

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA MARIS REZENDE OLIVERI

**ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO E OS EFEITOS DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES – MG**

MARIANA-MG

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA MARIS REZENDE OLIVERI

**ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO E OS EFEITOS DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES – MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de professores, Instituições e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

MARIANA-MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O489a Oliveri, Andressa Maris Rezende.

Análise dos contextos de implementação e os efeitos das políticas educacionais [manuscrito]: um estudo sobre os programas de formação de professores na região dos Inconfidentes-MG. / Andressa Maris Rezende Oliveri. - 2023.

315 f.: il.: gráf.. + Figuras em preto e branco. + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 4. Programa Observatório da Educação (OBEDUC). 5. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). 6. Prática de ensino. 7. Política pública. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 371.13(043.2)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Andressa Maris Rezende Oliveri

**Análise dos contextos de implementação e os efeitos das políticas educacionais:
um estudo sobre os programas de formação de professores na Região dos Inconfidentes-MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 17 de março de 2023.

Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Ana Cristina Ferreira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - Membro Externo Titular - Universidade Estadual do Ceará
Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Membro Externo Titular - Universidade de Brasília

O Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 31/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/06/2023, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0534415** e o código CRC **360BD642**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.007157/2023-58

SEI nº 0534415

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9410 - www.ufop.br

Na verdade não dizemos o que dizemos. O significado do discurso não é a mensagem conscientemente enunciada. Todo discurso, entretanto, é dito de uma determinada forma. Ele é regido por um como – que não é dito, que está nas entrelinhas, no páthos... É justamente aqui, ao nível do não articulado, que se encontra no sentido do discurso.

Rubem Alves – Conversas com quem gosta de ensinar

AGRADECIMENTOS

Deus refúgio e fortaleza! Nesta caminhada houve vários momentos difíceis, mas o Senhor me amparou em cada um destes momentos.

Ao meu esposo, Lucas, pela companhia, apoio e compreensão constantes nesta jornada.

Aos meus pais, demais familiares e amigos pelo incentivo desde sempre.

Às Professoras, Ana Cristina, Célia, Gisele, Isabel, Kátia, e ao Professor Breyner pelos ensinamentos e leitura crítica deste trabalho, contribuindo para que ele fosse enriquecido por outros conhecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Jardimino, pela confiança, apoio e ensinamentos ao longo de todo este tempo. Esta convivência contribuiu para meu crescimento como pessoa e profissional.

Às Professoras e Professores, participantes desta pesquisa, que compartilharam suas experiências nas entrevistas, colaborando para este trabalho pudesse ser realizado.

Às amigas Daniela, Nilzilene, Ana Maria e Valdete pela amizade, momentos de troca e apoio durante todo o nosso curso.

Ao Grupo de Estudos FOPROFI pelo aprendizado e crescimento acadêmico. Aos docentes do PPGE-UFOP e colegas de doutorado pelos ensinamentos e convivência.

Aos colegas da Comissão de *Newsletter* do PPGE-UFOP: Daniela, Prof. Hércules, Pedro e Henrique pelo compartilhamento de conhecimentos e aprendizagem.

Ao Lucas, secretário do PPGE-UFOP, e ao Isaac, funcionário do ICHS, pela atenção e gentileza no atendimento as nossas solicitações.

À UFOP e a FAPEMIG pela oportunidade estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade e pelo financiamento desta pesquisa.

E por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concluído!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise da trajetória de implementação e os efeitos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid, implementados no período de 2009 a 2019 pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, na formação de professores e nas escolas participantes. Como fio condutor deste estudo, foi estabelecida a seguinte pergunta: Quais os efeitos da política educacional materializada nos programas Prodocência, Obeduc e Pibid nas dimensões do conhecimento profissional docente, práticas pedagógicas, permanência e valorização da profissão? Considerando a atuação dos sujeitos sobre a política na trajetória de implementação desta, percebe-se que estes programas colaboraram para que houvesse efeitos não apenas na formação inicial de professores, mas também na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior e da Educação Básica integrantes/egressos destes programas. A sustentação teórica desta tese foi firmada nos conceitos de implementação, de atuação sobre a política e do Ciclo de Políticas. A trajetória da política é influenciada pela atuação dos atores sociais produzindo efeitos no contexto da prática. O caminho metodológico envolveu a entrevista semiestruturada com 22 docentes integrantes/egressos dos programas e a análise dos documentos produzidos no âmbito do governo federal e das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras. A Análise Crítica do Discurso e as teorias que tratam da política educacional e formação de professores nos auxiliaram no entendimento dos discursos constituintes da política nos contextos de influência, produção de textos e seus efeitos no contexto da prática. Sob a perspectiva dos entrevistados e documentos analisados, percebe-se como efeitos dos programas: discussão sobre política educacional; condições de trabalho; identidade e profissionalidade docente; aprendizagem da docência na constituição dos saberes e os aspectos políticos e sociais que envolvem a profissão e a vida dos sujeitos; maior aproximação entre IES e escolas; formação pela pesquisa; estímulo de práticas formativas diferenciadas nas IES e escolas; colaboração no desenvolvimento dos cursos de licenciatura. Os programas abrangeram atividades relacionadas aos três pilares das IES: ensino, pesquisa e extensão. E foram relevantes para as licenciaturas das IES que experimentaram um período fértil de desenvolvimento, consolidação e valorização no contexto institucional. Contudo, eles foram criados como políticas de governo, situação que colabora para a desmobilização, extinção e criação de novos programas sem a devida avaliação e o aprimoramento daqueles já existentes. É necessário o estabelecimento de uma política de Estado para a educação que contemple a formação crítica e reflexiva, a autonomia dos sujeitos, as condições de trabalho, a valorização da carreira, a jornada de trabalho e salários para que se possa ter uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Política educacional; Formação de professores; Ciclo de políticas; Pibid; Obeduc; Prodocência; Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the implementation trajectory and the effects of the Prodocência, Obeduc and Pibid programs, implemented in the period from 2009 to 2019 by UFOP and IFMG /Ouro Preto in the training of teachers and in the participating schools. As the guiding principle of this study, the following question was established: What are the effects of the educational policy materialized in the Prodocência, Obeduc and Pibid programs in the dimensions of professional teaching knowledge, pedagogical practices, permanence, and appreciation of the profession? Considering the actions of the subjects on the policy in the trajectory of its implementation, it is perceived that these programs collaborated so that there were effects not only in the initial training of teachers, but also in the continuing training and professional development of the Higher Education and Basic Education teachers who are members/graduates of these programs. The theoretical support of this thesis was established in the concepts of implementation, action on the policy, and Policy Cycle Approach. The trajectory of the policy is influenced by the actions of social actors, producing effects in the context of practice. The methodological path involved a semi-structured interview with 22 faculty members/graduates from the programs and the analyses of documents produced within the scope of the federal government and the Higher Education Institutions (HEIs). Critical Discourse Analysis and theories dealing with educational policy and teacher training helped us understand the constituent discourses of policy in contexts of influence and production of texts, and their effects in the context of practice. From the perspective of the interviewees and analyzed documents, it is perceived as effects of the programs: discussion on educational policy; working conditions; teaching identity and professionalism; teaching learning in the constitution of knowledge and the political and social aspects that involve the profession and the lives of subjects; greater approximation between HEIs and schools; training through research; stimulation of differentiated training practices both in HEIs; and collaboration for the development of degree courses. The programs covered activities related to the three pillars of HEIs: teaching, research, and extension programs. And they were relevant for the degrees of the HEIs that experienced a fertile period of development, consolidation, and appreciation in the institutional context. However, they were created as government policies, a situation that contributes to the extinction of these programs and the creation of new ones without proper evaluation and improvement of the existing programs. It is necessary to establish a state policy for education in a way that includes critical and reflective training; the subjects' autonomy, working conditions, career enhancement, working hours and wages so that quality education can be provided for all.

