iniciamos as observações aproximadamente 14 (catorze) meses após o início do programa, em outubro de 2012, e acompanhamos, uma vez por semana, até o término do projeto, as reuniões semanais da equipe do PIBID-EFI. Também alternamos as visitas nas três escolas participantes, acompanhando o subprojeto *in loco*.

Desse modo, mantivemos contato com a dinâmica do subprojeto, com os sujeitos partícipes e com as atividades que ocorreram no transcurso da pesquisa. Posteriormente, no último semestre do programa, realizamos os grupos focais no intuito de compreender o PIBID-EFI a partir dos bolsistas ID e dos professores supervisores. Para compilar essas informações, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo (AC).

Vale lembrar que, diante do número de falas coletadas, limitar-nos-emos a expor somente alguns dos depoimentos que aglutinaram as principais intercorrências/ideias dos grupos focais. Também descreveremos nossas observações e dados importantes presentes nos documentos. Também optamos por apresentar as falas dos grupos focais integralmente, respeitando fielmente o linguajar de cada um.

Assim sendo, começaremos esta parte do estudo, apresentando, no quadro abaixo as categorias oriundas da AC que nortearão nossas reflexões, de agora em diante. Trata-se de uma síntese que realizamos na intimidade do programa, estabelecendo três eixos de análise.

Quadro 09 – As categorias e subcategorias destinadas à análise do PIBID-EFI

Categorias	Subcategorias
O PIBID como política pública	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do programa pelos participantes da pesquisa • Recursos financeiros destinados ao PIBID • Contribuições do PIBID para a educação básica
A atividade docente no PIBID-EFI	<ul style="list-style-type: none"> • Características do professor da educação básica • Atividades desenvolvidas no PIBID-EFI • Características das escolas partícipes da pesquisa • Condições do exercício da docência • Perspectivas para a docência • Especificidades da educação física escolar
Processos formativos propostos pelo PIBID-EFI	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal • Desenvolvimento profissional

É com base nessas categorias que propusemos, neste capítulo, pensar o PIBID-EFI. Ressaltamos, porém, que tais categorias não ignoram um modelo de sociedade, marcado por contradições e desigualdades, entrecruzando, no cerne de toda discussão, o papel das políticas educacionais, a materialidade da atividade docente e os reflexos dos processos provenientes da educação institucionalizada.

6.1 O PIBID como política pública

O PIBID, centrado na formação inicial (presencial) de futuros professores, possui sua gênese atrelada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), afirmando, segundo o documento em evidência, o comprometimento da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica.

Tal proeminência inscreve a política no cotidiano da escola e na vida dos sujeitos nela envolvidos.

Nesse sentido, definimos a primeira linha de análise, denominada eixo político, objetivando apreender a compreensão dos sujeitos, objeto deste estudo, sobre a política do PIBID.

Antes, porém, cabe-nos destacar a importância do *pensador político*, tentando compreender como os sujeitos do nosso estudo, em diferentes perspectivas, apropriaram-se desse aspecto, sublinhando que o surgimento do PIBID advém de uma ação política para a educação brasileira e entendendo que a dimensão política torna-se essencial nas transformações de nossa sociedade.

De forma geral, os principais pontos manifestados no decurso da pesquisa, em torno deste eixo, foram: o PIBID institui uma política de atenção à formação inicial destinada aos professores para a educação básica, sem precedentes; o PIBID estabelece maior contato das IES e a escola; o PIBID aproxima a licenciatura em Educação Física com a realidade da educação física escolar; o PIBID incentiva à docência, revitalizando suas práticas e dando visibilidade ao professor em situação de trabalho.

Na verdade, a compreensão desses docentes a respeito do PIBID, reflete a articulação as práticas já deles conhecidas no espaço da escola, como, por exemplo, as experiências do Estágio Supervisionado. Contudo, vislumbraram o ponto central da proposta, que se refere ao incentivo à docência e ao maior contato entre a IES e a escola básica, ao afirmarem que o

[...] programa de incentivo a formação de professores, então, é uma política pública do governo para a formação de professores, então, a gente recebe uma bolsa, a gente tá entrando no ambiente escolar e vivenciando esse ambiente em uma (pausa) um tempo maior que se comparado com estágio. Igual vocês falaram aí que o estágio é (pausa) é um estágio melhorado e tudo (Bolsista ID- 11, grifo nosso).

Eu brinco que o PIBID é o estágio melhorado. É o estágio que deu certo. Porque, o estágio fica um pouco (pausa), quando você está no estágio você fica um pouco longe da escola. No PIBID não, você tá ali dentro, você tá dentro do contexto todo da escola. (Bolsista ID- 05, grifo nosso).

Observamos, ainda, o estreito contato com a dinâmica escolar e o estímulo à docência, pois a relação entre o bolsista ID e o supervisor ultrapassava o ato de

planejar e dar aulas. Por outro lado, contava com ideias e debates sobre como desenvolver o conteúdo proposto para alcançar melhor eficácia na aprendizagem e na experiência. A nosso ver, tal postura contribui para a valorização da docência em seu sentido estrito, no contato com o aluno da educação básica, configurando uma intervenção refletida, debatida e experimentada. Trata-se de uma intervenção que qualifica o exercício da docência e motiva o licenciando a pensar/agir com mais segurança, usufruindo de suas possibilidades/potencialidades. Tais pontos motivaram e incentivaram os bolsistas ID, como ilustram estes depoimentos:

A gente levou os alunos pra sala de informática e mostramos as manifestações dos esportes em outros países, como podem acontecer, essas coisas né? Eles leram o texto, discutiram em grupo e depois a gente tentou vivenciar algumas das práticas, com uma pequena discussão entre eles. Foi incrível (Bolsista ID- 09).

Não tem aquela coisa... de não ter o conteúdo planejado. Você participa da ideia. Tá com o plano de aula e você quer desenvolver aquilo o melhor possível. Muitas vezes a escola, ou o professor, só dá um esporte ou só dá uma atividade sempre. Nós conseguimos fazer até o final, ganhando em qualidade (Bolsista ID- 11).

Como bem colocou o bolsista ID-11, nem sempre o planejado acontecia da forma esperada, o que é compreensível na relação pedagógica. Contudo, observamos o esforço do grupo em prol do sucesso do planejamento. Os relatos positivos desse empenho afloraram em momentos de motivação e estímulo à docência. Percebemos que tal incentivo refletiu também na pessoa do professor supervisor, como neste trecho.

Incentivo pros os alunos e até nós mesmos professores né pra tá sempre atualizando e ajudando na questão das aulas. A gente fica mais animado. (SUPERVISOR 2)

Contudo, no diálogo com os docentes, algumas falas convergiram para a necessidade de, nos tempos atuais, incentivar os jovens a serem professores. Tal ideia se deve às delicadas condições da docência e à pouca valorização do professor, conforme ilustram estes depoimentos

Existe um programa de incentivo a medicina (risos!). Né? Se tivesse mais suporte pros professores, não só Educação Física, mas pros professores, não precisava de incentivo (SUPERVISOR 3).

[...] se o PIBID vai me incentivar a ser professora ou vai ... o contrário (risos), ou eu não vou querer ser professora por causa do PIBID eu não sei, mas que mostra assim, totalmente a realidade que você vai encontrar (Bolsista ID- 5).

Dessa forma, percebemos a angústia do professor supervisor velada na brincadeira e no riso, e mais, percebemos a falta de estímulo em estar na docência, gerando conflitos como observamos nas exposições dos bolsistas ID apresentadas adiante. Assim, ficou evidente a eficiência do programa em apresentar a escola e o ofício do professor; todavia tais conhecimentos percorreram tanto para aproximar, como para questionar o licenciando em seguir na docência.

Pra mim mostrou o PIBID a realidade. Me deu a oportunidade de ver oh, quando você formar, quando você for pra escola é isso que você vai encontrar (Bolsista ID- 11).

Eu acho que eu sou o contrário de todo mundo porque eu entrei na faculdade querendo dar aula. Meu sonho era ser professora de Educação Física de escola desde criança. E ai eu entrei na faculdade e continuava com essa ideia. E ai veio o PIBID... eu falei oh, é minha oportunidade. E ai agora que eu to quase dois anos no PIBID eu não sei se é isso que eu quero. Eu falo todo dia, eu não sei mais se eu quero dar aula. (Bolsista ID- 5).

Ele te incentiva... ele te faz ir ou te faz desistir. (Bolsista ID- 2).

Com efeito, no bojo das inúmeras falas apresentadas, avaliamos que a experiência do PIBID ao licenciando foi positiva. Nesse sentido, ressaltamos as práticas recorrentes na escola e as intervenções do professor, em diferentes esferas: do tratamento com o aluno, do conhecimento, do planejamento, da avaliação, da escola. Inclusive o fato de o bolsista ID expor a questão do incentivo ou de desânimo ante a docência demonstra aspectos importantes focalizados no programa.

Tais ponderações, intrínsecas à experiência na docência, expõem a materialidade da ação educativa e potencializa o aprendizado do licenciando, cujo âmago do exercício docente se desenvolve por meio de condições materiais e em condições também materiais.

Conseqüentemente, essas condições configuram a atividade docente, na qual o licenciando se desenvolve. Partimos do primado de que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa quanto mais

consistente for a teoria que a embasa (curso de formação), em consonância com a práxis que a consolida (espaço da escola), pois

[...] como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando seu avanço; em um segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2012, p.91)

Nesse sentido, no cerne da lógica da atividade docente do programa, percebemos não só o ato de dar aulas, mas o também de questionar o como e o onde essas aulas se realizavam e em que circunstâncias elas se colocam em perspectiva.

Outras ponderações também foram mencionadas, a respeito do estreitamento da IES com a escola básica. Essa questão também necessita de maiores elucidações em nossa análise, pois ficou evidente que o PIBID articula, sobremaneira, a educação básica e a educação superior, deixando claro o que o PDE enuncia e propõe-se: “o PDE baseia-se em uma concepção sistêmica de educação, que compreende o ciclo educacional como unidade da creche à pós-graduação” (BRASIL, PDE, 2007). Nesse plano, tais proposições do PDE, através do PIBID, vão se consolidando, o que demonstra e enfatiza, em grande medida, a lacuna entre o ensino superior e o ensino básico.

Todavia, neste ponto, vale lembrar o fato de os docentes buscarem por referências do PIBID em ações que já participaram junto a universidade, citando constantemente o estágio supervisionado (ES), bastante expressivo e recorrente nas falas. Senão vejamos:

Acho que o PIBID tem uma proposta um pouco mais elaborada do que o estágio. Porque ele te dá um subsídio, te dá mais calma pra você fazer as coisas. Você tem um professor te orientando dentro da escola, tem essas reuniões aqui com o coordenador, onde a gente traz nossas angústias, nossas dúvidas. E eu acho que fica mais tranquilo assim, não fica tão... traumatizante como as vezes o estágio é...porque a gente é obrigado a fazer a observação, semi-regência e regência. (Bolsista ID- 3, grifo nosso)

[...] como se fosse um estágio mais aprofundado... compreender o ambiente escolar, como ser, o que é ser professor (Bolsista ID- 2).

[...] assim, da teoria e prática, como ele falou aqui né, e quando a gente tá lá no estágio lá, aí é tudo muito rápido, igual as meninas falou, acaba que é muito corrido né, e no PIBID a gente vê assim, , agora faz uns comentários na sala de aula, discussão, lá da escola que a gente sabe que discute lá na sala algumas umas coisas, aí a gente fala assim, mas talvez no estágio a gente não vivenciou isso aqui, mas no PIBID não, a gente já fez isso no PIBID, as vezes né, com o apoio do PIBID. Justamente por isso aí né, treino maior, você tem mais contato (Bolsista ID-8).

Registramos que o PIBID foi algo considerado mais elaborado e mais eficaz que o ES. Nossas deduções basearam-se nos relatos das experiências dos depoentes com a educação básica, durante o período de ES e durante o PIBID.

Conforme pudemos observar, inúmeras ações do PIBID-EFI concretizaram-se, o que não buscamos apreender durante o ES do curso em questão, por isso, as limitações de nossas análises. Mas, das falas, quase unânimes, podemos deduzir que o PIBID-EFI dialogou pouco com as práticas do ES e contribuiu mais significativamente para a formação de professores para a educação básica, especialmente para os bolsistas ID que já haviam concluído o ES, como atestam esses depoimentos:

Eu acho que o estágio é muito...o estágio ele é muito prático e eu não acho que a gente aprende prática com pressão demais. E aí tem pressão né, do... da própria disciplina que a gente tem que concluir, tem que ter lá as horas assinadas, as noventa horas bonitinha (Bolsista ID- 7, grifo nosso).

O PIBID tem que melhorar o estágio (Bolsista ID-1, grifo nosso).

[...] o estágio tem que criar um projeto vinculado com o PIBID como se... dando oportunidade pra eles vivenciar, eu não sei como. Ah eu vejo um problema nisso, porque não é o salva vidas né, o PIBID. Tem que... acho que deve melhorar o estágio, de alguma forma (Bolsista ID- 3e7, grifo nosso).

Em suma, baseando em nossos depoentes, registramos o PIBID sendo uma ação mais efetiva que as experiências oriundas do ES. Desse modo, em sintonia com as observações dos bolsistas ID 3 e 7 acima, indagamos sobre como o ES vêm dialogando com o PIBID, e como tal programa gera tensões neste momento formador, pois, como dito pelos bolsistas ID, o PIBID não pode ser o *salva-vidas* do ES, mas algo que adicione, em parceria com ele, práticas

significativas no processo de formação. Tal visão foi muito expressiva em nossa pesquisa.

Outro ponto mencionado durante a discussão colocou em pauta o assunto *qualidade da educação básica e superior*, tanto na esfera da universidade e da escola, quanto das possibilidades do PIBID. Percebemos que os participantes da pesquisa preocupavam-se com a expansão de programas e com a qualidade de tais ações, conseqüentemente com as condições reais da educação básica brasileira, em diferentes aspectos. À guisa de ilustração, eis as falas destes bolsistas:

Na universidade mesmo, ah quantos mil pessoas entraram na universidade. Então, ah a universidade tá formando não sei quantos profissionais, a escola formando não sei quantos alunos. Eu acho que até se o PIBID não tomar certo cuidado vai acabar entrando nessa lógica também. Ah não sei quantos mil bolsistas. Então, ah o governo tá formando não sei quantos mil novos professores. Mas com que qualidade que o aluno tá saindo da escola, da universidade? Como é a qualidade da escola? Da universidade? (Bolsista ID- 11, grifos nossos).

Eu acho que o PIBID tá ajudando muito... talvez se o professor fosse mais bem remunerado, talvez nem precisasse do PIBID como uma forma de incentivo a docência (SUPERVISOR 1, grifo nosso).

Diante do exposto, afirmamos ser evidente a importância do PIBID para os envolvidos no programa, e, logo a positividade desta ação política. Contudo, apontamos as devidas ressalvas elucidadas pelos depoentes. Na opinião deles, os quantitativos de bolsistas PIBID, de formandos na educação básica e superior não devem mascarar a qualidade cujos processos estão sendo forjados. Afinal, a relação qualidade/quantidade deve ser faces de uma mesma intenção política.

Sobre esse aspecto, os estudiosos da área assinalam:

As políticas mais fortes do ministério da educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Portanto, mesmo não entendendo o PIBID como expansão das licenciaturas, mas como estímulo às licenciaturas, o que abordaremos a seguir, tendo em vistas os relatos sobre o impacto da bolsa na vida dos estudantes, um pensamento, como dito anteriormente, vem nos incomodando desde o início dos nossos estudos: a política do PIBID nasceu das instâncias governamentais, isso é plausível, tendo em vista os processos históricos frágeis da educação formal em

nosso país. Mas, em que medida as demandas do ser professor aparecem? Em que medida se discutem as condições reais das escolas formais? Como o PIBID, além de contribuir para a formação de futuros professores, se projeta para qualificar e transformar a educação pública brasileira?