Keywords: Educational politics; Teacher education; Policy Cycle; Pibid, Obeduc, Prodocência; Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Programas de formação inicial e formação em pesquisa (2009 – 2013)	49
Figura 2- Formação de professores: enfoques do processo formativo.....	63
Gráfico 1– Trabalhos por ano 2010 a 2019.....	84
Gráfico 2 – Trabalhos por região.....	85
Gráfico 3 – Pibid/UFOP: Número de subprojetos por relatório.....	166
Quadro 1 – Principais ações do governo Lula que colaboraram para o desenvolvimento da formação de professores	44
Quadro 2 – Ações do governo Dilma que colaboraram para o desenvolvimento da formação de professores.....	50
Quadro 3 – Eixos temáticos das pesquisas	85
Quadro 4 – Prodôcência: Documentos do governo federal (2006-2013)	92
Quadro 5 – Obeduc: Documentos do governo federal (2006-2012)	97
Quadro 6 – Pibid: Documentos do governo federal (2007-2020).....	105
Quadro 7 - Participantes da pesquisa por programa	118
Quadro 8 – Perfil e identificação dos participantes por programa.....	119
Quadro 9 – Editais, portarias, decretos e relatórios dos órgãos federais.....	121
Quadro 10 – Projetos e relatórios – UFOP e IFMG <i>campus</i> Ouro Preto.....	122
Quadro 11 – Categorias de análise.....	127
Quadro 12 – Obeduc: Equipe do Núcleo UFOP.....	146
Quadro 13 – Obeduc: Produção científica do núcleo Ouro Preto.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNC – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNFICPM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior dos professores da educação básica

DOU – Diário Oficial da União

DEEDU – Departamento de Educação

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EAD – Educação a distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFOP – Escola Técnica Federal de Ouro Preto

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais

FCC – Fundação Carlos Chagas

FEPAD – Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPIBID – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid

FOPROFI – Grupo de pesquisa Formação e Profissão docente

FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

FPIHE – Formação de Professores, Instituições e História da Educação

FPJS – Formação de Professores para Justiça Social

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICEB – Instituto Ciências Exatas e Biológicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFMG – Instituto Federal de Educação de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA – Lei Orçamentária Anual

MEC – Ministério da Educação

MIF – Módulo Interdisciplinar de Formação

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não-governamental

OMC – Organização Mundial do Comércio

OREALC – Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica

PLE – Projeto de Lei Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PED – Projeto de Estímulo à Docência

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPG – Programa de Pós – Graduação

PPL – Projeto Pedagógico das Licenciaturas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRP – Programa Residência Pedagógica

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROGRAD – Pró-reitora de Graduação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RP – Programa Residência Pedagógica

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SESU – Secretaria de Educação Superior

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO.....	16
1. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
1.1 Política educacional e política de formação de professores: tecendo fios para reflexão.....	28
1.2 A política de formação de professores no Brasil.....	38
1.3 Concepções da formação de professores: técnica, prática e crítica.....	58
1.4 Abordagem do Ciclo de Políticas na formação de professores.....	73
1.5 Políticas e programas educacionais pela lente do ciclo de políticas nas teses e dissertações.....	83
2. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA TRADUÇÃO NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS.....	88
2.1 Programa Consolidação das Licenciaturas.....	89
2.2 Programa Observatório da Educação.....	95
2.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	102
3. O CAMINHO METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES-MG.....	110
3.1 Pressupostos metodológicos que orientam a pesquisam.....	110
3.2 O contexto da pesquisa no território da Região dos Inconfidentes – MG.....	112
3.2.1 O contexto de formação de professores na Universidade Federal de Ouro Preto.....	113
3.2.2 O contexto de formação de professores no Instituto Federal de Educação de Minas Gerais/ <i>campus</i> Ouro Preto.....	115
3.2.3 Os docentes participantes da pesquisa.....	117
3.3 As estratégias para a produção dos dados.....	120
3.3.1 O exame documental.....	120
3.3.2 A entrevista semiestruturada.....	124
3.4 A trilha para análise dos dados	126
3.4.1 Análise Crítica do Discurso (ACD).....	129

4. O CONTEXTO DA PRÁTICA: A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO E CONTINUIDADE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO.....132

4.1. O contexto de implementação do programa Prodocência na UFOP.....	134
4.1.1 A constituição do projeto institucional do Prodocência na UFOP.....	135
4.2 O contexto de implementação do programa Prodocência no IFMG/ <i>campus</i> Ouro Preto.....	140
4.2.1 A constituição do projeto institucional do Prodocência no IFMG/ <i>campus</i> Ouro Preto.....	140
4.3 O contexto de implementação do programa Obeduc na UFOP.....	144
4.3.1 A constituição do projeto institucional do Obeduc na UFOP: atuação na implementação.....	144
4.3.2 Os desafios de implementação e manutenção do Obeduc vivenciados pela coordenação e professores pesquisadores na UFOP.....	152
4.4 O contexto de implementação do Pibid: algumas reflexões.....	154
4.4.1 A constituição dos projetos de institucionais do Pibid: a atuação dos implementadores na UFOP.....	162
4.4.2 A constituição dos projetos de institucionais do Pibid: a atuação dos implementadores no IFMG- <i>campus</i> Ouro Preto.....	167
4.4.3 O Pibid nas escolas: aproximação escola e universidade.....	170
4.4.4 Os desafios da implementação e manutenção do Pibid vivenciados pelos coordenadores e professores supervisores nas escolas e nas IES.....	179
4.4.5 A continuidade e a manutenção do Pibid pela UFOP e IFMG/ <i>campus</i> Ouro Preto.....	189

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS IMPLEMENTADORES DAS IES E ESCOLAS.....202

5.1 Os “possíveis” efeitos do Prodocência na formação de professores da UFOP.....	203
5.2 Os efeitos do Prodocência na formação de professores do IFMG/ <i>campus</i> Ouro Preto.....	206

5.3 Os efeitos do Obeduc na formação de professores da UFOP.....	209
5.4 Os efeitos do Pibid no contexto da prática na percepção dos implementadores nas IFES e nas escolas.....	224
5.4.1 Efeitos sobre a formação de professores e concepções sobre a profissão.....	224
5.4.2 Efeitos sobre a prática pedagógica e conhecimento profissional docente.....	237
5.4.3 Efeitos sobre a valorização e a permanência na profissão.....	247
5.4.4 Transformações nas oportunidades de acesso e formação na escola e na universidade.....	254

OS EFEITOS DOS PROGRAMAS PRODOCÊNCIA, OBEDUC E PIBID REFLETIDOS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....270

REFERÊNCIAS.....278

APÊNDICES.....301

Apêndice A: Folha de Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil.....302

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....303

Apêndice C: Roteiros das entrevistas304

INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, Paulo, 1967, p. 97).

A presente tese¹, cujo tema é a “Análise de programas de formação de professores”, está inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Instituições e História da Educação (FPIHE)” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Além de integrar as pesquisas do Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente (FOPROFI). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), sob o registro² CAAE:42786321.8.0000.5150. Assim, seguimos os princípios éticos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) presente nas Resoluções nº466/2012 e 510/2016, de forma a respeitar a dignidade da pessoa humana, garantir e preservar os direitos dos participantes desta pesquisa (BRASIL, 2016).