Com efeito, partindo dos objetivos propostos pelo programa, refletiremos, item a item, como tais objetivos foram atingidos no PIBID-EFI, em nossa percepção. Vale destacar que nosso esforço não almeja pensar o PIBID em partes, nem ao menos pontuar como ele cumpriu ou não cumpriu seus objetivos de forma descontextualizada. Contudo, tais constatações colaboraram para dar corpo as nossas reflexões e exemplos de ações concretas no programa. Posteriormente a essa descrição, faremos análises dos objetivos do programa como um todo. Eilos:

- 1.incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- 2.contribuir para a valorização do magistério;
- 3.elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 4.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;
- 5.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;
- 6.contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, PIBID, PORTARIA NORMATIVA n. 38, 2007).

Podemos inferir do PIBID-EFI, que o objetivo 1 foi alcançado de forma parcial, haja vista os sinais de desânimo de bolsistas ID para atuarem na educação básica. Assim, 50% dos bolsistas aos serem questionados sobre a perspectiva de ingressar na docência, demonstraram não desejar atuar na educação básica; 20% demonstraram incerteza, mas atuariam na educação básica e 30 % apresentaram-se convictos de atuar no segmento básico. Eis os depoimentos de alguns bolsistas:

[...] na educação básica ta fora de questão. Eu entraria assim a início de trabalho, por exemplo, formei, passei no concurso e não consegui nada

diferente... ai sim. Por um tempo, provisório, mas a longo prazo para o resto da minha vida está totalmente descartável a escola, a educação básica (Bolsista ID- 11).

Eu gosto da escola, mas se tiver outro lugar para eu progredir (Bolsista ID-9).

Não é prioridade mais, não é a primeira opção. Igual quando a gente fala no vestibular, não é primeira... Na escola básica, não é a minha primeira opção, mas eu vou (Bolsista ID-7).

Pra ser sincera eu não sei se eu realmente quero ser professora. O PIBID é bom e tal, mas o estágio tem me traumatizado um pouco, principalmente porque está tudo muito ao relento assim. A escola tá largada (Bolsista ID- 3).

Eu vou pra escola (Bolsista ID- 10).

A partir das falas acima, entendemos que as experiências construídas na concretude da escola indicam certa dúvida e aflição quanto ao ingresso na carreira docente, sugerindo um caminho contrário ao incentivo à docência, ponto central na proposta do PIBID. Tais ponderações também estiveram presentes no diálogo com os supervisores, como podemos observar nestes depoimentos:

Bom, eu gostaria muito continuar na escola, com uma remuneração digna né? Eu acho que eu ainda vou até tentar, vou tentar um outro concurso que a gente trabalha só meio horário, só pra continuar na escola, porque eu gosto muito da escola... mas né, vamos ver o que a vida trás pra gente... ou talvez eu fique só um tempo e depois tento o mestrado ou alguma coisa. Não tenho muita especialidade não, vamos vê o que acontece né... deixar a vida... definir (SUPERVISOR 3).

eu acho que vou tentar um concurso, na área não, mas fora da área, porque, eu gosto de dá aula, gosto de trabalhar em academia também. Só que dando aula é complicado, o que cê recebe, cê recebe no 5º dia útil, dá lá pro dia 10, dia 15 não tem mais nada. Então assim...é difícil (SUPERVISOR 1).

Dessa forma, por aspectos diversos, os bolsistas ID e supervisores encontram-se desencorajados de ingressar ou permanecer na docência. Por outro lado, não demonstraram, em nenhum momento, descompromisso ou falha do programa, por assim dizer. No entanto, constatamos tal observação em nossa pesquisa.

Já o objetivo 2 trata da valorização do magistério. Conforme nossa análise, o programa revitaliza o magistério, construindo práticas que motivam os envolvidos a participarem do PIBID e, por consequência, revigoram o espaço da escola. A dúvida que nos inquieta refere-se à saída do PIBID da escola, e ao

exercício da docência, não tendo o futuro professor a companhia do programa. Isso não nos foi possível avaliar. Conforme as palavras do supervisor,

[...] eu tava pensando o dinheiro é importante, mas eu acho que assim, nas aulas da gente, a gente ter aqueles menino lá pra ta ajudando a gente eu acho que, acho que... sei lá, eu acho que é até mais importante que o dinheiro (SUPERVISOR 4, grifo nosso).

[...] porque a escola que eu dava aula chegou as turmas ta super lotadas e, aula de Educação Física toma muito grande espaço e muito grande e os alunos ficam muito dispersos assim. O programa como levava os alunos pra lá pra ajudar nas aulas práticas e teóricas acho que dava um suporte muito grande pros professores (SUPERVISOR 2,grifo nosso).

Quanto ao objetivo 3, refere-se à qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, assunto discorrido e afirmado anteriormente em nosso estudo. De fato, no PIBID-EFI identificamos estreito laço entre a universidade e a escola básica, qualificando a formação dos licenciandos, conforme o objetivo do programa.

Já o objetivo 4 trata da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Tais objetivos podem ser visualizados nos relatórios do PIBID-EFI, em suas diversas ações e intervenções, e são afirmadas nos depoimentos abaixo.

A gente aprende a dar aula. A forma de você dar aula, ministrar aula, pesquisa para a aula. No meu caso, também aprendi a escrever para eventos. Aprendi uma coisa que é a produção de vídeos, edição de vídeo, igual tem no nosso evento 90 segundos. É, ah tem a feira também, a práxis, assim, que tivemos que planejar e executar. A gente participa junto com a escola... tudo contribui. (Bolsista ID- 11).

Com o PIBID, eu sento com os meninos, a gente conversa e eu deixo em aberto para eles também darem opiniões, sugestões, sentirem-se importantes. (Bolsista ID- 6).

[...] a gente elaborou prova... aplicamos para os alunos, produzimos materiais didáticos. (Bolsista ID- 2).

Nesse sentido, o grupo dos supervisores assinalou a limitação da escola básica em ações que envolvem a tecnologia. Ponto que, a nosso ver, foi bastante

incentivado pelo grupo PIBID-EFI. No entanto, apresentou dificuldade em se concretizar na escola, pois a

[...] a escola tem que se formular toda de novo. Porque a escola não evolui igual, é... vamos supor, os jovens estão evoluindo. Igual se você for ver dentro da escola é proibido um aluno usar celular, e hoje, igual, o de professor é esses telefones simples, dos alunos é praticamente um computador. Por que não pode trabalhar com isso? (SUPERVISOR 2).

E, para este supervisor,

A escola tá naquela coisa parada ainda. Quadro e giz. (SUPERVISOR 01).

Nesse plano, percebemos dificuldades em implementar algumas ações com os escolares, no domínio de tecnologias tão presentes nas experiências dos bolsistas ID e supervisores, no âmbito do programa na UFVJM. Nossa pergunta surge a respeito da materialidade dessas práticas elaboradas no PIBID-EFI e se elas podem ou não se concretizar nos espaços das escolas, haja vista muitas não possuírem meios concretos de se efetivarem. Qual o sentido delas então?

O quadro abaixo, relativo aos relatórios enviados à CAPES, mostra as ações desenvolvidas pelo PIBID-EFI, durante a vigência do referido edital. Tais informações sinalizam a efetivação do objetivo em destaque.

Quadro 10- Agrupamento das ações do PIBID-EFI/Edital 2011

- Observações do cotidiano escolar e das aulas de Educação Física de maneira específica.
- Acompanhamento e apoio nas aulas ministradas pelos professores supervisores.
- Atuação como professores regentes em aulas de Educação Física, sob a orientação e supervisão do professor supervisor.
- Elaboração e realização de oficina de jogos inventados.
- Elaboração e realização de Mostra de Vídeos do PIBID Educação Física na UFVJM.
- Produção e execução de oficinas de jogos inventados junto a comunidade de alunos das escolas públicas estaduais envolvidas no PIBID/UFVJM.
- Elaboração e realização da “Práxis”, Feira da Educação Física, Esporte e Lazer, com a participação da comunidade escolar da educação básica de Diamantina.
- Criação de jogos pedagógicos.
- Confecção de relatórios, por grupo de trabalho, das atividades desenvolvidas.
- Idealização, organização e realização de eventos nas escolas parceiras, como: Futebóis; Festival de Jogos e Brincadeiras; Dança; Futsal; Festival de Atletismo.
- Participação em eventos científicos.
- Apresentação de trabalhos em eventos científicos.
- Apresentação e produção de dinâmica artística.

Fonte: Relatórios institucionais enviados à CAPES – PIBID-EFI/UFVJM

Com referência ao objetivo 5, pretende incentivar as 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. Tal intento nos pareceu o mais frágil dos objetivos, tendo em vista o pouco protagonismo dos supervisores no programa, conforme nossas observações.

Contudo, ficou perceptível o compromisso dos supervisores com o programa bem como o consenso das atividades propostas na escola. Conforme este supervisor,

[...] a gente tem um compromisso, a gente tem uma responsabilidade muito grande. Porque *ocê* pode fazer o acadêmico voltar ou o acadêmico não querer fazer Educação Física nunca mais, por exemplo não dá aula de Educação Física nunca mais né. Tanto a responsabilidade que *ocê* tem com o aluno, quando *cê* tá ensino o conteúdo, *cê* tem com o acadêmico também (SUPERVISOR 3).

Mesmo que os meninos (bolsistas ID), na escola, fiquem comigo, nós já pensamos antes. Ideias dos acadêmicos e do coordenador (SUPERVISOR 2).

Tendo em vista o maior peso da universidade no programa, -bolsistas ID da UFVJM, ao todo 15, e, ainda, coordenador de área, e a própria característica da universidade, em contraponto à escola básica, no sentido de hierarquização do conhecimento, historicamente desconectado da construção do conhecimento via universidade- pudemos captar, especialmente, a presença de direcionamentos, em maior escala, do coordenador de área e dos bolsistas ID.

Sobre isso, assim exprimiram os supervisores:

Porque até foi o caso assim, no início do ano a gente entrega o planejamento pra escola, eu entreguei o meu no início do ano mas, eu não tava no PIBID ainda, né? (SUPERVISOR 1).

Depois do PIBID, eu pensei melhor meu planejamento, com a ajuda do coordenador. (SUPERVISOR 4).

Nessa perspectiva, consideramos que o PIBID impactou a forma de agir do supervisor, revelando a necessidade da formação continuada do professor. Recorrendo, então, a Saviani (2012, p.101), procuramos entender os limites da educação vigente. Assim entendemos que a superação desse quadro exige formulações de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à

organização dos sistemas de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que mobilizam a relação professor-aluno no interior das escolas.

Voltando os olhos para esse ponto, uma questão nos ocorreu: como o PIBID poderá contribuir para a produção de novas propostas e formação de novas posturas do professor em situação de trabalho? Seria sua atuação docente e buscando, através dele, novas perspectivas para seu papel como formador na escola e de outros professores? Com essa dinâmica, buscar-se-iam novos rumos para a educação pública brasileira?

A propósito, Zeichner (2010), em estudo recente, pondera sobre à desconexão tradicional entre escola e a universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensinar. Conforme esse raciocínio, o PIBID gera tensão e coloca a atividade docente em evidência, não podendo escapar das agruras e das possibilidades do ser professor na realidade de trabalho.

Por sua vez, Silva Júnior (2010) explicita que a concepção tradicional de formação inicial, em forma dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional a que a contemporaneidade se refere. Assim, pensando nas possibilidades do PIBID, podemos deduzir que as experiências por ele proporcionadas muito acrescentaram nesta perspectiva. Haja vista o que nos diz este trecho:

A formação inicial de um (a) profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA JÚNIOR, 2010, p.07).

Complementando essa ideia, Vidal (2010) defende a experiência coletiva na formação docente e afirma que ela só é possível se considerarmos quatro elementos: 1) a trajetória escolar dos professores, que reflete conjunto de experiência acumulada pelo sujeito professor ao longo de sua vida; 2) a relação intersubjetiva estabelecida com diferentes atores sociais e escolares nos vários níveis e nos variados espaços e sociabilidade; 3) a presença da confrontação dos

sujeitos com as condições materiais da existência e do trabalho docente e; 4) o magistério como uma tradição inventada.

Relativamente à análise do conceito de docência estudado pelos especialistas em educação, precisamos entender as dimensões que envolvem a docência em si. Formosinho (2005) afirma que a docência teria quatro atividades essenciais, a saber: intelectual, técnica, moral e relacional. Para ele, nesse contexto, fica subtendido que a docência perpassa por diferentes dimensões e merece atenção em todas essas perspectivas.

Para efeito de nosso estudo, importa-nos considerar que foi perceptível a importância do professor como (co)formador no PIBID. Todavia entendemos que tais contribuições podem ser potencializadas mediante a superação do *senso comum educacional*, pontuado por Saviani (2012, p.101). Para ele, o senso comum emana do conhecimento da universidade como algo *a frente* do conhecimento forjado na escola. Partindo do pressuposto de que tais conhecimentos precisam estar lado a lado, entendemos que os professores que se encontram em tais posições necessitam obter consciência desse processo, gerando autonomia e segurança para contribuir, com maior qualidade, em programas de natureza do PIBID.

Quanto ao objetivo 6, visa a contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Tal objetivo, em nossa percepção, foi alcançado parcialmente. Isso porque ao mesmo tempo em que notamos a confluência da teoria e prática nas ações e no cotidiano do PIBID-EFI, não observamos essas ações sendo partilhadas no curso de licenciatura, em forma de registro e/ou encontros, de maneira mais sistemática.

No entanto, pela própria essência do PIBID, ou seja, destinado à bolsistas ID pertencentes à licenciatura, pressupomos que o curso, implicitamente, ganha em qualidade, desde que o programa seja de qualidade. E, partindo das ações desenvolvidas pelo programa, conforme atestam nossas observações nos relatórios e nos grupos focais, podemos afirmar que o PIBID-EFI contribuiu, sobremaneira, para uma formação de qualidade dos participantes do programa e

propôs ações qualificadas para a educação básica, no que toca à educação física escolar.

Por fim, nosso esforço de análise surgiu no exercício de compreender os objetivos do PIBID em um definido subprojeto, qual seja, o PIBID-EFI. Assim, iniciaremos nossa reflexão de maneira ampla, buscando, em sequência, oferecer maiores elementos desse subprojeto, fruto das situações emergidas em nossa pesquisa.

Assim sendo, a ambiguidade que atravessa a docência e a sua situação social foram expostas pelos bolsistas. Nesse sentido, apontaram: falta de estrutura, salários precários, desvalorização da atividade, entre outras, conforme evidenciamos em nosso estudo. Esses aspectos refletem a qualidade da educação pública brasileira.

Ora, compreender esses determinantes sociais da educação no programa implica desenredar a educação de visões ambíguas, equivocadas que podem tonificar a ideia errônea de que a docência necessita de estímulo somente. Nesse panorama, perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional torna-se essencial. De certo modo, podemos até, insistentemente, chamar a atenção para pontos que são inequívocos na história da educação brasileira (desvalorização salarial, precárias condições de trabalho, desprestígio social). No entanto, eles não devem ser perdidos de vista.

Assim, concordamos com Saviani (2012, p. 86)

[...] que a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser essencial a todos é óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes.

Por conseguinte, temos receio de propostas para a educação que, na verdade, apenas suprimem (ou não se propõem a solucionar) questões primárias sobre a atividade docente. Referimos a questões até certo ponto óbvias, mas que, em meio às contradições e aos interesses da própria sociedade vigente, ainda persistem.

Exemplificando, quando o professor supervisor 3, anteriormente apresentado, afirmou que “se tivesse mais suporte pros professores, não só de Educação Física, mas pros professores, não precisava de incentivo” ele revela essa materialidade da docência, no seio de uma sociedade de classes, contraditória, desigual. Isso significa que os aparatos para uma possível base de transformação, neste caso da educação, inexistem, traduzindo a falta de expectativa dos professores.