A agenda para a política educacional brasileira apresenta aspectos do discurso neoliberal que culminou na reforma da educação nos anos 1990 que priorizava a aplicação técnica dos conteúdos e a regulação do trabalho docente pelos critérios gerenciais e transferência de responsabilidades. Na primeira metade dos anos 2000, ocorreu uma reorganização parcial da agenda política para a educação com investimentos no Ensino Superior, na Educação Básica e avanços na formação de professores. Foi um momento histórico no que se refere à formação de professores, visto que tivemos a proposição de programas e projetos de formação que valorizavam aspectos como os saberes docentes, a parceria entre escola e universidade e o trabalho dos professores da Educação Básica no processo de formação dos futuros professores.

Nesse período ocorreu um redirecionamento na atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que passou a desenvolver e acompanhar a política educacional de valorização do Magistério e da Educação Básica constituída nos programas dirigidos à formação de professores em todos os níveis e modalidades de ensino. Para otimizar estas ações, foi criada a Diretoria de Formação de

¹ Este texto encontra-se formatado de acordo com o Guia para normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal de Ouro Preto (2019).

² A folha de aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil encontra-se no Apêndice A.

Professores da Educação (DEB) que atuava junto às Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento dos programas.

Com a promulgação do Decreto nº 6755/2009, que trata da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foram desenvolvidos vários programas dirigidos à formação docente para a Educação Básica, dentre os quais destacamos o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação (Obeduc) e Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Eles têm como metas gerais contribuir para a formação de professores em nível superior e a valorização do magistério. Estas ações sinalizavam alterações na direção da formação de professores, no Ensino Superior e na Educação Básica, apresentando uma certa organicidade até o momento em proporções inexistentes.

O programa Obeduc teve como objetivos principais a formação de pós-graduados para trabalhar nas diversas áreas da educação e a produção de pesquisas sobre educação. O Pibid volta-se para a formação inicial de professores em parceria entre escola e universidade. Já o Prodocência tinha como foco contribuir para a formação dos licenciandos, a partir de transformações nos currículos das licenciaturas, formação dos formadores, análise e observação de práticas pedagógicas de programas como Pibid e proposição de metodologias inovadoras de formação e uso de novas tecnologias.

Esses três programas fazem parte da proposta engendrada pela Capes/DEB que visava a formação inicial, continuada e a formação para pesquisa, aproximando universidade e escola. Logo, eles incidem na promoção de transformações na Educação Básica, ainda que estas também estejam condicionadas a outras políticas. O estudo destes programas nos aponta um conjunto de ações interligadas que remetem a aspectos como: a concepção de formação, práticas pedagógicas, desenvolvimento de atividades inovadoras, espaços de formação coletiva e o desenvolvimento profissional docente (DPD). Desta forma, eles aparecem em maior ou menor grau, representando a organização de eixos comuns desta política.

Houve um retrocesso da formação docente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020), no ano de 2016, que levou ao desmonte das políticas públicas para a educação com os cortes orçamentários advindos da Emenda Constitucional nº 95. Atualmente, vivenciamos no Brasil a reverberação do discurso de desqualificação da universidade e dos docentes na tarefa de formação dos futuros professores. Tenta-se abrir um caminho para a passagem de mudanças, de novos procedimentos e modos de ser e estar na docência, influenciando a tradução e a

interpretação da política, se tornando realidade nos diferentes espaços sociais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2013).

As resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 1/2020, que tratam da formação de professores, reafirmam temáticas como a pedagogia das competências, o domínio dos conteúdos para a solução de problemas, a responsabilização dos docentes sobre os resultados educacionais. Os documentos citados pautam o currículo da Educação Básica e a formação de professores, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Paulo Freire (2001, p. 44-45) nos aponta caminhos para a leitura do projeto educativo no Brasil ao destacar que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde”.

O desmonte das políticas públicas para a educação afetou diretamente os programas de formação de professores, ainda no ano de 2014, com os cortes orçamentários. Alguns deles foram extintos como o Prodocência e o Obeduc. E outros, como o Pibid, no momento da escrita desta tese, ainda resistem devido a mobilização de professores e alunos das IES e Educação Básica.

Por isso, torna-se relevante o estudo da política educacional e dos programas de formação que possibilitem a formação alicerçada na teoria e prática, na parceria entre escola e universidade e que valorizam os saberes e conhecimentos construídos nestes espaços. Revisitar estas ações de formação é importante para que se tenha em memória as práticas de formação que se aproximam do viés progressista, de modo a rechaçar os discursos de formação reduzidos apenas a replicação de fórmulas e conteúdos de maneira acrítica.

Nesta pesquisa trabalhamos com a perspectiva de formação de professores tratada por Paulo Freire (1987; 1996) como prática social em que os professores estão sempre em formação e vão se (re)constituindo no diálogo e na curiosidade crítica em um processo de (re)elaboração do conhecimento e intervenção sobre a realidade. No contexto político e social, compreendemos que a política se constitui em embates entre os diferentes atores sociais que buscam defender seus interesses e visões de mundo. Assim, entendemos que a política se constitui em texto e discurso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) impregnados de significados que permeiam toda a atividade dos atores na vida em sociedade.

Ao longo de sua implementação, a política é moldada a partir da tradução e interpretação dos implementadores no processo de colocá-la em ação no contexto da prática. Ou seja, no caso desta pesquisa, nos espaços da escola e da universidade. Eles atuam sobre a política e deixam suas marcas, influenciando os seus efeitos e o modo como são desenvolvidas nos espaços sociais. Para Lejano (2012), a política é vista como uma construção social, experienciada pelo sujeito nos contextos histórico e social. Para compreender as experiências dos docentes no processo de atuação sobre a políticas, nos apoiamos no conceito da percepção dos sujeitos (JARDILINO; MATOS, 2016). As percepções podem ser captadas a partir da rememoração de suas vivências e traduzidas em discursos carregados de significados.

Na análise de implementação da política educacional, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) com o objetivo de entender as ações dos atores sociais no contexto em que ela foi implementada. Para a compreensão das vozes presentes nos documentos e nas percepções dos entrevistados, tomamos como apoio a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Além disso, trabalhamos com a noção de trajetória da política, os estudos na área de formação de professores e política educacional.

Nesta pesquisa nós abordamos os três principais contextos que constituem a abordagem do Ciclo de Políticas: influência, produção do texto e prática. O contexto de influência trata dos discursos que constituem a política; o contexto de produção de texto se refere ao texto político, resultante dos embates políticos entre os atores sociais, o qual chegará para a sociedade em forma de leis, decretos e outros textos que orientam a política.

E o contexto da prática discute a interpretação e tradução do texto político e sua colocação em ação pelos atores sociais nos contextos de atuação destes, ou seja, na universidade e na escola. O processo de interpretação e tradução da política pelos professores é influenciado pelos saberes e pelo desenvolvimento profissional docente (DPD), pelo fato de que a formação e as experiências nos contextos pessoal e profissional influenciam sua forma de agir e pensar sobre a política e, conseqüentemente, a sua trajetória e seus efeitos.

Este contexto também contempla os efeitos desta atuação na prática, os quais podem ser classificados entre efeitos de 1ª ordem que tratam da mudança³ no

³ Nos referimos a mudança, conforme Farias (2006), compreendendo este conceito não apenas como introdução de artefatos ou tecnologias na prática docente ou de ações isoladas ou individuais. Mas envolve

desenvolvimento do seu trabalho ou na estrutura da escola e da escola e da universidade. E os efeitos de 2ª ordem referem-se aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL, 1994). O entendimento dos efeitos produzidos pelas políticas auxilia na reflexão, manutenção e/ou seu redirecionamento para que possam atingir os objetivos propostos.