No entanto, reforçando o que foi já dito por Mészáros (2005), não podemos perder de vista o conceito que a educação é a própria vida. Na visão desse autor, não existirão possibilidades de alcançar uma mudança radical, se não destinarmos à educação esse propósito. Assim, refletimos que o PIBID, ao surgir com essa responsabilidade, no meio dessa conjuntura, poderá corroborar ações futuras e efetivas voltadas para a melhora da educação básica.

Considerando as reflexões de especialistas da área e a nossa imersão no *chão da escola*, arriscamos afirmar que a criação de programas como o do PIBID não enfrenta os problemas e as possíveis causas da *delicada* educação básica brasileira como todo. Nessa direção, citamos por exemplo: a qualidade dos espaços das escolas (salas de aulas, refeitórios, quadras, espaços de convivência, salas de informática, bibliotecas, sala de músicas, salas de estudos, sala de professores); o número de especialistas da educação e afins (na escola); número de alunos por turma; assistência a questões que acompanham o aluno da educação básica (necessidades reais e imediatas) como alimentação, violência, distúrbios de aprendizagem, entre outros.

A propósito, um dos bolsistas ID, em um dos momentos do grupo, comentou:

O PIBID ele antecipa o nosso futuro enquanto professor, quando a gente vai formando, que a gente vai para escola, ele antecipa esse processo. Então assim, ele te dá uma experiência muito maior, te dá uma segurança mesmo. Mas, (risos) ele te coloca de frente da realidade da escola (risos), uma realidade que pode te desanimar. (Bolsista ID- 10).

Da mesma forma, o supervisor relatou:

Eu acho que o PIBID tá ajudando muito... talvez se o professor fosse mais bem remunerado, talvez nem precisasse do PIBID como uma forma

de incentivo a docência, se a escola fosse atrativa para trabalhar. (SUPERVISOR 1).

Essa linha de raciocínio, explica a incerteza dos envolvidos na pesquisa em permanecer na docência em vista das condições reais da escola como local de trabalho e de investimento do país, situação que precisa ser enfrentada.

Por outro lado, o PIBID emerge como um projeto que soma nessa discussão, pois realça a escola e a situação de trabalho do professor, situação essa que necessita de cuidados, para além do PIBID. Nessa perspectiva, o PIBID é um espaço primoroso para o diálogo e a construção de propostas efetivas para a educação brasileira, pois reúne pessoas que exercem papéis em diferentes perspectivas, como: de professor da EB efetivo na escola; de licenciando por pouco tempo na escola; de professor da licenciatura que precisa convergir suas ações e reflexões no *chão da escola*; de representante do Estado, responsável em propor a política do programa, acompanhá-lo e proporcionar a qualidade do PIBID, ou seja, as condições atuais da EB. Sustentamos que, para além do processo formador do professor, torna-se necessário enxergar (e modificar) a situação em que a atividade docente se materializa.

Até aqui, procuramos objetivar historicamente a escola e alguns dos seus desdobramentos. E, no bojo desses desdobramentos, desejamos enfatizar a especificidade e a importância da atividade docente como condição necessária ao desenvolvimento histórico da humanidade, via seu processo de trabalho.

E, assim, através do PIBID-EFI, pudemos avaliar, de modo efetivo a impotência de seus processos em dar cabo às questões de longa data que afligem a educação básica e implicam diretamente, em nossa análise, os objetivos do programa.

Por fim, no âmbito do PIBID-EFI, notamos uma visão rarefeita no tratamento da política educacional, voltada mais para o contexto da prática pedagógica, do que para a referência histórico-concreta de experiências de políticas para a educação brasileira e seus condicionantes econômico-sociais, bem como para a perspectiva de transformações político-ideológicas.

Ainda no tocante ao PIBID-EFI, ficou explícito o impacto da bolsa na vida dos pesquisados, o que converge para nossas reflexões sobre a história da atividade docente e o baixo nível de condições de trabalho. Eis os relatos dos bolsistas:

Até pela questão financeira né, a escola ganha material, e ai eu acho que tem uma outra visão, eu acho que não pode falar que o dinheiro não influencia. A escola precisa do dinheiro envolvido no PIBID (Bolsista ID-5).

E tem a questão também da bolsa né (risos!). A bolsa também querendo ou não ajuda bastante (maioria dos pibidianos sinalizam concordando). Então a bolsa, ela é... não a questão que você fala assim, eu tenho que dá aula, eu tenho que ir no PIBID por causa da bolsa. Não é isso que eu *to* falando. Eu falo assim, é... te dá, querendo ou não te dá incentivo de você *ta* ali (Bolsista ID-3).

Se não tivesse a bolsa, *cê* toparia? Eu acho que não. (Bolsista ID- 12)

Um dos pontos. Porque, isso é obvio se a gente tiver uma bolsa, por exemplo, de projeto, de monitoria, pra bolsa do PIBID, o valor é totalmente diferente. É mais alta a bolsa do PIBID. (Bolsista ID 11)

A bolsa do PIBID também foi muito significativa para os supervisores, como atestam estes relatos:

É praticamente o primeiro salário que eu recebi com um cargo ué (SUPERVISOR 2).

Mais do que ganho (SUPERVISOR 4).

[...] a bolsa ainda não têm IPSEMG E INSS. Boa demais (SUPERVISOR 3).

Apesar de o tema relativo à bolsa ter sido registrado anteriormente, repetimos a inegável importância desses recursos financeiros para a escola, para os bolsistas ID e para os supervisores. Exemplo disso, no PIBID-EFI, foram as compras de materiais para a escola, os relatos de *complemento* ao baixo salário dos professores e a necessária remuneração para as atividades dos bolsistas ID, que se encontram em uma região carente e com poucos recursos de ordem financeira. Assim eles justificaram o valor da bolsa para eles:

A bolsa foi um dos pontos determinantes (Bolsista ID- 14).

Lógico que tem o viés da bolsa... Por uma questão toda assim... De necessidade mesmo. Eu preciso dela para me manter (Bolsista ID- 8).

É, porque a gente depende de uma ocupação dentro da faculdade pra se sustentar aqui. (Bolsista ID- 3).

Eu, por exemplo, o dia que eu cansasse, eu ia... tchau pro cês... tô saindo. Agora o dinheiro já é um incentivo a mais. Pois é, mas a bolsa querendo ou não, te segura. (Todo o grupo concordou) (Bolsista ID-12).

Por conseguinte, no que se refere ao financiamento, vimos que a política do PIBID assumiu um compromisso com a educação básica, antes inexistente. Ao introduzir recursos em prol da formação para a educação básica, o PIBID desvelou as reais condições da educação básica, obrigando o governo a reconhecer essas questões e pensar ações que, obviamente, contribuam para a qualidade da educação, e, por consequência, a consolidação dos objetivos do PIBID.

Deriva dessa redução, um viés que pode induzir a avaliações simplistas e unilaterais, pouco aptas a apreender os nexos complicadíssimos entre a política e a concretude da ação política. Diríamos que nosso esforço foi destacar a consciência desse estado de coisas, por assim dizer, visou colocar em pauta a complexidade do tema e o entrelaçamento com nosso objeto de estudo.

Em suma, fazendo um retrospecto dos aspectos mais relevantes manifestados sobre o PIBID, apontamos: comparação entre PIBID e Estágio Supervisionado, valorização do PIBID pela escola, articulação teoria e prática, suporte técnico e pedagógico para os bolsistas, tempo de permanência e apoio do PIBID para as aulas na educação básica.

6.2 A atividade docente no PIBID-EFI

O segundo eixo de nossa análise foi à atividade docente no PIBID-EFI. A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade, a educação, por ser social e historicamente construída pelo homem, requer, como essência no seu desenvolvimento, uma linguagem capaz de abarcar todas suas diversidades.

Compreendendo a educação dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido da formação profissional do professor constituem um processo que implica

reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador como sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da atividade docente.

Nesse sentido, na opinião de Pimenta (2005, p.17), a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte assertiva: como prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Nessa perspectiva, as ações esboçadas no cerne do PIBID-EFI foram: dar aulas, planejamento das aulas; trabalhos extra escolares; pesquisas/estudos sobre os conteúdos a serem ministrados na educação física escolar e seus processos pedagógicos. À guisa de ilustração, eis os comentários abaixo:

Porque nosso trabalho não é só dentro da escola né... a gente faz várias outras coisas. o caderno que a gente vai fazer. É uma pesquisa, é uma apostila que a gente vai fazer e essa apostila ela vai é... ser direcionada as escolas que a gente trabalha. De vários conteúdos, porque lá na escola, por exemplo, surgiu a idéia de fazer uma apostila com vários conteúdos relacionados a Educação Física pra deixar na escola. Se o aluno quiser fazer alguma pesquisa. (Bolsista ID-9)

[...] a gente planejava e tentava mostrar pra eles porque turmas de mesmo período a gente tinha que fazer planejamento diferente, porque pelo fato das turmas ser cheia aí como eu conhecia mais as turmas eu sabia que isso dava certo numa turma mas não ia dá na outra turma que era do mesmo ano. Aí às vezes a gente saía um pouco fora do planejamento pra adequar a aula a turma. Mas sempre em parceria com o PIBID (SUPERVISOR 2).

[...] na Educação Física, a gente planeja e estuda com antecedência as aulas. (Bolsista ID- 3)

Tais ações foram apontadas no bojo das características das escolas, aliás, recorrentes nas observações e nos depoimentos, como: cumprimento de horas pelo docente para as aulas e o pouco tempo de planejamento, cumprimento de Módulo ii²⁹, rotina escolar desinteressante para os alunos da educação básica,

²⁹ Refere-se à RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2253, DE 9 DE JANEIRO DE 2013, que, conforme Artigo 10 da Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, dispõe que a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica, com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria

falta de estrutura e atrativos para realização das aulas de educação física, dificuldades no uso de tecnologias e ausência de acompanhamento familiar.

Eu acho que a escola estagnou, parou... Então tudo evoluiu, a sociedade evoluiu, a universidade evoluiu, os alunos que estão dentro da escola evoluíram e a escola parou. Acho que o sistema que a escola funciona não é atrativo. E aí quando você leva uma coisa diferente, você vai instigar aquele aluno. (Bolsista de ID-5).

Desse modo, os pesquisados demarcaram a estagnação da escola como espaço de aprendizagem, em relação às mudanças do perfil dos alunos presentes na escola e das práticas que ocorrem na universidade. Conforme ressaltou este bolsista,

a escola muitas vezes não tem o material, a universidade, comparando com o curso de Educação Física, a vantagem de material na nossa sala aqui e lá no campus II, muito material, na escola a realidade é totalmente diferente. Na maioria das escolas tem pouco material aí a gente tá na universidade vivencia esse ambiente com muito material, muitas possibilidades, vai pra escola tem pouca possibilidade pra você trabalhar (Bolsista ID- 11).

Fotografia 10- Oficina realizada durante PIBID-EFI (3)- Espaço UFVJM



Fonte: Arquivo da pesquisa

escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. O módulo ii refere-se ao item b, em destaque. Conforme portal virtual da SEE/MG. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4 Acesso em 9/6/15.

Fotografia 11- Atividade do PIBID-EFI realizada no Espaço da Escola A



Fonte: Arquivo da pesquisa

Assim, entendemos um hiato entre as experiências construídas na universidade e como elas, de fato podem se efetivar na escola, haja vista as suas dificuldades e características. Isso se evidenciou pelas experiências do PIBID-EFI. Contudo, nessa tensão, acreditamos ser fundamental o enfrentamento dessa situação em prol da formação do educador. Pra tanto, a análise da realidade escolar concreta propiciará a reflexão de fatores que, de fato impedem desenvolver uma educação de qualidade.

Durante os debates, também foram apontados questões relativas ao acompanhamento da vida escolar do filho pela família, como registra este trecho:

Eu tinha visão de salário né. O salário tem que valorizar, tem que aumenta, mas é... essa questão de... tem, não é todo mundo né mais, tem pais que não frequenta a escola. É, tem pais que não sabe se o filho ta indo na escola, onde que ele ta indo. Coloca o filho, coloca o filho na escola e fala assim ah, olha pra mim ai... Deposita o menino lá, né. (Bolsista ID- 12)

Neste sentido, reforçamos a discussão proposta por Libâneo (2012) ao afirmar que a escola do conhecimento dá lugar a escola do acolhimento. Trata-se

da discussão acerca do papel social que a escola pública ocupa na contemporaneidade e em qual perspectiva o conhecimento é ofertado para quem.

Baseando-nos diversos pontos analisados e considerando os limites do nosso estudo, diríamos que a escola contemporânea ocupa um lugar de destaque na organização da sociedade vigente. Representa um lugar de conflito, de desigualdade, de diferenças, de contradições da própria sociedade. Tudo isso ficou claro em nossas observações e nas falas dos bolsistas ID.

Nesse contexto, afloram os desafios, frutos das circunstâncias objetivas de funcionamento da educação no Brasil. Saviani (2012, p.109) as denomina de *materialidade da ação educativa*, no bojo da própria sociedade, que desvela questões que não podem ser assumidas somente pela escola, mas, sobretudo, na escola, pois, é neste espaço que tais condições se tornam latentes e contundentes. Assim, nos parece essencial considerar que esses elementos despontaram em nosso estudo.

Em outro sentido, sobre suas atividades na escola, os supervisores afirmam que

[...] pra mim o principal é a valorização maior do profissional. Não tá sendo valorizado. Entrou agora esse módulo ii nas escolas pra que... diminuiu duas aulas no cargo, passaram de 18 pra 16 no módulo ii. Cê tá trabalhando mais do que se tivesse as 18 aulas. E cê fica mais tempo na escola (SUPERVISOR 2)

E lá na minha escola tinha isso. A gente tinha que ficar 2 horas lá na escola e cumprir o horário lá e a gente tinha que tá fazendo alguma coisa sobre Educação Física, mas assim, cê procurava na internet não tinha, cê ia no computador não funcionava, cê ia na biblioteca não tinha um livro que falava nada de Educação Física (SUPERVISOR 4).

É evidente, pois, a insatisfação dos professores quanto às demandas do Módulo ii, já referido aqui, contidas na legislação que opera na atividade docente as quais são vistas como atividade extra em sua jornada. Tal insatisfação foi construída ao longo de um discurso sobre a pouca valorização docente e da sobrecarga de trabalho, cujas ações nada acrescentavam a suas atividades, lembrando, ainda, os escassos recursos para pesquisas/estudos e trocas de experiências dentro da escola, no período em foco.

Outros aspectos negativos também foram apontados no seio da atividade docente e, a nosso ver, merecem destaque. São eles: o adoecimento docente nas escolas, as diferenças na atuação do docente supervisor, a concretude dos espaços (in)disponíveis para as aulas, o contato com a diversidade entre os alunos da educação básica (idade, gênero, etnia, interesses), as estratégias de ensino adotadas pelas diferenças expostas anteriormente, a influência das realidades sociais no trato com o aluno da educação básica e o conhecimento da EFI escolar. Com efeito, isso ocorre:

[...] porque você vê muitas escolas, na minha mesmo acontece, professor *ta* tirando licença assim, a torta e a direita né, e ficando cada dia mais doente (SUPERVISOR 1).

Hoje têm muita gente ficando doente na escola (SUPERVISOR 4).

Eu tento preocupar menos, para não adoecer (SUPERVISOR 2)

Devemos notar que os estudos que tratam do adoecimento docente têm crescido sobremaneira no meio acadêmico, como vimos nos diálogos dos supervisores do PIBID-EFI. No entanto, durante o período de vigência do programa, nenhum docente vinculado ao PIBID-EFI encontrou-se em processo de adoecimento, mas era nítida a preocupação deles com essa possibilidade.

Ainda sobre a atividade docente, no âmbito do PIBID-EFI, foram pontuados os pontos favoráveis do rodízio entre as escolas parceiras, proposto pelo PIBID-EFI. Entre algumas falas, destacamos:

[...] essa coisa do rodízio eu acho muito importante porque dá pra todo mundo vê, nossa, a diferença que é entre as escolas, entre os alunos, entre as realidades (Bolsista ID- 8).

[...] questão de se adaptar a realidade que você *ta* ali. Não só a questão do espaço, mas o aluno que você recebe nessa escola, o aluno que eu trabalhava na escola A é diferente do aluno que eu trabalhava lá na escola B, e isso, e isso é um aprendizado enorme porque você *ta* aqui trabalhando com um tipo de aluno, e você chega lá os alunos é totalmente diferente, a realidade que eles estão é outra, a escola, a realidade da escola é outra (Bolsista de ID- 5).

Percebemos nesses relatos a tendência entre os bolsistas ID em concordarem com a existência do rodízio entre as escolas parceiras. Afinal era uma forma de apreender com as diferenças entre os alunos da educação básica, os supervisores e suas formas de agir; entre as escolas e suas características. A nosso ver, favorável na construção de conhecimentos para a formação do

professor. Portanto, vivenciar a diversidade de práticas pedagógicas, de modos de relacionar com o aluno da educação básica e com as forma de condução diferenciada dos supervisores foi enriquecedor para o futuro professor, conforme atestam os depoimentos abaixo:

É aquela coisa, quando a gente está lá, aí acontece muito essas coisas, tem muita coisa negativa que a gente vai vendo, especialmente sobre a realidade dos alunos, mas muitas coisas boas acontecem também.(Bolsista ID-08)

Ai detalhe. Ai ele colocou... a gente sempre fez, assim, uma ajudando a outra. Ai ele me colocou no canto pra observar a aula dela e no plano colocar o que deu certo e o que não deu certo. Assim foi a primeira aula. (Bolsista ID- 10)

Destacamos, ainda, nesse cenário, conforme nossas observações, a importância do supervisor para o bom desenvolvimento do programa e a formação do licenciando. Embora tenhamos sinalizado anteriormente que o professor supervisor do PIBID-EFI poderia ter ocupado um lugar de maior protagonismo no transcurso do programa, devemos reconhecer que as suas ações e formas de agir impactaram a formação dos licenciandos.

Exemplificando, certa vez, observamos um professor supervisor, ao mobilizar sua turma, buscava interagir com calma e respeito, utilizando artifícios como apito e palmas para comandar os alunos. Notamos que nas aulas subsequentes os bolsistas buscavam repetir essas estratégias, obviamente, apresentando maior dificuldade e insegurança, mas em sintonia com a prática do supervisor. Quando questionados sobre esse processo nos grupos, eles relataram que, a partir da experiência vivida com os supervisores, eles iam constituindo sua própria forma de agir e ser, conforme suas convicções e ideias, apropriando-se, em parte, do exemplo de cada professor. Sendo assim, sem pretensões de hierarquizar papéis, o que é oposto a nossa perspectiva, destacamos a importância do supervisor no processo formador do PIBID-EFI.

Quanto às especificidades da disciplina Educação Física escolar, registramos: poucos recursos materiais para as aulas de EFI e dificuldades no espaço destinado às aulas de EFI; desvalorização da EFI como componente curricular; planejamento e práticas inconsistentes durante aulas de EFI; hegemonia do futebol na EFI escolar; condições de trabalho ao professor de EFI

propiciadas pelo PIBID-EFI; sobreposição de turmas durante aulas de EFI; e práticas bem-sucedidas no que tange à cultura corporal de movimento.

O assunto sobre materiais e espaços destinados às aulas de EFI já foram transcritos anteriormente. Contudo, tais aspectos tornaram-se muito contundentes nos grupos focais e perceptíveis nas observações da pesquisa, razão pela qual apresentamos estes dois depoimentos:

[...] lá na escola A é... difícil porque a gente não tem um espaço pra dá aula e o pouco espaço que a gente tem é... todo momento ele é invadido por outras coisas. É... as oito horas entra os meninos do tempo integral no espaço que a gente... no pouco espaço que a gente tem pra dá aula. Ai nove horas eles tão no lanche, invadem lá... ficam pulando no meio da quadrinha (sinalizando aspas com os dedos) que a gente tem. A diretora é... dá bola pros meninos que tão no horário vago pra ficar lá no meio da nossa aula. É... não se respeita muito o espaço onde a gente ta dando aula (Bolsista ID- 03, grifo nosso).

Então, assim, mesmo que você esteja adaptando, fica difícil. Ai sempre tem que ficar dividido, você nunca consegue dar o mesmo conteúdo pra turma inteira. Você nunca consegue por exemplo, fazer um jogo com todo mundo junto ou usar os materiais com a turma toda, alguém fica esperando e sempre adaptando, as aulas possui poucos materiais (Bolsista ID-10, grifo nosso).

Como vimos nesses relatos, a materialidade da ação educativa depara-se com entraves que condicionam as práticas a serem efetuadas, restringindo a aprendizagem. Desse modo, as experiências dos alunos da educação básica ficam aquém da expectativa e das possibilidades do professor e seu conteúdo.

Outra fragilidade constatada nas especificidades da educação física escolar diz respeito à pouca valorização da disciplina como componente curricular, na verdade, historicamente posto. Afinal, a dualidade do corpo e mente ainda se faz presente, tanto pela gestão da escola, como pelos alunos da educação básica que incorporam essa ideia. É o que nos mostram estes depoimentos:

Porque na verdade o que vai ser cobrado, infelizmente né, o que vai ser cobrado no... vai ser intelectualmente. Não que a Educação Física não trabalha com o intelectual né (SUPERVISOR 3).

O professor se desvaloriza. Uma coisa que eu vi, os outros professores se desvalorizam, o professor de Educação Física tem uma visão um pouco equivocada. E o próprio professor desvaloriza porque ele não se coloca enquanto professor, ele as vezes se coloca enquanto recreador, vamos brincar de não sei o que. Eu acho que... me fez aprender que eu

tenho que me impor como uma professora. Tô dando aula não tô fazendo recreação (Bolsista ID- 3).

Nesses comentários, percebemos, também, a própria perspectiva do professor; a pouca asseveração do docente e seu trabalho. Isso configura, por consequência, a continuidade desta ideia. Esses pontos, por meio do PIBID, podem ser mais bem discutidos e modificados.

Posto isso, decorrente desse raciocínio e reforçando-o, constatamos o discernimento do licenciando que, ao mesmo tempo em que visualiza tal contexto, apresenta suas críticas e objeções, pensa em mudança para área. Senão vejamos estes relatos:

Cabe a ele mudar o status da Educação Física dentro da escola. Então não pode só culpar o aluno, porque você tem que instigar o aluno pra ele também gostar daquilo. Não adianta, você vai dá uma aula chata o aluno não vai gostar mesmo, então assim, você tem que criar coisas, criar maneiras de trazer o aluno pra sua aula e isso tudo quem pode fazer é só o professor (Bolsista ID- 5).

Então assim, acho que se o professor também... ele tem que assumir uma postura de formador mesmo. Se ta... eu sei que ta discriminado, mas se eu sou professor e eu assumi de que ia vim aqui, eu tenho que formar meu aluno. Porque que na matemática tem isso... tem aluno indisciplinado, tem aluno desinteressado... só que o professor vai dá aula, porque o professor de Educação Física não dá aula? (Bolsista ID- 15).

O professor de Educação Física muitas vezes ele tem o plano de ensino e ele não segue. Isso quando tem né? (Bolsista ID-7).

Nesse bojo, ponderamos sobre as características, muitas vezes, frágeis, da EFI como componente curricular historicamente organizado, Por outro lado, não podemos ignorar a ingênua percepção do licenciando sobre a situação da EFI em associar tais motes somente à figura do professor. Afinal, em que condições esse professor se forma? Como, no conjunto do sistema educacional, influenciado pela concepção de sociedade operante, o professor se torna personagem principal de mudanças? A tais questionamentos, a nosso ver, o conjunto da obra do PIBID-EFI não respondeu.

A propósito, o bolsista ID-5 refere-se às condições da docência, com clareza, reforçando o nosso esforço reflexivo até o momento:

Investimento. Eu acho que tá do jeito que tá porque não investe. O salário do professor é ruim, a estrutura da escola é ruim, o ensino tá paralisado. Então assim, o professor não dá aula porque não tem

estrutura pra dá aula. Ai, assim você culpa o professor, você fala assim, ah mais ele tem que querer da aula, mas você se coloca na posição de uma pessoa que tá lá, não sei quanto anos, dentro da escola, sofrendo com tudo. Então tipo, você não tem como entrar no... como que eu vou falar, nesse mérito em culpar só o professor. (Bolsista ID-5).

Por outro ângulo, interligando as discussões, que não podem ser analisadas em partes, detectamos questões fundamentais da EFI, especialmente, quanto à organização dos conteúdos da cultura corporal presente nas aulas de EFI. Os depoimentos abaixo são esclarecedores nesse sentido:

[...] e o tal do futebol. Nada contra, mas cê chega na aula é só futebol. Oh dona quero futebol, então eu tive que aprender a lidar com isso também. É, não, eu vou dar tal atividade primeiro... se der tempo a gente faz futebol. (Bolsista ID-6).

Na escola B mesmo, no início que a gente foi era difícil demais conseguir ministrar uma aula que não fosse Futsal. E aí a gente forma um ano, na última aula nossa que foi na aula de Ginástica acrobática, e ninguém pediu bola, porque eles já estavam acostumados com a Educação Física que a gente começou e foi mudando aos poucos e tal. (Bolsista ID- 5).

Com base na crítica à hegemonia do conteúdo futebol, percebemos a motivação e o incômodo dessa prática. Nessa direção, ressaltamos a contribuição do PIBID-EFI mediante seu planejamento coletivo e propostas de ação. Reforçamos, porém, que a análise do tema em pauta não deve ser descontextualizada das características da área e da concretude de suas (im)possibilidades. Vale retomar a ideia dos recursos (in)disponíveis para tais mudanças, apresentada pelo supervisor:

[...] eu sabia que a gente tinha que fazer mais... E com o PIBID lá, agora tem bastante material e pessoas para ajudar. (SUPERVISOR 3).

Verificamos, pois, que no âmbito do PIBID-EFI, essas questões foram sendo encaminhadas mediante propostas relevantes de intervenção e com condições materiais para sua execução, provenientes do PIBID, como política para a educação brasileira. Contudo, o receio da temporalidade do professor no programa e a do próprio programa permanece. Nesse sentido, citamos o caso do professor em situação de trabalho, sem licenciandos e sem recursos para auxiliá-lo, transparecendo a vulnerabilidade da escola básica.

Claro que estamos considerando a especificidade de um componente curricular, em determinado contexto. No entanto, a premissa da delicada situação

da escola básica torna-se incontestável na visão dos especialistas da área. E, tais informações confirmam esse panorama.

Mas, retomando a relação da escola com as aulas de EFI, vale repetir, mais uma vez, o descaso com a área, ocorrendo, frequentemente, a sobreposição de turmas, como bem explicam os bolsistas abaixo:

Às vezes a desorganização da escola dificulta um pouco o trabalho. Tipo a gente ta dando aula ai vai uma turma que não ta tendo aula que o professor faltou da disciplina ai manda essa turma pra juntar com a turma da Educação Física. Isso, eu acho isso incômodo. Por quê que tem que ser na aula de Educação Física. (Bolsista ID- 6, grifo nosso).

Educação Física. Ah, o professor tal faltou e não sei que dia tem que repor aula... ai repõe na aula de Educação Física, ah não. Então assim, tudo, pra tudo, precisava de horário pegava o horário da Educação Física. Ah tem que aplica prova e precisa de dois horários de prova. Ai tinha uma... a turma tinha dois horários de Educação Física, ai não podia pegar horário da aula de português e matemática não... ah não, faz nos dois últimos horário que é Educação Física. (Bolsista ID-11, grifo nosso).

[...] ah manda pra Educação Física como se fosse qualquer disciplina qualquer... manda pra Educação Física. Sabe, os menino ta ali solto ali, ah manda pra Educação Física. (SUPERVISOR 4, grifo nosso).

Ai as vezes é aquela coisa assim, não te deixa produzir...cê trabalha é, interrompe seu trabalho porque tem duas turmas na mesma sala e cê tem que dá conta dos alunos. As vezes o conteúdo pra uma turma é diferente da outra. Então a escola meia que nesse ponto ela é uma desvalorização também. Por quê que não pode ir pra aula de português, lê um livro... (Bolsista ID- 3, grifo nosso).

Esses expressivos comentários reforçam a postura equivocada e contraditória das escolas com relação à EFI. Em acordo com nossas observações, diríamos que a disciplina EFI é muito valorizada pela escola em certos momentos, especialmente para desenvolver: eventos, feiras, projetos extra turno, e outros. No cotidiano da escola, porém, as aulas constantemente vivem impasses, como: superposição de alunos e suspensão das aulas para avaliações e/ou projetos da escola.

Com efeito, o PIBID-EFI, no âmbito desse cenário, projetou ações que valorizam a educação física escolar no seu dia a dia, e, em alguma medida, contrapôs a visão limitada de sua não valorização. Isso foi relevante em nossas observações e falas dos bolsistas:

Não tem aquela coisa a não você não vai dar Tênis não, você vai dá Frescobol, não quero que você dá Tênis não, não tem isso. Você tem

autonomia. Se ta com o plano de ensino (?) e você quer desenvolver aquilo você tem autonomia de tentar fazer aquilo. Muitas vezes a escola, igual o professor, só dá um esporte ou só dá uma atividade, você acaba que vai escorar perdendo qualidade? (Bolsista ID- 11)

Então tinha aluno lá do oitavo ano, nono ano que não sabia que dança fazia parte da Educação Física, entendeu? Então assim, que nunca tinha ouvido falar de outros conteúdos, então, acha que quando você vai apresentando... Esses conteúdos... Você tenta de certa forma você vai à troca... e ai você consegue apresentar para o aluno até aumenta o interesse dele, em querer depois fazer outras práticas. (Bolsista ID- 5).

Depreendemos, ainda, da discussão, sobre o tema em foco, em menor escala: desconexão com outros profissionais da escola; desinteresse dos alunos da educação básica pelas aulas; desvalorização dos gestores da educação; esperança na educação formal; fragilidades da formação básica pública, como todo; e a constante relação conflituosa com a docência, mesmo ficando explícita a responsabilidade do ser professor para os pesquisados.

Abordaremos, por fim, o tema em pauta na perspectiva da docência, o que foi largamente dialogado com os bolsistas ID e com os supervisores. Eis alguns exemplos:

eu acho que vou tentar um concurso, na área não, mas fora da área, porque, eu gosto de dá aula, gosto de trabalhar em academia também. Assim, por mim, assim, igual o Diego falou, se fosse uma remuneração mais digna... só que dando aula é complicado, o que cê recebe, cê recebe no 5º dia útil, dá lá pro dia 10, dia 15 não tem mais nada. Então assim...é difícil. (SUPERVISOR 1, grifo nosso).

Não é prioridade mais, não é a primeira opção. Igual quando a gente fala no vestibular, não é primeira... na escola básica, não é a minha primeira opção, mas... (Bolsista ID-11, grifo nosso).

Eu quero ir pra escola, só que eu quero continuar estudando também. Fazer uma especialização, alguma coisa ali na área. E eu também, to tentando outros concursos, em áreas totalmente diferentes. Assim, a gente está no finalzinho a gente vai atirando pra tudo quanto é lado. (Bolsista ID-10, grifo nosso).

tentar o mestrado. Acho que é essa que é minha visão, mas assim, depois que formar não tem jeito. O que tiver a gente tá indo. (Bolsista ID-1, grifo nosso).

na educação básica ta fora de questão. Eu entraria assim a início de trabalho, por exemplo, formei, passei no concurso e não consegui nada diferente... ai sim. Por um tempo, provisório, mas a longo prazo para o resto da minha vida está totalmente descartável a escola, a educação básica. (Bolsista ID- 11, grifo nosso).