Seguindo por este caminho, compreendemos que a trajetória de implementação dos programas de formação de professores pode ser discutida a partir do Ciclo de Políticas e da atuação dos sujeitos no contexto da prática, pelo fato de que suas ações, influenciadas pela sua vivência, produzem efeitos na formação inicial, continuada e no desenvolvimento profissional dos seus integrantes e nas instituições de ensino. Os docentes da universidade e da escola integrantes/egressos dos programas possuem um papel ativo de adaptação, criação e recriação da política no contexto da prática nestes espaços, a partir da tradução e interpretação destas.

Justificamos a escolha pela análise dos programas a partir da visão dos implementadores dos programas, os quais são os docentes das IES responsáveis pelo desenvolvimento destes e os docentes da Educação Básica integrantes/egressos destes na condição de professor pesquisador da Educação Básica⁴ (Obeduc) e professor supervisor⁵ (Pibid). Compreendemos que os professores da Educação Básica se tornam responsáveis pelos programas nas escolas ao compartilharem experiências ou desenvolver atividades relacionadas a estes.

Todo esse arranjo pode ter como efeitos a promoção de diferentes práticas formativas e produção de conhecimentos, por meio de ações coletivas de formação e desenvolvimento profissional estabelecidas na parceria entre escola e universidade. Por isso, é importante identificar os efeitos gerados pelos programas desenvolvidos na Região dos Inconfidentes⁶, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e o Instituto Federal de Minas Gerais/*campus* Ouro Preto (IFMG/*campus* Ouro Preto), nos municípios de Ouro Preto e Mariana em que estas instituições possuem cursos de licenciatura.

o engajamento coletivo no desenvolvimento do senso crítico, a partir do conhecimento que é refletido em sua forma de agir e pensar.

⁴ Os professores da Educação Básica que atuaram no Obeduc como pesquisadores são denominados professores pesquisadores da Educação Básica.

⁵ Os professores da Educação Básica que acompanham os bolsistas do Pibid na escola são denominados professores supervisores.

⁶ A Região dos Inconfidentes compreende os cinco municípios que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, os quais são Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

A partir da política de formação de professores constituída pela Capes/DEB, com olhar específico para os programas Prodocência, Obeduc e Pibid desenvolvidos pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto no período de 2009 a 2019, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: Quais os efeitos da política educacional materializada nos programas Prodocência, Obeduc e Pibid nas dimensões do conhecimento profissional docente, práticas pedagógicas, permanência e valorização da profissão? Para que pudessemos entender a trajetória de implementação destes programas, fizemos a opção por este recorte temporal, contemplando as diferentes fases de seu desenvolvimento. Além disso, no momento do envio dos convites e seleção dos entrevistados, tivemos a adesão dos docentes da IES e das escolas que atuam/atuaram neste período de 2009 a 2019.

Para responder a questão-problema, traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar os efeitos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid, desenvolvidos no período entre 2009 e 2019 pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, na formação de professores e nas escolas participantes, considerando suas trajetórias de implementação. Já como objetivos específicos elencamos:

a- Discutir os elementos contextuais e conceituais que forjaram e favoreceram a produção destes programas como política indutora da formação docente no período 2009-2019;

b- Identificar a perspectiva dos sujeitos referentes à implementação/atuação deles nos programas e à articulação entre universidade e escola no que concerne ao incremento do conhecimento profissional docente, desenvolvimento de práticas pedagógicas, permanência e valorização da profissão;

c- Compreender os efeitos dos programas analisados no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nessas políticas, considerando as mudanças no que pensam (concepções e perspectivas sobre a profissão), sabem (dimensão do conhecimento profissional docente) e fazem (prática pedagógica).

Apresentamos a tese de que os programas de formação de professores desenvolvidos pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto colaboraram para que houvesse efeitos não apenas na formação inicial de professores, mas também na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior e da Educação Básica integrantes/egressos destes programas. E isto ocorreu por meio da atuação dos docentes implementadores nos processos de interpretação e tradução dos

programas nas instituições, de modo que estes extrapolassem seu propósito principal que é a formação de professores para atuação na Educação Básica e a iniciação à pesquisa.

Os implementadores ao discutirem a formação para a prática na sala de aula e para a pesquisa, também abordaram aspectos relativos à política educacional, aos projetos de formação das IES, às condições de trabalho, à identidade e profissionalidade docente, à aprendizagem da docência na constituição dos saberes e às questões políticas e sociais que envolvem a profissão e a vida dos sujeitos, colaborando para a autonomia destes e a promoção da justiça social.

Os projetos dos programas contemplam os requisitos propostos pelo governo federal, mas alguns trazem também para discussão a formação que se aproxima da perspectiva crítica, de modo a colaborar para que todo o grupo (professores da universidade e da escola) pudesse conhecer e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas duas instituições, a partir da compreensão da profissão, da política educacional, do contexto da escola, do conhecimento profissional docente e condições de trabalho.

De forma a compreender os desdobramentos da implementação constituídos nos efeitos no contexto da prática, nos centramos nas percepções de 22 docentes integrantes/egressos dos programas na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto e escolas parceiras. Para apreender os discursos que constituem a política de formação de professores e os programas nos contextos de influência e produção de textos, realizamos a análise dos documentos produzidos no âmbito do governo federal e das IES participantes. Assim, nos interessa conhecer os significados da política educacional na perspectiva dos entrevistados em conjunto com a análise documental.

No próximo subitem será apresentada minha trajetória formativa e sua relação com a temática de pesquisa.

“Os caminhos percorridos e as esquinas dobradas” na constituição de minha trajetória acadêmica e profissional e sua relação com a temática de pesquisa

Neste texto narrativo⁷ rememoro alguns “caminhos percorridos e esquinas dobradas” que representam marcos da minha trajetória acadêmica e profissional, as quais contribuíram para que eu enveredasse para a área da educação e tivesse meu interesse despertado em investigar os temas da formação de professores e política educacional. Ao ingressar no Ensino Superior e, depois, na Pós-graduação pensava que seriam trajetórias

⁷ Utilizo a primeira pessoa do singular nesta parte do texto porque exponho minhas trajetórias acadêmica e profissional.

com percursos lineares. Mas ao longo deste caminho apareceram “esquinas para serem dobradas”, colaborando para que eu tivesse várias experiências que enriqueceram minha formação pessoal e profissional. As “esquinas dobradas” levaram-me a trilhar diferentes caminhos.

Iniciei meus estudos no Ensino Superior cursando a licenciatura em Letras e passei uma parte deste período trabalhando na área de Teoria Literária como monitora das disciplinas de Literatura Brasileira. Logo depois, já nos períodos finais da licenciatura, desenvolvi meu trabalho monográfico na área da Linguística, especificamente na Análise do Discurso. Ainda no final do curso de Letras, uma “esquina foi dobrada” inesperadamente e tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Pro-Ativa⁸, trabalhando como monitora da disciplina de Metodologia Científica. Neste momento tive a oportunidade de estudar um pouco mais sobre os temas da formação de professores e política educacional.