É, não, eu posso... não é desistir. É querer seguir pra outra área, outro campo né, também da área de educação. Eu posso fazer um mestrado,

fazer um doutorado... Mas eu vejo na função de universidade. (Bolsista ID- 12, grifo nosso).

Como já mencionado, em relação aos objetivos do programa no PIBID-EFI, deduzimos que 50% dos bolsistas -bolsistas ID e supervisores- ao serem questionados sobre a perspectiva de ingressar na docência, responderam que não desejavam atuar na educação básica; 20% demonstraram incerteza, mas atuariam na educação básica; e 30 % mostraram-se convictos de atuar na escola básica.

Aliás, os relatos bem incisivos, expostos anteriormente sobre o ingresso na carreira docente condizem com esses percentuais. Percebemos na discussão que as condições da docência sobrepujaram a vontade de exercer a docência. Algo lamentável em nossa opinião. E, então, para a discussão a esse respeito, apresentamos um depoimento que esclarece nossa última observação, bem acentuada nos grupos focais e no contato com os envolvidos, relacionada ao receio do licenciando de não conseguir fazer algo diferente das experiências negativas que evidenciara durante a formação:

A minha confusão de ir pra escola ou não ir é o medo de eu ser a profissional que eu falo que eu não quero ser, entendeu? O meu medo de ir pra escola é esse. Se for pra eu ir pra escola pra ser um profissional ruim e que eu critiquei a minha graduação inteira eu prefiro não ir, entendeu? Meu medo é esse. E aí quando eu falo que eu não sei se eu quero ir pra escola é por isso. Eu falo que eu não sei se eu tenho estrutura pra aguentar a rotina da escola. (Bolsista ID-5).

Com efeito, procuramos explorar neste tópico alguns desdobramentos do PIBID-EFI relativos à atividade docente. É nesse contexto que cabe considerarmos a relação intrínseca e essencial entre formação do docente e a pedagógica, junto ao concreto da atividade, não perdendo de vista a perspectiva dialética do processo, segundo a qual as formas, conteúdos, contextos se relacionam e não podem se separar.

O exercício analítico corresponde, de certo modo, em compreendermos, no âmago do programa, como as relações são estabelecidas e como os envolvidos se apropriaram de determinados pensamentos e experiências. Em seguida, abordaremos alguns processos formativos identificados.

6.3 Os processos formativos no PIBID-EFI

Os processos formativos no PIBID-EFI serão abordados como o terceiro eixo de análise, por meio do qual apreenderemos, de forma sintética, indicativos de processos já desenvolvidos que poderão ser retomados para reflexões futuras sobre o programa.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a questão que nos motivou sempre foi compreender o processo de formação no PIBID-EFI, entender a organização da atividade docente a partir das construções sobre dada realidade e como os sujeitos que nela transitaram se desenvolveram.

Assim sendo, para pensarmos a formação de professores é fundamental considerar o processo de construção das relações específicas dos campos de conhecimento para os quais os docentes deverão formar e como possibilitar a construção dos conhecimentos pedagógicos a serem apropriados pelos futuros docentes no processo formativo que poderão ser desenvolvidos durante a atuação profissional.

Contudo, temos consciência de que os professores da educação básica e também os professores universitários enfrentam a difícil tarefa de aproximação do ideal com o desejado e do real com suas representações na realidade da escola. Nesse sentido, o PIBID surge como a confluência de diferentes conhecimentos.

Complementando essa ideia, consideramos necessária relação de interdependência nos processos formativos. Por interdependência desses processos entendemos movimento de construção compartilhada de conhecimento no qual o intercâmbio de ideias e experiências são as chaves desse processo (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Com base nos estudos de Isaia e Bolzan (2007), afirmam que não há tutela para apropriação de conhecimentos, ao contrário, os estímulos auxiliares vão dar suporte às novas construções. Acreditamos, pois, que tal processo vai sendo tecido por meio de movimentos oscilatórios cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de fazeres docentes.

Nóvoa (1995) propõe um movimento para a formação que envolve três dimensões: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor, com pensamento autônomo, autoformação participada e investimento pessoal); o desenvolvimento profissional (dimensão coletiva da docência, valorizando os saberes, com autonomia contextualizada e participação na construção da profissão); o desenvolvimento organizacional da escola, percebendo-a como um espaço não só de trabalho, mas também de estudo e (re)construção do conhecimento docente e discente.

Posto isso, o processo constitutivo de ser professor, proposto pelo PIBID-EFI, partiu de uma miscelânea de experiências e conhecimentos oriundos da universidade, da escola, da história dos sujeitos e dos espaços envolvidos. Desse modo, mesmo entendendo a complexidade de alguns desdobramentos e o intrincado enredo desses processos, apresentaremos alguns apontamentos sobre nossa compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional, do respectivo subprojeto.

Pensamento crítico sobre a prática, percepção sobre mudança de comportamento na docência, reconhecimento de dificuldades, motivação para modificar a realidade, receio dos desafios de ser professor foram os conteúdos mais recorrentes em nossa análise na perspectiva do desenvolvimento pessoal. Os depoimentos a seguir são significativos a esse respeito:

[...]eu tive dificuldade com uma turma que eu cheguei ao ponto que eu não sabia o que eu ia fazer, mas, justamente por eu tá naquela situação que hoje eu sei como lidar. E hoje eu tô assim, vi muita evolução naquela turma e talvez se eu não tivesse dedicado e pegado uma turma assim não teria alcançado tanto sucesso que foi. Uma experiência de compartilhar com os colegas, de discutir com o professor, de saber como lidar. Faz assim, faz assado. Isso é muito importante pra gente. (Bolsista ID- 6, grifo nosso).

Eu entrei no PIBID de uma forma e eu tenho certeza que eu vou sair com outra postura. Sabe, não quer dizer assim que realmente me incentivou a querer ir para escola não, mas muda. (Bolsista ID- 10, grifo nosso).

Então, eu pensava que quando eu formasse isso tudo ia superar, entendeu? As dificuldades. Mas hoje eu vejo que não. Que eu venci dois anos de escola. Eu vejo que só minha vontade, meu prazer e meu gosto de ser professor e das coisas que eu vou tá trabalhando ai, não vai superar a dificuldade. (Bolsista ID-15, grifo nosso).

[...] a sua percepção depois que você entra no PIBID e vai pra fora conversar com pessoas da área é... seu pensamento é outro né... seu

pensamento é outro... é, o que você escutou nas aulas e põe em prática no PIBID também né é como eu tinha falado as verdades e as mentiras né como se diz, pra falar a verdade assim, é.. vai ter dificuldade, vai ter claro, mas não é um bicho de sete cabeça, entendeu? Dá pra você controlar. Eu vejo isso. (Bolsista ID- 12, grifo nosso).

Optamos por expor as falas desses bolsistas porque eles elucidaram, com clareza, os reflexos do PIBID em sua atuação, como: ministrar uma aula na íntegra e obter elementos que contribuam para a superação das dificuldades; perceber o crescimento da sua ação profissional antes e depois do PIBID-EFI; tomar consciência das dificuldades da escola que extrapolam a ação do professor em aula. Enfim, verificamos que eles perceberam que o programa mudou a compreensão deles sobre a escola, sobre a disciplina Educação Física, sobre os limites do professor, sobre os alunos da educação básica, sobre as suas dificuldades e os seus avanços na condição de sujeito em formação.

Por conseguinte, adaptações às adversidades, compreensão de tarefas diversificadas, incentivo aos estudos e a exposição de ideias, discernimento da formação inicial e continuada, segurança na transmissão de conteúdos, inter-relação da teoria/prática e das possibilidades da EFI, valorização do trabalho coletivo foram alguns itens que sobressaíram em nossa análise do desenvolvimento profissional.

Por outro lado, recorrentes em nossa escrita foram as adversidades vivenciadas no chão da escola, o que induz o futuro professor a pensar suas práticas, como retratado abaixo:

[...] eu conheci todas as dificuldades do espaço, eu acho que essa... ficar adaptando, acho que a experiência não, sabe, tudo que você faz tem que adaptar, né... você que dá alguma coisa e não tem como (?). Então essa pra mim foi a experiência sabe.. eu aprendi muito essas questões de adaptar, de ta... de você já planejar, já pensar no espaço, que que você tem, que que você pode oferecer, né ! Ah, mais o espaço lá é assim, mas tem um monte de obstáculos, um monte de buraco, mas mesmo assim, né... e aí, como vai ser? Então tudo isso... (Bolsista ID- 9, grifo nosso).

Complementando essa ideia, constatamos que as tarefas diversificadas desenvolvidas no interior da escola contribuíram para o contato dos bolsistas com atividades inerentes à docência. Estas, muitas vezes, ficam ocultas na formação universitária, como: reunião sobre sindicato, participação em conselho de classe, avaliação das características de desempenho docente. Diz este bolsista:

Ser professor vai além da transmissão de conteúdo né. Acho que tem que ter a responsabilidade também de discutir assuntos que surjam ali na aula, é... ligada a ética, ao respeito e tal. É um pouco Paulo Freire assim né (sinalizando aspas com a mão). Você tá ali pra aprender e ensinar ao mesmo tempo, e aprender sobre outras atividades da escola, greve, sindicato, conselho de classe... lado a lado com dar aula. (Bolsista ID- 3, grifo nosso).

De algumas atividades vivenciadas pelos bolsistas e das experiências construídas no decorrer do PIBID-EFI, deduzimos que o incentivo aos estudos e a exposição de ideias durante o processo foi muito significativo para os bolsistas ID e também para os supervisores. A busca de estudos, conforme depoimentos abaixo, se deve às dificuldades encontradas nos conteúdos e em relação às características dos alunos; à montagem de projetos; a trabalhos sobre as práticas realizadas no ambiente escolar, entre outros.

[...] incentivou também a gente escrever trabalho, apresentar, estudar sobre questões da escola (Bolsista ID- 1).

[...] durante o projeto a gente sempre buscava estudar mais sobre nossas aulas, sobre os alunos, sobre a legislação, sobre tudo que pintava e a gente sentia falta de saber (SUPERVISOR 3).

Dessa forma, registramos que os aprendizados engendraram-se nas diferentes facetas que a docência possui. Tais dispositivos assinalam que a formação, por diferentes vias, pode dar corpo à apropriação de conhecimentos que serão mobilizados no exercício da sua profissão, como: experiência de uma prática reflexiva; experiência de uma teoria especializada; experiência de uma militância em prol dos professores, entre outras possibilidades.

Entre outros pontos, significativos mencionados pelos bolsistas, destacamos a maior segurança na transmissão de conteúdos, a inter-relação da teoria/prática e a valorização do trabalho coletivo.

A minha autonomia de chegar na frente dos alunos. Aquele medo que eu não tenho mais de chegar e falar sobre a aula assim assado, e a situação que eu passei com uma turma e superei (Bolsista ID- 6).

[...] na minha formação o PIBID acrescentou, assim, nossa, tipo assim, pra conduzir uma aula, mais segurança. (Bolsista ID-9).

Então tinha aluno lá do oitavo ano, nono ano que não sabia que dança fazia parte da Educação Física, entendeu? Então assim, que nunca tinha ouvido falar de outros conteúdos, então você consegue aumentar o interesse do aluno, em querer depois fazer outras práticas, experimentar, entender... E nós buscamos dar vida a essa experiência, na teoria e prática. (Bolsista ID- 5).

Quando a gente trabalha junto é bem melhor. (Bolsista ID-1).

Grande parte de tudo que fizemos, foi porque fizemos no grupo. (Bolsista ID-4).

Percebemos também nos diálogos e nas observações do grupo a ideia de formação inicial e continuada. Os bolsistas ID e os supervisores consideraram-na imprescindível ao exercício da docência, pois

[...] depois que a gente começa a trabalhar a gente fica um pouco desatualizado, ai, os, né... os bolsistas do PIBID também levam coisas novas pra gente, né. Eu sempre tentei ser muito aberto, ai eles falavam, “oh professor, será que assim não era melhor, vamo tentar desse jeito?” Entendeu? Fazia, dava certo, pegava né... começava a utilizar aquele formato também... então né, tão importante pra eles, a gente né, a gente aprendia muito, a gente aprende muito...(SUPERVISOR 3, grifo nosso).

O PIBID foi muito positivo. Tanto no sentido assim do material né que facilitou demais o trabalho né, quanto no sentido de trocar experiências também né... de conhecimento. Esse tempo que o pessoal ficou lá aprendi muita coisa com eles. Então a gente aprende muita coisa, ne, que igual p colega falou, eu já tenho 10 anos de formado, sou casado e isso ajuda a gente (SUPERVISOR 1, grifo nosso).

E a gente sabe que, quem formou há mais tempo, a educação não é igual a que a gente tá tendo hoje. Então assim, as vezes você dá uma aula, o professor fala, nossa que legal vou usar isso em outras turmas. Então assim, eu acho que essa troca com o professor da escola é muito interessante. Eu acho que isso fica pra escola. (Bolsista ID- 5, grifo nosso).

O PIBID é uma educação continuada para o professor, com certeza, pois ele se sente interessado por coisas novas e se renova, imagino. (Bolsista ID- 10, grifo nosso).

Diante do exposto, concluímos que os profissionais envolvidos em uma rede de formação influenciam-se mutuamente e constroem um modo próprio do grupo conduzir-se em processos de formação (MACIEL, 2006). Essa perspectiva baseia-se em Nóvoa (1995), ao destacar, no contexto da docência básica, a importância da formação passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos pedagógicos, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Desse modo a formação perpassa por processos articulados com as práticas educativas, tanto na formação inicial, como na formação continuada. Tal intento ficou evidenciado nas atividades do PIBID-EFI, explicitado nas falas dos bolsistas ID e dos supervisores. No entanto, apontamos uma lacuna em nossa pesquisa, ou seja, não discutimos como, de forma mais sistemática, essa formação continuada se realizou. Contudo, nos relatos e em nossas observações

evidenciamos a renovação de estratégias de ensino, maior utilização de recursos tecnológicos para pesquisa e interação, desenvolvimento de leituras em áreas variadas do conhecimento, aumento da autoestima docente através do estímulo e do vigor dos bolsistas ID, renovação didático-pedagógica no ensino da EFI escolar.

Na ideia do desenvolvimento profissional, tendo em vista a organização da escola e do específico componente curricular, percebemos itens importantes como: acolhimento durante intervenção, desenvolvimento e sequência didática durante aulas, elaboração de provas, planejamento de novas práticas docentes, participação em reuniões e discussões na sala de professores.

Retomando alguns argumentos, a ideia de formar integralmente o professor, e o homem é uma prerrogativa para proporcionar melhores condições para nossa sociedade e seus indivíduos. No tocante a EFI, o modelo de educação que deixa de lado o corpo e forma apenas o espírito reforça a fragmentação do indivíduo e também deixa a margem pontos que são fragmentados no processo educacional e muito importantes na formação do homem, como: o trabalho, a transformação da natureza, a manipulação da matéria e a produção e acumulação de riqueza.

Nesse conjunto, encontra-se a educação, meio essencial para promover a mudança em nossa sociedade. E, na educação formal, encontra-se o PIBID, que vem criando condições para um processo de formação baseado na concretude da escola básica, aspecto indispensável ao desenvolvimento profissional dos docentes. E, assim, eles poderão apropriar-se de conhecimentos, participar do processo de emancipação das pessoas. E, nesse plano, finalizamos o capítulo reforçando que o papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e na construção de melhorias das condições de vida de toda a sociedade.