Já atuando como professora na Educação Básica e em cursos Pré-Vestibulares, realizei uma especialização *Latu Sensu* em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação, desenvolvendo um trabalho monográfico⁹ sobre a formação de professores para a pesquisa. No dia a dia da sala de aula, trabalhando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior deparei-me com os diferentes desafios de uma professora iniciante na carreira, e de outros colegas iniciantes e experientes na profissão. Estes desafios compreendiam, entre outros, o “domínio” dos conteúdos, a “forma” de ensinar, a relação com os alunos, as condições de trabalho, a compreensão da política educacional e sua influência no contexto na profissão e na escola.

Diante destas experiências, “dobrei outra esquina” e senti-me motivada a continuar estudando sobre a formação de professores e política educacional, vindo a discutir no mestrado (OLIVERI, 2017)¹⁰ as contribuições do Pibid para formação inicial

⁸ O Programa Pro-Ativa pertence à Prograd/UFOP e visa o desenvolvimento de propostas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

⁹ Os resultados referentes a este trabalho encontram-se em: OLIVERI, Andressa Maris Rezende. *Como se forma o professor pesquisador? Um estudo sobre os cursos de licenciatura da UFOP*. 2010. 88 f. (Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

OLIVERI, Andressa M. R.; COUTRIM, Rosa. M. E.; NUNES, Célia M. F. Como se forma o professor pesquisador: primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. *Educação em Perspectiva*, v. 1 nº 2, p. 293-311, 2010.

¹⁰ Os resultados referentes a este trabalho encontram-se em: OLIVERI, Andressa M. R. *Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na Região dos Inconfidentes – MG*. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017.

de professores, sob a ótica dos professores iniciantes na Educação Básica, egressos deste programa. Após o término do mestrado, segui acompanhando o Pibid e outros programas de formação, integrando o grupo de pesquisadores dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos FOPROFI¹¹, concomitantemente ao trabalho como professora substituta na Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

O grupo de pesquisa FOPROFI havia iniciado a pesquisa em rede “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID”, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Esta pesquisa foi aprovada pela Capes no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc). Desta forma, tive a oportunidade de atuar como pesquisadora deste projeto do Obeduc¹², desenvolvendo habilidades de pesquisa e de trabalho colaborativo com os núcleos da UECE e UNIFESP. Assim estas experiências colaboraram para o meu desenvolvimento como pesquisadora e para dar continuidade aos meus estudos sobre os programas de formação.

Ao ingressar no doutorado, percebi que poderia aprofundar meus estudos em política educacional e formação de professores concentrando-me nos programas Prodocência, Obeduc e Pibid, os quais foram desenvolvidos pela UFOP e pelo IFMG/campus Ouro Preto. As duas instituições foram responsáveis pela implementação da política de formação de professores proposta pelo governo federal no território da

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José Rubens. L. Formação continuada de professores na Região dos Inconfidentes: análise de um programa de formação. O Pibid Dossiê. *Educação em Foco*, v. 17, p. 43-69, 2015.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José Rubens. L.; DINIZ, Margareth. Seduzido fui, seduzido fiquei: o PIBID sob a perspectiva do professor iniciante - a experiência na Região dos Inconfidentes. In: JARDILINO, José R. L.; FARIAS, Isabel M. S. de.; SILVESTRE, Magali A. (Org.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. , p. 117-133.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José Rubens. L. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: FARIAS, Isabel M. S. de.; JARDILINO, José Rubens. L.; Magali A. Silvestre. (Org.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 57-79.

¹¹ Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente, constituído no ano de 2011 e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Lattes/CNPQ), integra a Linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação do PPGE-UFOP, acolhendo alunos de graduação e pós-graduação da UFOP e de outras instituições de ensino, profissionais da educação básica, além das redes de pesquisa Capes/Obeduc; Pensar a Educação Pensar o Brasil/UFMG; Rudecolombia – Rede Universidades públicas colombianas. O FOPROFI mantém parceria com o grupo Historia de La Universidad Latinoamericana - HISULA, com sede na Colômbia e Colégio das Américas na Universidade Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha.

¹² Alguns resultados referentes a esta pesquisa no núcleo UFOP encontram-se em: JARDILINO, José Rubens L.; OLIVERI, Andressa M. R.; SILVA, Ises M. Desenvolvimento profissional e inovação pedagógica: a experiência de formação dos professores supervisores do Pibid na Região dos Inconfidentes -MG. *Crítica Educativa*, Sorocaba-SP. V. 3, n. 2 – Especial, p. 78-93, jan./jun. 2017.

Região dos Inconfidentes-MG. Neste período, os dois primeiros programas foram encerrados e apenas o Pibid continua em atividade nas duas instituições, lutando sobreviver em meio a política de cortes orçamentários e tentativa de descaracterização dos princípios da formação que se aproxima da concepção progressista da educação.

Assim, eu dava continuidade em mais uma etapa de meus estudos na Pós-graduação e “dobrava mais uma esquina” repleta de desafios inerentes ao trabalho de quatro anos, como também de outros desafios inesperados¹³. Mesmo com todos os percalços, chegamos ao final de um ciclo sem perceber que ao “dobrar as esquinas” caminhos foram tecidos com o fio do tempo no correr da vida ... E que ainda é tempo para percorrer novos caminhos e “dobrar outras esquinas”, sempre lembrando que escolhemos “como levar a vida”...

Encerro este subtópico com um poema da escritora mineira Adélia Prado:

Momento

*Enquanto eu fiquei alegre,
permaneceram um bule azul com um descascado no bico,
uma garrafa de pimenta pelo meio,
um latido e um céu limpidíssimo
com recém-feitas estrelas.
Resistiram nos seu lugares, em seus ofícios,
constituindo o mundo pra mim, anteparo
para o que foi um acometimento:
súbito é bom ter um corpo pra rir e sacudir a cabeça.
A vida é mais tempo alegre do que triste. Melhor é ser.*

A seguir, apresentamos a estrutura dos capítulos desta tese.

¹³ Durante a execução desta pesquisa vivenciamos também a pandemia da Covid-19, o que nos impôs condições sanitárias adversas e transformações em nossa rotina de vida. Milhares de vidas foram ceifadas, e todos nós sofremos a perda de parentes, amigos e conhecidos. Assim como o mundo todo, enfrentamos problemas econômicos e sociais que foram agravados pela crise política no Brasil. Foi um período de reconfiguração do projeto de pesquisa, ajuste dos objetivos, redefinição dos participantes entrevistados e muitos desafios na coleta dos dados. Estávamos todos em casa convivendo com os desafios e incertezas da pandemia e nos adaptando ao trabalho remoto.

A estrutura dos capítulos desta tese

Para a organização dos capítulos nos orientamos pelos contextos do Ciclo de Políticas de modo a compreender os elementos contextuais e conceituais que influenciaram a ação dos implementadores no contexto da prática. Pelo fato de trabalharmos com três programas com enfoques distintos na formação; tempo de execução e abrangência diferentes; categorias e volume de informações em proporções distintas, enfrentamos um desafio na disposição das análises e organização dos capítulos.

Assim, texto ora apresentado se estrutura da seguinte forma:

A primeira seção que compõem este texto “Introdução” situamos o objeto de pesquisa no contexto da formação de professores e da política educacional. Apresentamos a tese defendida e as justificativas de ordem teórica, metodológica e pessoal que sustentam este trabalho.

O capítulo 1 – “O contexto de influência na política educacional e a formação de professores” aborda o referencial teórico a respeito do campo da formação de professores e da política educacional. O Ciclo de Políticas é apresentado neste capítulo por constituir-se também no referencial teórico e metodológico desta pesquisa. Além deles também tratamos dos trabalhos que utilizaram o Ciclo de Políticas na análise de programas e políticas educacionais.