CAPÍTULO VII

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RETORNO AO PONTO DE PARTIDA

A trajetória desta pesquisa possibilitou-nos, sobretudo, apreender questões que nos inquietavam no início deste trabalho, quando nos propusemos conhecer alguns aspectos da formação de professores de Educação Física proposto pelo PIBID/UFVJM. Para tanto, recorremos a uma perspectiva teórica que levasse em conta a compreensão do ser histórico, suas relações com a sociedade e com as funções de formar pessoas para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, pensar a atuação docente em sua complexidade, ou seja, na pluralidade de questões políticas, pedagógicas e também teórico-metodológicas, levou-nos a analisar os professores de Educação Física e também os futuros docentes como sujeitos da experiência, no cerne de um programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), destinado à educação básica. Esse programa se desenvolve em uma região carente do Brasil, nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o que, desde já, registramos como um fato positivo para a instituição em estudo.

De acordo com esse raciocínio, tornou-se necessário compreendermos a integralidade do trabalho docente. Portanto, ao construirmos o nosso referencial teórico, o fizemos pautando por discussões primordiais no trato com nosso objeto de estudo. Desse modo, o contexto no qual a atividade docente se manifesta, em uma sociedade capitalista, esclareceu características intrínsecas à essa atividade, espaço em que o professor forja suas ações no momento da sala de aula, sem ignorar as fortes determinações externas e materiais que definem as características do seu ofício. E, na articulação contraditória e inevitável do capital, acontece essa atividade. Assim, a análise dos depoimentos dos bolsistas do PIBID-EFI revelou o impacto das condições da docência, seus recursos bem como as pressões sobre sua atividade no cotidiano. A busca por melhores salários, a valorização da carreira e a falta de estrutura para o trabalho evidenciam as desigualdades proeminentes do capitalismo, e seus desdobramentos vividos no cotidiano das instituições como a escola básica.

Nessa direção, no tocante ao capítulo sobre aspectos históricos e políticos da formação de professores percebemos que a formação docente se encontra ligada aos padrões de regulação social e às mutações ocasionadas pela dinâmica e sistematização dos mercados e dos financiamentos, em termos locais e globais. E, neste bojo, a política do PIBID emerge como uma ação que contribui, sem dúvida, para melhores padrões da educação básica. Contudo essa iniciativa está distante de dar cabo às reais questões educacionais, historicamente situadas na educação básica e seus professores, pois é necessário entendê-la no processo produtivo que a originou, na relação contraditória das classes sociais e na sua complexa natureza, pois ela se encontra vinculada a questões desta ordem, inevitavelmente.

Posto isso, das peculiaridades da educação física escolar, apresentadas no capítulo em pauta, importa-nos destacar que o homem não nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, a outros aspectos da sociedade, por exemplo, a educação escolarizada brasileira. Contudo, devemos entender o componente curricular da disciplina Educação Física no sentido de *desnaturalizá-la* e projetá-la como eixo necessário à formação de um novo sujeito, historicamente construído, que almeja melhores condições para a sociedade.

Em seguida, realçamos o surgimento do PIBID no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil, como uma ação, sem precedentes, cuja tônica é financiar e promover a formação de professores para a educação básica. Daí nossa reflexão sobre os planos para a educação pública brasileira, no seio de suas contradições e descontinuidades, situando o programa sob a ótica de legalidade e no escopo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Brasil.

Nesse sentido, fica claro o desafio do PIBID, ou seja, em concordância com o PDE, alcançar seu objetivos, a saber: a formação de professores; a valorização do magistério; a integração da educação básica e educação superior; a criação de inovações tecnológicas e didático– pedagógicas; a superação de

defasagem da aprendizagem e a elevação da qualidade das ações das licenciaturas no país.

E, então, com os indicativos de nosso estudo, avaliamos que a ação do PIBID proporcionou uma formação mais qualificada para a educação básica, revitalizando as práticas da/na escola, valorizando a ação docente *in loco* e constituindo um importante articulador do ensino básico e superior. Também, referendamos que a presença do PIBID na escola desestabiliza a própria dinâmica escolar, gerando novos sujeitos, novas ideias, novos olhares.

Apesar disso, devemos admitir que o PIBID também gera certo desconforto, ao destacar a escola (com suas estruturas, muitas vezes, frágeis); o professor (mal remunerado e com perspectivas negativas sobre a docência); o aluno da educação básica (portador de dificuldades externas ao conhecimento escolar); o sistema educacional brasileiro, entre outros aspectos. Nos quais, em profundidade, essa realidade é desvelada e confrontada por todos os participantes do programa de modo geral, pois a criação de inovações tecnológicas e didático-pedagógicas está condicionada à realidade de cada escola. Tais inovações patrocinadas pelo PIBID podem ser adquiridas. Mas, e depois? Como as manter? A superação de defasagem de aprendizagem perpassa por esses aspectos, igualmente, cujas ações paliativas contribuem de forma positiva, mas, como se sustentam? Como conseguem permanecer?

No caso da elevação da qualidade das ações das licenciaturas no país, inferimos que, de nossa análise, ainda é incipiente o diálogo do PIBID com o curso formador, no entanto, sinaliza grande potencial para a construção de diretrizes a partir da realidade concreta da escola.

No que se refere ao PIBID na UFVJM, foram notórios os impactos do programa sobre a referida instituição. Desde o (re) conhecimento das áreas das licenciaturas, devido ao pouco tempo delas na UFVJM, até a manutenção dos bolsistas no curso superior, haja vista o impacto econômico nesta vulnerável região do país. As ações em prol da educação básica fortaleceram o contato da UFVJM e as escolas envolvidas, reunindo diferentes contextos e diálogos, fato positivo no âmbito do programa conforme descreveremos mais à frente.

Na sequência, no capítulo sobre a Política, a Atividade Docente e os Processos Formativos no PIBID-EFI- apresentamos questões intrinsecamente articuladas e dependentes, definidas tendo em vista os conteúdos mais recorrentes emergidos dos grupos focais e das observações da pesquisa. Acreditamos ter sinalizado aspectos pertinentes para o programa e para a instituição.

Reportando-nos às perguntas que elaboramos no início da pesquisa, verificamos que o PIBID é compreendido pelos bolsistas ID como um programa que apresenta concretamente a realidade da escola, em diferentes aspectos, desvelando as fragilidades e as potencialidades desse espaço. Neste sentido, ora desperta o interesse e a experiência de práticas bem-sucedidas, ora gera desânimo perante as dificuldades encontradas no transcurso do programa.

Assim, dificuldades de espaço físico, recursos materiais, apoio pedagógico, desvalorização da disciplina Educação Física, número de alunos por aula, mais de uma turma por aula e perspectivas desfavoráveis na carreira docente no tocante à remuneração e progressão foram os aspectos mais apontados pelos bolsistas participantes do PIBID.

Quanto às experiências bem-sucedidas, voltaram-se para o trabalho em grupo, realçando o esforço coletivo para o planejamento das ações no momento da aula e para o apoio do PIBID-EFI para a compra de materiais para as aulas de educação física. Tudo isso contribuiu para o sucesso das práticas pedagógicas, lembrando, ainda, as reuniões semanais e o momento para reflexão, debate e encaminhamentos.

Neste ponto, cabe retomar a nossa compreensão sobre prática pedagógica. No campo léxico, a palavra *prática* remete à ideia de ação, execução de algo planejado, podendo assumir a significação da aplicação de uma teoria ou fundamento (HOUAISS, 2009, p. 287). Ainda nesse sentido, Ferreira (2001, p. 586) define prática como “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber provido da experiência, aplicação da teoria”. Ao qualificarmos essa palavra empregando o adjetivo *pedagógico*, especificamos a ação empreendida evocando os processos educacionais.

Com efeito, neste trabalho, utilizamos a expressão *prática pedagógica* com o sentido de uma ação educacional intencionalmente planejada e empreendida por docentes e discentes, visando à consecução de um processo de ensino. Desse modo, para tanto, consideramos e valorizamos o contexto em que as ações se realizam, bem como as experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos. Entendemos também, que, apesar de compreender técnicas de ensino, a prática pedagógica precisa extrapolar essa dimensão e, fundamentalmente, estimar o potencial criativo dos sujeitos. As práticas pedagógicas podem ser estruturadas em atividades adequadas ao desenvolvimento pessoal e, para tanto, envolverem processos dialógicos, reflexivos, cognitivos, motores e afetivos.

Assim sendo, articulando e acrescentando a ideia da práxis, já discorrida anteriormente, entendemos que o PIBID-EFI contribuiu, sobremaneira, para que a compreensão da política pelos licenciandos fosse positiva, visto que suas ações, mesmo em confronto com as adversidades encontradas, fossem consideradas como *algo a mais* para a educação básica e para a educação física, em especial.

Posto isso, focando a análise nos supervisores, também eles expuseram as ideias principais do programa, considerando o estímulo e incentivo à docência os eixos de referência. No entanto, deixaram claro que, em acordo com as condições da carreira do professor da educação básica, como todo, tem-se tornado difícil manter o incentivo. Por conseguinte, nos dias de hoje, torna-se necessário criar mecanismos para impulsionar alguém a ser professor, fato esse inexistente em outras profissões, especialmente devido às frágeis condições da docência, no ensino básico, em nosso país.

Reportando-nos ao PIBID, numa visão de sua política, percebemos que ele surgiu não para solucionar algumas precariedades da educação básica, mas, principalmente, para contribuir na formação inicial de professores, o que de fato, tem ocorrido. Contudo, dando maior visibilidade a esta atividade, podemos apontar alguns aspectos que necessitam, impreterivelmente, ser vistos, revistos e solucionados. Só assim será garantida a efetividade do programa.

Analisando, então, o PIBID, constatamos uma relação próxima com o Estágio Supervisionado (ES) da licenciatura. Isso nos chamou a atenção e merece estudos posteriores. A frequente comparação dele com o ES revelou características comuns entre ambos, colocando o PIBID numa posição muito melhor, por ser mais significativo, mais bem organizado, mais propositivo e com melhores experiências de formação e futura atuação. O uso das expressões *mais bem, melhor, mais* foi intencional, pois foram explícitos e declarados os insucessos do ES e, em oposição, o sucesso do PIBID, emergindo como uma possível salvaguarda da prática pedagógica.

Cumpre-nos, neste ponto, lembrar que já prenunciamos os limites do nosso estudo e indicamos a carência de maiores reflexões e pesquisas, especialmente no que se refere ao ES, que é garantido por lei e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Feito esse parêntese, a respeito da interação entre os sujeitos do programa, entrelaçando a Universidade e a Escola, identificamos pontos de vista profícuos no PIBID-EFI, manifestados tanto nos espaços da UFVJM, como nos espaços das escolas parceiras. No âmago do PIBID-EFI, registramos o encontro semanal de todos os bolsistas, quando, então, se efetivavam atividades diversas e propunham-se outras ações, em acordo com cada realidade escolar.

Baseando nesse raciocínio, deduzimos que o PIBID estreitou laços entre a universidade e a escola, pois a própria concepção do programa exige essa interação. Como já dito, devido ao número de bolsistas ID da UFVJM e o coordenador de área da UFVJM, a universidade atuou com maior protagonismo nas ações do PIBID, porém, de forma fragmentada, por área do conhecimento. Em nenhum momento das nossas observações, constatamos a presença de algum coordenador institucional ou de gestão no ambiente escolar, nem de qualquer coordenador do PIBID/UFVJM nas escolas parceiras do PIBID-EFI que continham mais de uma área.

Apontamos, ainda, outro limite do nosso estudo: não conseguimos apreender essa interação devido aos recortes que fizemos. Registramos que o

PIBID-EFI atuou essencialmente na área da Educação Física, não registrando ou executando nenhuma ação conjunta com outra licenciatura da UFVJM, presente no edital em análise.

Ademais, em outro sentido, percebemos pouca intervenção de outros sujeitos das escolas parceiras na proposta do PIBID-EFI, sendo os supervisores do referido subprojeto os principais interlocutores da escola. A princípio, visto como procedente. Contudo, em nossas observações e diálogos presenciados no âmbito das escolas, tomamos conhecimento de que outros professores e duas supervisoras pedagógicas desconheciam o programa, como todo. Esse ponto merece maior atenção dos coordenadores institucionais e de gestão do programa.

Cabe registrar ainda, baseando em nossas observações, nos relatórios, nos grupos focais e nos relatos diversos durante nossa intervenção no cotidiano da escola, o envolvimento do PIBID-EFI com as escolas parceiras. Aliás, detectamos na fala de uma das diretoras, a pouca assiduidade de outros grupos do PIBID/UFVJM. Optamos por registrar essa informação, deixando clara a insuficiência do nosso estudo nesta via. Porém, o presente estudo poderá ser visto como indicativo de pesquisas vindouras, em especial, examinar a relação institucional do PIBID no espaço da escola receptora do programa e como o diálogo na outra via do programa -a escola- acontece.

Dessa forma, registramos a nossa compreensão do programa, no sentido de duas *pontas*, ou seja, a via dupla de diálogo deve ser permanente e de igual importância.

Afinal, nosso interesse em ilustrar a ideia de conceber o PIBID como uma grande via com dois pontos, tanto de chegada como de partida (dinâmico e contínuo) não abnega outras esferas no processo dialógico e formativo no percurso entre a escola e a universidade. No entanto, destacamos esses dois pontos como fundamentais no programa em pauta, ao referendar os conhecimentos construídos tanto na escola como na universidade. Visto por esse ângulo, a educação formal tem a ganhar com propostas e articulações da natureza do PIBID. É isso que desejamos sublinhar aqui, nas considerações finais.

Complementando nossas observações, por mais que seja óbvio que a universidade seja representada por seus docentes e programas no espaço das escolas em estudo, o que contrariaria nossa advertência anterior, enxergamos uma possível desarticulação da instituição e seu programa, ficando refém de boas ou não boas representações de seus docentes/programas. Esse ponto, a nosso ver, carece de acompanhamento mais sistemático e próximo dessas escolas e gestores em questão.

Em outro sentido, de maneira ampla, diríamos que o PIBID adentra a escola básica, como proposta de qualificar a formação de professores e colaborar para a educação de nossas crianças e jovens. Como decorrência, notamos, também, certa mudança na dinâmica da escola, devido ao número considerável de bolsistas ID. A esse respeito, percebemos num comentário da diretora da Escola A, a resistência em receber licenciandos não participantes do PIBID, haja vista o movimento em excesso, na visão da escola. Vale lembrar que a Escola A, entre as escolas pesquisadas, é a que possui condições físicas mais desfavoráveis. Esse ponto merece maior atenção do ES e do PIBID, incitando reflexões e encaminhamentos da universidade e seu programa.

Cabe tornar claro que estamos tratando de uma instituição federal, localizada em uma cidade do interior, cujo número de escolas básicas não é elevado. Além disso, precisa se organizar pela ótica acima exposta. Como nosso intuito não é generalizar o programa, destacamos tais considerações sobre nosso objeto de estudo.

Em suma, o PIBID-EFI apresentou-se como um subprojeto que apoiou e incentivou os licenciandos, em diversas frentes: nas observações do cotidiano escolar e às aulas de Educação Física de maneira específica; no acompanhamento e apoio das aulas ministradas pelos professores supervisores; na atuação dos licenciandos como professores regentes em aulas de Educação Física, sob a orientação do professor supervisor; na elaboração e realização de oficinas temáticas; na elaboração e realização de Mostra de Vídeos; na execução de oficinas na comunidade, especialmente com alunos das escolas públicas parceiras do PIBID-EFI; na elaboração e realização de Feira da Educação Física, Esporte e Lazer, com a participação da comunidade escolar da educação básica

de Diamantina; na criação de jogos pedagógicos; na confecção de relatórios, por grupo de trabalho, das atividades desenvolvidas; na idealização, organização e realização de eventos nas escolas parceiras, como, Futebóis, Festival de Jogos e Brincadeiras, Dança, Futsal e Festival de Atletismo; na participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos; na produção de dinâmica artística, entre outras ações.

Nessa medida, entendemos que os objetivos e a proposta do PIBID-EFI efetivaram-se na realidade escolar. Nossa apreciação destaca a acentuada diferença entre a realidade de atividades do curso de Educação Física da UFVJM, com seus materiais e espaços e a realidade das escolas em estudo, onde se realizou a maior parte das ações do PIBID-EFI. Salientamos que o PIBID-EFI contou com a compra de materiais para as escolas parceiras, tornando possível a execução das práticas pedagógicas concebidas pelo grupo. Esse registro é necessário, haja vista a vida útil desses materiais e a interrupção do programa em determinada escola, em algum momento.

Ainda elucidando as perguntas iniciais que moveram nossa pesquisa, entendemos que o PIBID contribui, sobremaneira, para a constituição/consolidação de conhecimentos para os sujeitos nele envolvidos, ao revelar a escola e a situação de trabalho do professor da educação básica. Para além dos conhecimentos específicos da Educação Física Escolar, o PIBID-EFI ofereceu experiências relativas ao tratamento da diversidade; da realidade local; da dinâmica da escola e seus sujeitos, ou seja, alunos, diretores, supervisores, cantineiros, pais, comunidade, entre outros; da pesquisa e o estímulo ao professor pesquisador; da interação virtual; da organização de eventos; da possibilidade de viagens e o conhecimento de outras experiências em diferentes locais do Brasil; da forma de lidar com sua própria dificuldade e perceber avanços neste sentido.

Quanto aos relatos das ações desenvolvidas, a maioria delas, nos parecia apresentar um caráter de formação da ação-reflexão-ação vinculado à perspectiva pragmática do saber fazer (SILVA, 2008). Percebemos, no grupo, discussões problematizando a prática, porém centradas no cotidiano da aula, como se o saber e o fazer docentes não estivessem relacionados à uma condição

histórica da função da escola na sociedade. Portanto, isso foi registrado como possibilidade de desenvolvimento no referido subprojeto.

De qualquer forma, asseguramos que o subprojeto contribuiu para a compreensão da prática pedagógica no percurso da graduação, ampliando as possibilidades de intervenção na realidade escolar, entretanto com poucos indícios de comprometimento com a efetivação de mudanças das condições objetivas da atividade docente, algo muito presente no decurso do programa.

Discutidos esses pontos, acreditamos ter oferecido elementos significativos para concretizar a formação do professor e, nesse sentido, afirmar a importância do PIBID para os sujeitos envolvidos em nosso estudo.

Sendo assim, nossa preocupação fica para aqueles que, por diversos motivos, não participaram do programa durante sua formação. Neste sentido, algumas perguntas nos ocorrem: como o PIBID não consegue contemplar todos os licenciandos durante o curso, existem outras práticas que dele se aproximam, em termos de qualidade? Existem outros programas que, na construção de experiências, partem da realidade da escola e cooperam para a formação do licenciando? Essas questões se configuraram na constante comparação dos sujeitos de nossa pesquisa sobre o PIBID e o estágio supervisionado.

Como já dito, as experiências construídas e compartilhadas na/para atividade docente, a partir do PIBID, foram inúmeras. Enfatizaremos, aqui, as experiências construídas no chão da escola. Aquelas que não devem ser transmitidas somente pelos exemplos orais, livro-texto, vídeos, artigos científicos, entre outras.

Com efeito, queremos realçar, aqui, as experiências que devem ser vividas e experimentadas fisicamente, corporalmente, para além da disciplina Educação Física, que necessitam ser debatidas no contexto onde ocorrem, como ocorrem. Trata-se de questões complicadas que refletem a complexidade da escola e seus sujeitos. Algo que a gênese do PIBID se propõe. Mas, por mais que sejam delicadas as situações desveladas pelo programa, a nosso ver, elas ainda carecem, incontestavelmente, de cuidado e empenho acadêmico, profissional,

financeiro, social, afetivo, humano. Empenho para as futuras gerações de professores e seus alunos.

Quanto ao interesse pela docência na educação básica, os sujeitos pesquisados demonstraram receio, dúvida, aflição. Portanto, a carreira docente não os motiva, sugerindo um caminho em sentido contrário ao incentivo à docência, ponto central da proposta do PIBID. Assim, com base em nossos dados, 50% dos bolsistas ID ao serem interrogados sobre a perspectiva de ingressar na docência, não desejam atuar na educação básica; 20% demonstraram incerteza, mas atuariam na educação básica e 30 % afirmaram que atuariam no segmento básico. Quanto aos supervisores do PIBID-EFI, 75% desejam sair da escola básica mas permanecem ainda, por não possuir outra opção de trabalho.

Conforme esses dados, ficou evidente o desânimo de ingresso ou permanência na carreira de professor da educação básica. Desse modo, o PIBID teve efeito adverso, não conseguindo motivar os participantes para o exercício do magistério. E, nesse sentido, o programa precisa repensar essa questão e seu alcance.

Posto isso, mais uma vez, utilizaremos o exemplo das duas pontas, que podem ser pensadas como corda, rua, espiral, linha, enfim, como dois *fins*, não estanques, mas, vivos. Explicando melhor, para que determinada ação ocorra, é necessário que as duas pontas tenham mínimas condições de se sustentarem, pois, se no percurso entre esses dois fins, uma ponta está frágil o processo tende a não ter sucesso. Não advogamos pensar que essas pontas tenham que ser iguais, mas que tenham condições adequadas de se ampararem. Nesta direção, apontamos outra consideração: o êxito do PIBID está impreterivelmente ligado às condições das duas instituições: a universidade e a escola.

Diante das questões iniciais, somadas as perguntas surgidas no decorrer da pesquisa, entendemos, especialmente, que os alunos da licenciatura em EFI da UFVJM que participaram do PIBID-EFI adquiriram, nas vivências da dinâmica escolar, uma formação adequada e sensível aos conhecimentos inscritos neste

específico espaço, compreendendo a escola na escola e na sua complexa realidade.

No que tange aos objetivos iniciais, buscamos traduzir a experiência e o conhecimento arquivado durante nosso estudo, tudo isso desejamos registrar como extraordinário, devido a nossa imersão na escola e no programa. Difícil falar e entender a escola sem estar próxima dela e de seus sujeitos, das agruras e das belezas vistas em nossa pesquisa.

Entendendo que sempre há algo a se fazer, esperamos não ser repetitivos e redundantes em algumas análises, ou mesmo enfadonhos em observações. Assim, no final, retomando ao ponto de partida, concordamos com os especialistas da área segundo os quais o Brasil precisa empenhar-se na *ida* aos problemas reais e concretos da educação básica, caso contrário, as políticas de educação para o Brasil, no sentido do PIBID, correm o risco de se tornar meras reprodutoras de ações já existentes, que acontecem como podem acontecer, em acordo com as realidades, sem qualificar realmente a educação dos que passam pela escola. Eis, a nosso ver, um desafio: qualificar a escola básica para qualificar o professor e seu processo de formação continuada e, como consequência, o futuro professor que almeja estar neste ofício.

Dito isso, para demarcarmos esse impasse, registramos que as condições reais em que se encontra a educação básica incentiva ou não o futuro professor em processo de formação. Acreditamos que, no bojo de uma política de formação docente (nosso objeto de estudo), aspectos dessa natureza devam ser mais bem refletidos e encaminhados pelas políticas educacionais. Neste caso, as condições reais, concretas, materiais, da educação básica.

Esse tema foi tratado em nossa pesquisa ao apontarmos as frágeis diretrizes para a instrução pública e as discontinuidades das ações políticas, que, muitas vezes, tornam-se paliativos para não se tocar em questões fundamentais da qualidade da educação básica pública brasileira. Nesse sentido, não podendo nos abstrair dessa dimensão - a política -, assinalando tais observações e indicando maiores reflexões e encaminhamentos futuros para as instâncias responsáveis.

Como outra perspectiva, almejamos destacar a importância da formação do professor focando na atividade docente, reforçando a ideia de que o trabalho é sempre elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas. E, neste caso, a atividade docente, em especial, na conjuntura de programas como o PIBID, torna-se elemento básico para as experiências construídas sobre o ofício de ser professor.

Sobre os processos formativos, nossa pesquisa apresenta evidências que dialogam com outros trabalhos já publicados e que têm afinidade com a mesma temática aqui investigada. Nesse sentido, sumarizamos os trabalhos de Fetzner e Souza (2012), Xavier (2013), Oliveira (2014), Gatti et al (2014), todos no cenário brasileiro.

Assim sendo, tendo como base nossas inferências e em concordância com alguns dos estudos supracitados, apresentamos algumas contribuições para os bolsistas ID presentes no PIBID-EFI:

1. Proporcionou contato direto dos licenciandos, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos;
2. Permitiu a aproximação mais consistente entre teoria e prática;
3. Estimulou a iniciativa e o planejamento/desenvolvimento de atividades de ensino e a construção de materiais didáticos e pedagógicos;
4. Incitou o espírito investigativo;
5. Valorizou o esforço do professor em situação de trabalho;
6. Proporcionou formação mais qualificada dos licenciandos.

Com relação aos professores supervisores das escolas parceiras, apreendemos as seguintes contribuições:

1. Formação continuada qualificada dos docentes das escolas, estimulando a busca de novos conhecimentos e a continuidade de estudos;

2. Aproxima o professor supervisor do meio acadêmico, ajudando-o a articular o conhecimento acadêmico (da universidade) com o conhecimento da teoria/prática em uma perspectiva formativa;

3. Propicia a reflexão sobre a prática com apoio dos licenciandos e dos professores das IES, em ações compartilhadas;

4. Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de outros espaços;

5. Motiva o docente, a envolver-se em atividades diversificadas e interessantes;

6. Valoriza e reconhece o professor e sua atividade na escola.

Todavia, devido à amplitude de possibilidades de nossa pesquisa e às limitações do tempo, reconhecemos que nossa análise das práticas pedagógicas da disciplina Educação Física escolar necessitam de maiores esforços e reflexões. Isso é que almejamos desenvolver com maior propriedade e cuidado, em breve.

No momento, nosso desejo é expor como o PIBID-EFI se desenvolveu e quais aspectos devem ser acentuados nesse específico subprojeto. Esses aspectos podem ser considerados em outras áreas. Esperamos no fim desta etapa, retomá-los para o estudo das práticas pedagógicas da educação física escolar. Por conseguinte, sublinhamos a limitação da pesquisa a esse respeito e assinalamos a necessidade da análise para o crescimento da EFI como componente curricular.

Feitas essas considerações, encerramos nosso esforço, nesta pesquisa, sintetizando com alguns pontos, conforme descritos a seguir.

A perceptível lógica das forças produtivas do capitalismo, interferindo no contexto de formação global e local de professores, cujos financiamentos e propostas de políticas mundiais provêm de agências internacionais, facilita e permite determinadas ações que desembocam na instituição escolar. O enorme investimento destinado ao PIBID no Brasil é um exemplo disso.

Outro ponto que nos chama a atenção refere-se à atividade docente focalizada no PIBID que, através das lógicas da própria atividade, nos incita a reflexão sobre as condições atuais do ser professor.

Percebemos, ainda, a importância do PIBID como programa para a educação básica, especialmente devido a articulação (com recursos financeiro, humano e pedagógico) com a escola, a instituição formadora (universidades), os professores em situação de trabalho e os licenciandos em processo de formação. Desse modo, ele possibilita (e fomenta) a integração de experiências tão frutíferas para a realidade educacional, em diferentes contextos: seja na escola, na universidade e, especialmente, na vida dos sujeitos. Isso é essencial para uma educação emancipadora.

Por outro lado, o PIBID oferece sinais que não tem conseguido suprir as exigências da escola (e nem poderia). Sobre isso, argumentamos que um programa não pode ser o ponto contudente da qualidade da escola ou, até mesmo, da manutenção da escola, especialmente para aulas de educação física. Tendo em vista a gestão do Estado e as observações do cotidiano das instituições escolares, assinalamos a necessidade de uma política sólida e investimentos (concretos) para a educação básica, para além do PIBID.

Além dessas indicações pontuais, ocorreram no decorrer do estudo algumas perguntas: como interpretar uma aula em processo cujos materiais provêm do PIBID? Poderíamos especular então que, sem o PIBID, a aula não seria realizada, ou seria uma aula aquém das suas possibilidades? Mas, entre os questionamentos mais inquietantes, citamos estes: até que ponto podemos considerar o PIBID um paliativo para os problemas da educação? Em que medida, busca-se uma solução temporária (enquanto ocorrer o PIBID naquela determinada escola) para a formação básica de crianças e adolescentes? Outras questões, relativas aos valores pagos para as bolsas e salários dos professores também foram questionados.

Concluimos, a princípio, que o PIBID se ausenta na tentativa de superar uma característica de um país que tem uma dívida histórica com os professores, principalmente, com os profissionais da educação básica, com aqueles que se

dedicam ao ensino infantil, fundamental e médio. Afinal, um programa que foi implantado em um país cujo o piso salarial nacional, aprovado pelo Ministério da Educação, no período do estudo, era de R\$ 1.451,00 reais mensais, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, precisa questionar os valores das bolsas por ele oferecidas, haja vista o menor valor de bolsa, por 12 horas: R\$400,00. Omissões e desigualdades que tanto afligem a categoria dos professores há décadas!

Outro ponto crítico que gostaríamos de tratar ainda refere-se ao estágio supervisionado nas licenciaturas. Vale ressaltar que o PIBID não tem caráter de estágio, embora proponha ação de incentivo à docência. Aliás, as semelhanças com o estágio foram destacadas pelos bolsistas ID. Também o fator remuneratório do PIBID foi relevante para a *boa aceitação* do programa, ao oposto do ES, que não oferece suporte financeiro.

Fundamentando-nos nas reflexões de especialistas da área e em nossa imersão no *chão da escola*, podemos pensar que a criação de programas como do PIBID não enfrentam os problemas e as possíveis causas da *delicada* educação básica brasileira como todo, relativos a: qualidade dos espaços das escolas (salas de aulas, refeitórios, quadras, espaços de convivência, salas de informática, bibliotecas, sala de músicas, salas de estudos, sala de professores), número de especialistas da educação e afins (na escola); número de alunos por turma; assistência a questões que acompanham o aluno da educação básica (necessidades reais e imediatas) como alimentação, violência, distúrbios de aprendizagem; condições da atividade docente (salário, carreira), entre outros.

Todavia, não resta dúvida de que o PIBID oferece oportunidades de vivências no contexto escolar e de formação a todos os sujeitos envolvidos no processo. Contudo, tememos apresentar condições mínimas de mudanças da situação do professor. Eis uma questão elementar em nossa análise: a instituição formadora (universidade) e seus licenciandos convivendo nos embaraços da educação básica brasileira.

Ampliando, porém, as possibilidades de investimentos para a formação de futuros professores focalizaremos, também, o diálogo (ou o confronto) com velhos

problemas e com possíveis (e reais) transformações ou, ao menos, a luta pela mudança. Para o pleno desenvolvimento de um país e o exercício da cidadania, por pessoas intelectual e culturalmente emancipadas, é necessário que a formação dos professores seja de qualidade. Mesmo que os recursos para a formação dos indivíduos tenham se ampliado muito, a escola ainda é a principal via de instrução e educação das crianças e jovens, principalmente os de origem mais humilde. Também os professores continuam sendo os principais agentes da aprendizagem dos alunos. Assim, a qualidade da aprendizagem das novas gerações depende, em boa parte, da qualificação dos professores.

Posto isso, apesar dos limites de nossa pesquisa, entendemos que somente as ações prescritas não garantem uma boa formação, pois a ação ganha vida no movimento de tensão entre o prescrito e o vivido; a teoria e a prática; o saber da experiência e o saber nutrido pela teoria; e a participação ativa dos sujeitos históricos envolvidos.