O capítulo 2 – “O contexto da produção de textos: a política de formação de professores e sua tradução nos programas governamentais” discute as concepções e objetivos destes programas com o propósito de entender a sua organização em textos políticos produzidos no âmbito do governo federal.

O capítulo 3 – “O caminho metodológico e o contexto da formação de professores na Região dos Inconfidentes-MG” apresenta os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa, o contexto em que os programas foram implementados, a caracterização dos sujeitos, e as estratégias para coleta e análise dos dados. Nesse capítulo também trazemos uma explanação sobre a Análise Crítica do Discurso e a forma como ela nos auxiliou na compreensão das vozes presentes nos discursos.

O capítulo 4 – “O contexto da prática: a trajetória de implementação e continuidade dos programas de formação” trata da constituição dos projetos institucionais, da atuação dos implementadores, continuidade e manutenção dos programas vivenciados pelos coordenadores e professores da Educação Básica, partindo

do contexto de influência na composição do texto político na atuação dos docentes na prática.

O capítulo 5 – “O contexto da prática e seus efeitos na formação: a percepção dos implementadores nas IES e nas escolas” contempla a percepção dos coordenadores das IES e dos professores da Educação Básica com relação aos efeitos na formação de professores no contexto da universidade e da escola, como também nas oportunidades de acesso e formação dos alunos da Educação Básica.

A última seção deste texto “Os efeitos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid refletidos na universidade e na escola: considerações finais” retoma os aspectos principais que orientaram esta pesquisa e as respostas encontradas que nos levam a algumas conclusões sobre a trajetória e os efeitos dos programas na prática.

1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A área das políticas educacionais trata de diferentes temas como social, político e econômico, contemplando a discussão de diferentes temáticas de pesquisa devido a sua abrangência. Elas podem ser analisadas sob várias perspectivas teóricas como administração pública, sociologia e educação. Além disso, podem ter diferentes enfoques como a implementação, os resultados e a atuação dos atores no processo político de construção da agenda, elaboração e manutenção destas políticas educacionais.

Neste capítulo serão discutidos aspectos relativos aos temas: política educacional, política de formação de professores, concepções de formação e o Ciclo de Políticas, de forma a compor o contexto em que a agenda para a educação e a formação docente são discutidas no Brasil e nos auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa deste trabalho. Não temos a pretensão de tratar de todas as transformações ocorridas na educação brasileira, mas apenas sinalizar alguns aspectos concernentes à política de formação de professores e, conseqüentemente, aos programas de formação.

Para isso, trazemos para a discussão a influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) no campo da formação docente e as disputas ocorridas entre os diferentes atores sociais na constituição da agenda educacional, sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, proposto por Ball (1994) e a trajetória de implementação da política, a partir da atuação dos atores sociais nas perspectivas abordadas por Ball; Maguire; Braun (2016), Lejano (2012) e Rodrigues (2008, 2016).

A revisão sobre o tema da formação de professores e a política educacional aborda os estudos de Garcia (1999), Nóvoa (1995), Mizukami *et al.* (2010), Azevedo (2004), Oliveira (2011), Zeichner (2013), Freitas (2014), Araújo; Brzezinski; Sá (2020), entre outros estudiosos. E por fim, apresentaremos o estado da questão a respeito do Ciclo de Políticas nos estudos dos programas e políticas de formação de professores no contexto brasileiro.

1.1 Política educacional e política de formação de professores: tecendo fios para reflexão

No âmbito das políticas públicas há a produção das políticas educacionais para o enfrentamento de desafios nesta área tais como a contratação profissionais, formação de professores e outros temas ligados à educação, carreira, valorização da profissão docente,

currículo, gestão escolar, distribuição do livro didático, ensino e aprendizagem. Na concepção e formulação das políticas, o governo traça as diretrizes a serem seguidas na tomada de decisões e na execução de ações para se atingir um determinado resultado. De acordo com Akkari (2011), a política educacional é

[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema (AKKARI, 2011, p. 12).

A formulação de legislações e de outros atos normativos culminam na produção de vários textos que orientam os procedimentos para ação frente a um problema ou situação. No entanto, torna-se necessária uma observação cuidadosa para aqueles que são responsáveis por colocar a política em prática nas instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, porque suas ações também influenciam os resultados desta.

Desde o momento da construção da agenda política, da formulação do problema, da implementação e da avaliação, os grupos sociais, agentes do Estado, agências multilaterais e outras organizações sociais travam diversas discussões na tentativa de colocar como prioridade suas concepções, interesses e necessidades. Diferentes vozes atravessam os vários discursos presentes na construção do texto político. E os discursos dos sujeitos materializados nos diferentes espaços sociais trazem modificações na trajetória e, conseqüentemente, nos resultados inicialmente esperados para uma determinada política.

Para além da perspectiva de produção da política educacional dirigida ao enfrentamento de um problema, compartilhamos o entendimento de Ball; Maguire; Braun (2016) de que a compreensão das políticas educacionais deve considerar também o movimento dos atores sociais na sua implementação. Deste modo, são focalizadas as ações do governo na produção destas, como também as decisões, ações e percepções dos envolvidos sobre a política na escola e na universidade.

Diante disso, percebemos que a política educacional pode ser entendida também

como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é

feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p. 13, 2016).

A política educacional e, conseqüentemente, a formação de professores, constituem-se na prática social e na interrelação entre os vários atores sociais, bem como na produção, interpretação e tradução da política. A sua formulação é concretizada pelo governo, por meio dos documentos oficiais em todos os níveis. E será influenciada pela ação de diferentes agentes sociais.

Desta forma, há o entendimento de que a política não é revestida apenas de ações unilaterais e lineares do Estado. A implementação da política sofrerá interferências dos vários agentes sociais e dos contextos em que está inserida, pois entra em cena na arena política o *policy making process*¹⁴. Os interesses, as vivências e a formação desses agentes sociais modificam a implementação e os resultados destas.

No processo político, a participação e a influência dos grupos sociais, agentes estatais, políticos, representantes de sindicatos e entidades estudantis, associações e das agências de financiamento não ocorrem da mesma forma e da mesma medida. Os diferentes segmentos sociais possuem maior ou menor influência na constituição da política de acordo com a esfera em que acontece a discussão. Esses sujeitos se movem nos diferentes espaços de produção da política tentando firmar pontos de vista com o intuito de direcionar as ações dos governos, e de modificar as formas de compreender a educação, o ensino e aprendizagem, a formação de professores, a gestão da escola e os processos de avaliação.

O trânsito destes agentes na formulação da política educacional aponta para o processo de internacionalização, já discutido por Ball (2020), em que agências de financiamento como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), governos e organizações intergovernamentais têm influenciado as mudanças, por meio das reformas educacionais em uma concepção neoliberal de educação instrumental. A educação tem assumido uma característica de prestação de um serviço disponível no mercado, processo que têm se intensificado no Brasil com a ascensão de representantes do mercado educacional em conselhos e

¹⁴Processo de formulação política pública.

representações em órgãos governamentais que tratam da educação. Tal concepção se opõe à formação humanista e da educação pública e direito de todos.

Ball (2020) chama a atenção para constituição destas agências e demais organizações em redes de políticas, nas quais há relações sociais, circulação de pessoas e veiculação de ideias que vão constituindo os discursos a respeito das políticas educacionais. Estas redes de política contribuem para disseminação de ideias e a transferência de políticas, principalmente para os países em desenvolvimento que são financiados pelas agências multilaterais. A transferência de políticas pode dar-se no nível de ideias e concepções, mas também em políticas, programas e projetos já prontos. O conjunto destas ideias e concepções são organizados em discursos que irá compor as diretrizes dos textos políticos, ou seja, documentos oficiais que refletem a disputa de concepções de sujeito e de sociedade que se deseja formar.

Em um outro trabalho, Ball (2001) esclarece que a formulação das políticas nacionais é um “processo de bricolagem”, ou seja, uma cópia ou reorganização de ações ou ideias utilizadas anteriormente em outros lugares que ganham um novo verniz para serem utilizadas em novos lugares e contextos diferentes. Ele afirma que a maioria das políticas são compostas por nuances, expressam uma fragilidade, além de serem produtos de acordos e não há garantia de seu funcionamento.

No Brasil tem-se a transferência de políticas a partir da ação do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Oficina Regional para América Latina e Caribe (OREALC), entre outras, influenciando as definições de política educacional para a América Latina e Caribe (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2002). O BM tem um papel importante no diálogo entre os governos, na produção de documentos e na indução das políticas, pelo fato de que é um importante financiador destas. Soares (2009) percebe que as ações empreendidas pelo BM são extremamente negativas, pelo fato de que promoveram um tipo de financiamento que estimulou o desenvolvimento econômico desigual com ampliação da pobreza, concentração de renda, exclusão social e a destruição do meio ambiente.

As propostas para a educação veiculadas pelo BM não apresentam nada de novo em relação às prescrições e orientações e documentos produzidos pelas outras agências citadas acima (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2002). Esta agência de financiamento utiliza o processo de bricolagem, a transferência de políticas e sua organização em redes de políticas, como apontado por Ball (2001, 2020). Azevedo (2004)

destaca que as políticas educativas são ressignificadas no nível local, mas sem perder sua identidade e marcas advindas do contexto mundial. Elas apresentam em sua constituição e implementação algumas características como

[...] as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Os discursos veiculados pelas agências de financiamento vão em direção da regulação e do controle, visando a globalização, embebidos por conceitos relacionados à eficácia das políticas, à descentralização, à responsabilização, à privatização dos serviços educacionais, ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho, ao gerencialismo, à profissionalização docente e à qualidade da formação de professores.

As reformas educacionais, para Afonso (2009), têm relação com as transformações da vida social, além de serem vistas como “respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão da mesma crise” (AFONSO, 2009, p. 57). No entanto, estas reformas podem levar ou não à mudança e inovação. Freitas (2014, p. 1088) aponta para o neotecnicismo na internacionalização das políticas com uma “[...] gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada às novas tecnologias educativas, meritocracia e privatização[...]”. Os docentes são responsabilizados pelo fracasso da escola, pela baixa aprendizagem dos alunos, pela qualidade da formação por parte das instituições formadoras e seus currículos (SHIROMA; CUNHA, 2016).

A formação de professores é considerada um problema pelo BM e pelos governos, pelo fato desta classe ser composta por um número elevado de profissionais e, conseqüentemente, por ter um alto custo com salário e formação. Para esta agência, a formação inicial de professores demanda maiores recursos e, por isso, a capacitação continuada em serviço torna-se mais atraente e pode ser realizada pelas Organizações não-governamentais (ONG) e outras empresas privadas, tornando-se um complemento da formação inicial (TORRES, 2009). Aguiar; Dourado (2019, p. 35) afirmam que “[...] a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a

pretendida reforma da Educação Básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Conseqüentemente, a formação em serviço torna-se menos onerosa e se concentra em cursos rápidos de preferência a distância, os quais não consideram a participação dos professores e suas necessidades formativas específicas. Além disso, o BM defende que a formação de professores deva ocorrer fora das universidades, dando atenção à dimensão instrumental e técnica do trabalho e da formação que atenda aos interesses do mercado, com currículos fragmentados e avaliação por meio de testes padronizados (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020).

As ideias do BM são constituídas por oposição de conceitos ou dicotomias, já apontados por Torres (1998): centralização/descentralização; sistema educativo/sistema de mercado; formação inicial/capacitação em serviço; qualidade da formação/qualidade do professor; formação técnica e instrumental/formação de base sólida firmada nas Ciências da Educação; formação em cursos superiores rápidos/formação nas universidades articulada com pesquisa e extensão; contratação temporária/carreira no magistério.

A escolha e combinação das palavras induzem à compreensão de que tais prescrições podem contribuir para a melhoria da educação. Contudo, é preciso ter cuidado na sua interpretação, porque são usadas expressões, atributos e significados que disfarçam as concepções tecnicistas e de tratamento da educação como mercado. Dentre os vários discursos dicotômicos presentes nas prescrições do BM, que induzem às escolhas que favorecem a concepção de políticas neoliberais, destacamos a qualidade do professor/qualidade da formação.

Thompson (2011) aponta que o uso de termos e expressões retiradas do contexto, é uma forma de atuação no discurso com vistas a dissimulação das relações de dominação neste. Magalhães; Martins; Resende (2017) apontam que os discursos enquanto práticas sociais são revestidos de discursos teóricos que se relacionam em rede às práticas teóricas, se apropriando de discursos de outras práticas, de modo que funcionem ideologicamente em uma prática (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Deste modo, os discursos revelam as posições políticas, relações sociais, crenças e valores dos atores sociais.

No campo da educação temos a construção de um discurso ligado às práticas gerenciais e de mercado para pautar as práticas educacionais, como visto acima. As discussões travadas entre os diferentes atores na construção da concepção da educação e formação de professores se dá entre os grupos sociais de visão reformadora da educação

com a presença maciça de representantes da iniciativa privada nas decisões educacionais. E aqueles que possuem uma visão progressista da educação e formação crítica dos sujeitos, com menor força de expressão no contexto político. Na educação brasileira essa disputa entre os grupos tornou-se ainda mais acirrada a partir de 2016, com o golpe parlamentar-jurídico-midiático (SAVIANI, 2020), em que se inicia o desmonte da educação, que será tratado ainda neste capítulo.

O documento do BM (2010) denominado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” traz algumas observações e prescrições para serem seguidas nos próximos anos, de modo que o Brasil tenha bons resultados na educação. Já em seu título o documento induz à depreciação do sistema educacional brasileiro em relação aos outros países. Este documento faz a seguinte referência sobre a profissão e a carreira docente:

No Brasil, a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico. [...]. A *melhoria da qualidade dos professores* no Brasil exigirá o recrutamento de *indivíduos de mais alta capacidade*, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6). (grifos nossos)

Ao examinarmos este excerto, vemos que esta agência se preocupa em recrutar os “melhores” alunos do Ensino Médio, ou seja, aqueles que possuem as maiores notas neste nível de ensino. Vaillant (2004) afirma que na América Latina a maioria dos docentes são advindos das camadas sociais com menor nível econômico e de formação educacional. Cochran-Smith; Keefe; Carney (2018) entendem que o conceito de qualidade do professor não pode se referir apenas ao recrutamento, à formação, à preparação e ao conhecimento destes sujeitos. Ele tem relação com a cultura organizacional da escola, o apoio existente para as rotinas de estudo e aprendizagem, e as crenças dos professores sobre seu desenvolvimento profissional diante das expectativas e mudanças.