Assim, concluindo este estudo, ressaltamos a necessidade de uma construção coletiva e permanente de projetos educacionais em ação que permitam a efetiva luta pela formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória da prática pedagógica. Referenciando os grupos do PIBID espalhados por todo país, conclamamos a reflexão conjunta dos projetos e seus sujeitos, para além do fazer cotidiano da sala de aula, para além da dinâmica das ações que vão dando corpo às propostas.

Por último, esperamos que este trabalho possa ser instrumento de reflexões vindouras. É importante ressaltar que, em nenhum momento, tivemos qualquer pretensão de esgotar o tema; muito pelo contrário, sugerimos, sim, que novas investigações sejam realizadas. Por isso, então, é que deixamos a ideia de outros pontos de partida, abertos sempre a outras oportunidades, outras perguntas, outros esforços...

REFERÊNCIAS

ABREU; Claudia Barcelos de Moura; LANDINI; Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. **Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11, e CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. Apresentação... Águas de Lindoia, SP, 2011.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.

_____. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan.-abr. 2012.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. São Paulo: Autores associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, L. B. de C. Notas sobre a contribuição da categoria trabalho no processo de investigação e exposição. In. VÁRIOS AUTORES. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: Uma coletânea de estudos classistas** / Susana Jimenez, Rômulo Soares, Maurilene do Carmo, Cristiane Porfírio (Organizadores) – Fortaleza: EDUECE, 2007.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves et al. ONTOLOGIA DO MOVIMENTO HUMANO: TEORIA DO “SE MOVIMENTAR” HUMANO. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 13, n. 3, dez. 2010. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/9782/8388>>. Acesso em: 11 Mai. 2015.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. 1995. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BASTOS, Maria Helena Câmara. FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho (org.). **A Escola Elementar no século XIX.** O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BECKER, Howard S. **Métodos e Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Huicitec, 1999, 4 ed.

BEECH, Jason. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. (Volume 1).

_____. **O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas.** Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 45-71, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.025>.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação.** 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, UEM, v. 1, n. 0, 1989.

_____. **Educação física e aprendizagem social.** Porto Alegre, Magister, 1992.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, Silvia. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem

docente. In: **ANAIS do V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

_____. A construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação In: **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009a, v.1, p. 163-176.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69, de 2 de dez. de 1969**.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, p. 5, 25 abr. 2007.

_____. **Decreto n. 7.219 de 25/06/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Edital n. 01/2009/CAPES**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 247, segunda-feira, 28 de dezembro de 2009.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: MEC/Inep, 2009.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dez. de 1961.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27894, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases (1996)**. Sanção da Lei nº 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo. Brasília, DF, Seção 1, p. 1-219, ago. 2008.

_____. **Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <www.capes.gov.br/pibid/portaria>. Acesso em 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. **Documenta**, n. 137, p. 155- 173, abr. 1972.

CASTELLANI FILHO, LINO. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 5ª. Ed. 2004.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

COWEN, R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 5, p. 561-573, 2006.

_____. Schools and selected aspects of culture from the perspective of comparative education: neither a borrower nor a lender be. In: THOMAS, E. (Ed.). **International perspectives on culture and schooling: a symposium proceedings**. London: Department of International and Comparative Education, Institute of Education, University of London, 1994.

CHAUI, M. **Convite a Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática. 1997.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação** set/out/nov./dez 2003 nº 24 pp. 5-15.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, C. N. "Lukács, a ontologia e a política", em R. Antunes e W.L. Rego (org.), Lukács. **Um Galileu no século XX**, São Paulo, Boitempo, 1996

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. (Volume 1)

CURY, Carlos R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cad. Pesq.**, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.

CRAMER, L.; PAULA NETO, A. de; SILVA, A. L. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 25-37, maio./ago. 2002.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

DURÃES, S, J. Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906). São Paulo. 2002. **Tese (Doutorado)** – Pontifícia Universidade Católica de PUC-São Paulo, 2002.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESPINOSA, B. Pensamentos metafísicos. In. **Os Pensadores**. Civita, V. (ed.) Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Ed., 1973.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-235.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, L.V. O trabalho docente à luz materialista- histórica. In: Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3017_texto.pdf. Acesso: 01 de junho, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurêlio Século XX**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FETZNER, R.A.; SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, jul. 2012.

FIDALGO, F, S. Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores. 1993. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte.

FIDALGO, N.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>. Acesso em: 14 Abr. 2013.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx 1843-44**: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso: Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 42, n. 1. Jan./Mar. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p. 235-274, jan/abr. 2011.

GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, 30, 2004.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____ et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivo Anexado.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

GATTI, B. A.; NUNES, M. (Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).

GAYA, Adroaldo. Educação Física: **A vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano**. PORTO ALEGRE, AGOSTO de 2009. Acesso em: 03/1/2015.

GHIRALDELLI JR, P.. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity in association with Blackwell, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANAZZO, Renata A. Focus Group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, v. 2, n. 4, out./dez. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24> Acesso em: 15 set. 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento** [On-line] 2000, VII (Diciembre-Sin mês): ISSN 0104-754X. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318299010>>. Acesso em: 15/04/2014.

GONDIM, Sônia M. Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 04/05/2010.

GRACIANO, Mariângela. Desafios da conjuntura: avanços e desafios na implementação do PDE. **Observatório da Educação da Ação Educativa**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 5, 2010.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

IGEA, D.; AUGUSTIN, J.; BELTRÁN, A.; MARTÍN, A. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykson, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **Censo escolar do INEP**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, Brasil, 2009.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. Brasília/INEP, 2011.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPU:CRS, 2009.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc. [online]**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. ISSN 0101-7330.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. A relação Teoria/ Prática no Ensino/ Pesquisa da Educação Física. **Revista Motrivivência**. Santa Catarina, ano 7, n. 8, dezembro, 1994.

_____. **Educação Física: ensino e mudança**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. Fundamentos Normativos para as Mudanças no Pensamento Pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. v. 1. Vitória: Proeteoria, 2010.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

KREUTZ, L. Magistério: Vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias [online]**, v. 14, n. 29, p. 152-174, 2012. ISSN 1517-4522.

LELIS, Isabel; IORIO, Angela Cristina; MESQUITA, Silvana; NASCIMENTO, Maria das Graças. O trabalho docente: a tensão entre intensificação e o bem-estar profissional In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. G. (Orgs.). **O trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo: 2002.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez: 2007.

_____. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo – Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Plurais**, Anápolis, v.1, n. 1, p. 9-35, 2004.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol.38, no.1, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias, p. 53-79).

LOCKHEED, M. E. **Improving primary education in developing countries**. Oxford: Oxford University Press for World Bank, 1992.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

_____. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Volume II. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielme Fortes.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Moraes, 1985. Cap. 6.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O capital: crítica da economia política** livro 1. Volume 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneide, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAINGUENEAU Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Traduzido por Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MACIEL, A. M. R. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Campinas, UNICAMP, 2000. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

MELLO, R. A. A necessidade histórica da Educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade. **Tese**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Trad. Sérgio Lessa; Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, MCS. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3):239-262, jul./set., 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes**. Campinas: Unicamp, 2009. p. 2. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

_____. **Reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre o ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: LiberLivro, 2010.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc. [online]**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. ISSN 0101-7330. Doi: 10.1590/S0101-73302001000100003.

OLIVEIRA, Amauri Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n.1, p.21-27, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 26, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B., MELO; SAVANA, D. G. Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 9, n. 20, p. 183-197, ene./mar. 2004.

OLIVEIRA, R. F. **O FUNDEF em três dimensões**: formulação, regulamentação e implementação. Rio de Janeiro: Publit, 2008.

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE**: a gestão escolar necessária frente às diretrizes do Banco Mundial. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Maximiliano Colper Soares. **Dissertação de Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). SENTIDOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**, Março, 2014.

OTRANTO, Célia R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 18, n. 1-2, dez. 1996.

PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P., O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA Júnior & RANGEL, Mary (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, p. 37-57, 1997.

PAPADOPOULOS, G. **Education 1960-1990**: the OECD perspective. Paris: OECD, 1994.

PASSIN, H. **Society and education in Japan**. New York: Columbia University, Teachers College and East-Asian Institute, 1965.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis. [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

Disponível

em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>.

Acesso em: 05/06/2011.

PINTO, José M. R. Qualidade. In: OLIVEIRA, Dalila et al. **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. Qualidade. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. Fraga (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PUIGGROS, A. (Ed.). **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, 1955-1983**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

RAVITCH, D. **The troubled crusade: American education, 1945-1980**. New York: Basic Books, 1983.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SADLER, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? Address given at the Guildford educational conference on Saturday 20 October 1900. In: HIGGINSON, J. H. (Ed.). **Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship**. Liverpool: DeJall & Meyorre, 1979. p. 48-51.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Edlamar de Oliveira. **A formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educ. Soc. [online]**, v. 27, n. 96, p.775-796, 2006. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302006000300008.

SAVIANI, Demerval. Competência política e compromisso técnico ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. **Educação & Sociedade**, n. 15, São Paulo: Cortez/Cedes, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. "História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa". In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M.(Orgs.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Especial, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

_____. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2011.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1990, pp. 71-99.

SCHOTTEN, Neuci. Formação de professores: trajetórias e identidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da Motricidade Humana-prolegômenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compedium, 2^a ed., 1994.

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS** (online), v. 37, p. 69-74, 2008.

SILVA, R. N. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**: CAPES, UNESCO, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Adriana e Silva. **O trabalho docente no contexto das relações de produção**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Ceará, 2008.

SOUTHWELL, M. **Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)**. Medium-term strategy 1996-2001. Paris: UNESCO, 1996.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, 2008.

SOUZA JÚNIOR, H P. Para a crítica da economia política (1859). In. Publicação da Faculdade de Educação da UFMG, Núcleo de Estudos sobre Trabalho & Educação, Belo Horizonte, **Revista Nete**, (editorial), vol. 17, Nº 2, p. 09-12, maio/agosto de 2008.

_____A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos In: NETO MENEZES, A. J. et al. **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S. de et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S.; COSTA, A. C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Revista Educação: Revista Educação Teoria e Prática**, v. 11, n. 20, jan./jun. 2003 e n. 21, p. 47-50, jul./dez. 2003.

SPECK, A; ESTRADA, A. **O plano de desenvolvimento da escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Referencial teórico-metodológico para a produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da Educação Física e Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 2, jan. 1995.

_____. **Crítica às proposições pedagógicas da educação física**. Boletim Germinal - on-line, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife:Gráfica, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Boletim Germinal - on-line, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et. Al. Currículo – Programa de Vida. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

TANAKA, M. **The cross-cultural transfer of educational concepts and practices: a comparative study**. United Kingdom: Symposium Books, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2009.

_____. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In:

MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: a formação do campo**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2009. 325p.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: **IPE/UNESCO**, 2010. p. 1-4.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUI, 2005. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

_____. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Informações sobre os projetos de formação de professores no Brasil apoiados pela UNESCO**. 2006. Disponível em: <www.unesco.gob.br>. Acesso em: 12/11/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. UFVM. Disponível em: <www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional>. [Acesso em: 11/06/2011.](#)

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/08/2013.

VAISMAN, E.; FORTES, R. V. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: 2010, p. 9-31.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIDAL, D. G.; ZAIA, I. B. De arquivo morto a permanente: o arquivo escolar e a construção da cidadania. In: MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (Orgs.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula e Souza, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate . In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WORLD BANK. **Portal**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington, DC: World Bank, 1995.

XAVIER, L. R. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID: uma análise a partir dos seus atores. **Monografia de conclusão de curso** apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5072/1/2013_LucasRamosXavier.pdf>, acesso em 19/07/15.

ZEICHNER, K. M.; Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v.35, n.3, p.479-504, dez, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Uma análise do programa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Prezado Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**”. Uma análise do programa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”. Assim, para obter as informações necessárias, está previsto observações do subprojeto Educação Física do PIBID da UFVM e a realização de dois grupos focais: 1 (um) grupo com discentes envolvidos em tal subprojeto e 1 (um) grupo com os docentes envolvidos no PIBID/UFVJM. Você está sendo consultado (a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas no roteiro de discussão, que, se permitir, será gravada, e ainda, ser observado durante sua participação no referido programa. Lembramos que os sujeitos envolvidos não serão identificados. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. Sua participação neste estudo é muito importante e é voluntária. Esperamos contar com sua colaboração.

Os resultados da supracitada pesquisa poderão ser consultados na respectiva tese, que estará disponível a partir de agosto de 2015. Os participantes da pesquisa podem se sujeitar a alguma exposição, já que vão revelar aspectos referentes à sua experiência profissional e acadêmica, ou seja, de sua formação e trabalho. Contudo, todos os esforços serão feitos pelos pesquisadores no sentido de agir com descrição e cautela para que esses possíveis efeitos sejam minimizados e/ou extintos, além de não identificados por nomes verdadeiros.

Você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso a sua decisão seja não participar. Informamos que não haverá ônus ou ressarcimento para os respondentes e benefícios gerados a partir da pesquisa. Os resultados serão sempre o retrato da posição de um grupo e não de uma pessoa. Os dados da pesquisa poderão ser importantes para os Gestores do Ministério da Educação, especificamente, aos do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Em

síntese, espera-se que esta pesquisa possa contribuir, para a análise/avaliação de Políticas Públicas para a formação de professores.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis – Cláudia Mara Niquini (38 8818-1678) e Hormindo Pereira de Souza Junior (31 3409-5323) ou o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone (____) _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **“PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Uma análise do programa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)”**, como respondente das discussões elaboradas pelos pesquisadores responsáveis.

_____, _____ de _____ de 20____
 (local) (data)

 (Assinatura)

 Cláudia Mara Niquini

 Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Pesquisadora: Dda Cláudia Mara Niquini (FAE/UFMG)

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior (FAE/UFMG)

16/07/2015

Saúde

ANEXO 2

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



CLÁUDIA MARA NIQUINI - Assistente | V2.23

Cadastros

Sua sessão expira em: 38min 16

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) como tempo e espaço de formação profissional. Uma análise da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Pesquisador: Homindo Pereira de Souza Júnior
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 09182213.9.0000.5149
 Submetido em: 05/04/2013
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 Situação: Aprovado
 Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Documentos Postados do Projeto

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Parecer Consultado do CEP	A	PR_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_26693.pdf	09/05/2013 09:26:09
Informações Básicas do Projeto	A	PR_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_91622.pdf	05/04/2013 09:03:50
Interface REBEC	A	PR_XML_INTERFACE_REBEC.xml	05/04/2013 09:03:50
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	A	TCLE.docx	05/04/2013 09:03:04
Projeto Detalhado	A	PROJETO CLÁUDIA_parecer.pdf	27/03/2013 15:07:48
Parecerse (para projeto anterior à Plataforma Brasil)	A	CLÁUDIA_PARECER_PDF	27/03/2013 15:03:40
Outros	A	termo de compromisso.pdf	18/10/2012 15:01:26
Vinculo Instituições Participantes	A	termo de concordância.pdf	18/10/2012 15:00:12
Folha de Rosto	A	folha de rosto.pdf	18/10/2012 14:55:45

Listar Todos »

Tramitação:

CEP Trâmite	Situação	Data Trâmite	Parecer	Informações
CONEP	Submetido para avaliação do CEP	18/10/2012		
Universidade Federal de Minas Gerais	Rejeição do PP	18/10/2012		O parecer consubstanciado deve ser aprovado ou re- ver mais
Universidade Federal de Minas Gerais	Submetido para avaliação do CEP	27/03/2013		
Universidade Federal de Minas Gerais	Rejeição do PP	28/03/2013		Retirar logotipo do TCLE
Universidade Federal de Minas Gerais	Submetido para avaliação do CEP	05/04/2013		
Universidade Federal de Minas Gerais	Aceitação do PP	05/04/2013		
Universidade Federal de Minas Gerais	Parecer liberado	09/05/2013	Aprovado conforme parecer.	

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Voltar

Enviar Notificação

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
 ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).