Desta forma, a agência estabelece uma relação entre a baixa qualidade de formação à baixa qualidade da “matéria-prima” (estudantes) utilizada na “produção” de professores. O BM apresenta um discurso de responsabilização do professor pelo fracasso dos alunos e do sistema educacional. Além de tratar da formação de professores como “melhoria da qualidade dos professores” e não da “[...] qualidade da formação, do trabalho ou até mesmo do ensino [...]” (ROSA; SANTOS, 2016, p. 80). Zeichner (2013) retrata que esta ação de atrair estudantes com melhor desempenho acadêmico para a docência, tem sido abordada como um fator importante para a melhoria da educação no

contexto norte-americano. Outro aspecto abordado por este pesquisador é a privatização da formação de professores e da educação pública como solução para a melhoria da educação.

Considerando que a prioridade do BM é a formação em serviço, por ser mais barata e podendo ser feita por cursos de curta duração e a distância com o objetivo principal de capacitação para a prática (*“apoio ao melhoramento contínuo da prática”*), comumente, relacionada apenas à forma como um conteúdo deve ser ensinado. Neste contexto, ter os “melhores” alunos na docência significa um menor investimento na formação inicial de professores, sem necessariamente proporcionar uma melhoria desta. E retrata o cenário da docência sob uma ótica simplista dando a impressão de facilidade na solução dos problemas. Não há a preocupação em conciliar formação, condições de trabalho, carreira e salário digno, de modo que os alunos do Ensino Médio sejam atraídos para a profissão docente.

A ênfase desta agência de financiamento está na recompensa pelos bons resultados (*“recompensa pelo desempenho”*), sem considerar que as condições da escola e da própria profissão influenciam na percepção dos jovens sobre a escolha da carreira e a permanência na profissão. O BM também desconsidera o efeito-escola (BROOKE; SOARES, 2008), ou seja, as ações e práticas desenvolvidas internamente na escola colaboram para o aprendizado dos alunos.

O estudo coordenado por Gatti (2009) sobre a atratividade da carreira docente aponta que a valorização da profissão passa pela formação, condições de trabalho, carreira e remuneração. A baixa atratividade da profissão (apontada pelo BM como de “baixa categoria”) deve-se, entre outros aspectos, aos salários e à desvalorização desta pela sociedade. Jardimino; Oliveri (2015) verificaram em um estudo com professores iniciantes, egressos do Pibid, que as condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades nas escolas é um fator que dificulta o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e os leva a repensar a escolha pela docência.

A precarização das condições de trabalho e a percepção da sociedade sobre a profissão são fatores que contribuem para que vários professores desistam da docência. Atualmente, soma-se a esta situação os ataques sistemáticos feitos pelo governo Bolsonaro e seguidores do Bolsonarismo à figura do professor, à ciência e às instituições de ensino que são associadas aos ambientes de doutrinação. O questionamento sobre a relevância de conteúdos científicos e filosóficos na formação do cidadão contribuem para desinformação e desistência da carreira docente.

Cavalcante; Farias (2020), em pesquisa desenvolvida também com egressos do Pibid, discutem aspectos ligados à desmotivação e à desvalorização da profissão como: política, social, econômica e institucional. Para estas pesquisadoras é importante o investimento em políticas que deem apoio aos futuros professores e professores iniciantes, ainda nos primeiros anos da docência, de modo a atrair e manter os profissionais na carreira. A perspectiva de formação colocada em relevo pelo BM vai em direção oposta ao verificado pelos pesquisadores acima, pois, estes estudos trazem à tona a importância da formação inicial, o acompanhamento dos docentes e a necessidade de condições de trabalho e carreira digna.

A agenda para a educação e formação de professores, proposta pelo BM e adotada pelo Brasil nos anos 1990, coloca o professor e a profissionalização docente como aspectos centrais da reforma educacional e responsáveis pela solução de problemas educacionais associados a economia e política (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Estas pesquisadoras tratam do uso do vocábulo “profissionalização” na construção de um discurso aceito pela sociedade, como podemos compreender no excerto a seguir:

Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo de que se encontra imbuído no senso comum. Por esta razão, tal conceito é estratégico para a construção de consenso em torno do projeto hegemônico entre educadores e reformadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 7).

A construção deste discurso recorrendo ao senso comum traz consigo uma estratégia para conquistar a sociedade e os docentes, de modo que estes venham aceitá-lo sem nenhuma resistência. Parte-se da ideia de desqualificação da escola pública, atribuindo-lhe uma suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). A solução para a mudança desse cenário está na preparação do docente para desenvolver seu trabalho e na descentralização da educação com a tomada de decisões pela comunidade escolar. Há a construção por parte do BM de um discurso de legitimação de uma ideologia, na qual os interesses dessa agência são colocados como se fossem interesses gerais da sociedade e da classe docente como um todo. Isso se constitui em estratégia de atuação, por meio do discurso de dissimular as estratégias de dominação (RAMALHO; RESENDE, 2011).

O conceito de profissionalização proposto no documento da Unesco, denominado *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe*, é organizado em torno

das estratégias técnica e política (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Ao professor é atribuída a responsabilidade pela solução dos problemas educacionais, a partir do conhecimento especializado (técnico) aplicado a tarefa de ensinar e aprender, dos critérios de eficácia e eficiência e da avaliação. Shiroma; Evangelista (2010, p. 2) afirmam que este discurso está imbuído de

[...] um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a compreensão de que os profissionais servem ao melhoramento da sociedade. Difunde-se a ideia de que a qualidade da educação depende dos professores; estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos. Sob a justificativa da elevação da qualidade da educação, almeja-se forjar o professor eficaz que “faz mais com menos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1).

Neste contexto, o docente deve estar atento às demandas do mercado no processo de formação de mão de obra especializada, pelo fato de que os problemas econômicos estão ligados à falta de qualificação para o mundo do trabalho. A narrativa estabelecida é que a baixa qualidade da educação é decorrente da “falta de preparo” do professor e não da falta de investimentos em educação e em outras políticas sociais que possibilitem aos alunos o acesso e permanência na escola. Diante disso, é necessário que o professor venha se profissionalizar, ou seja, se preparar para desempenhar um trabalho de qualidade.

Contudo, a realidade apresentada neste discurso é a descentralização da educação com a participação de outros atores sociais como empresas privadas e ONG no processo de formação de professores e na oferta da Educação Básica, avaliação e remuneração ligados ao desempenho dos docentes, à responsabilização e à precarização do trabalho docente. A regulação do trabalho docente torna-se um mecanismo de controle eficiente destes profissionais porque limita o trabalho destes ao desenvolvimento de certas competências como “habilidades, atitudes, modelos didáticos e as capacidades dos professores” (FREITAS, 2007).

A organização deste discurso em leis, diretrizes, normas, referenciais e outros documentos facilita a condução deste processo. Para Freitas (2002), a política de profissionalização proposta pelo BM promove a “desprofissionalização”. Ela visa a formação técnica em serviço e fora das universidades, a burocratização e regulação do trabalho docente, a desqualificação, a desvalorização do profissional e a desorganização desta classe de profissionais.

A agenda de reforma educacional na perspectiva neoliberal apresenta sucesso “(...) na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados e o privado” (AZEVEDO, 2004, p. 17). No entanto, no contexto da prática observamos o agravamento da crise econômica e social, a retirada dos direitos conquistados¹⁵ e a compreensão dos docentes como simples executores da política.

Neste sentido, observamos lutas e posicionamentos entre os diferentes sujeitos sociais como associações políticas, científicas, sindicatos, agências de fomento e governos na constituição da política, na reivindicação de condições de trabalho, no jogo das relações sociais, políticas, históricas. Ela deve ser compreendida no âmbito desses contextos interligados ao projeto de formação, o qual representa uma concepção de pessoa que se deseja constituir para atuar na sociedade em determinado momento histórico.

No tópico seguinte apresentamos o contexto de influência da política educacional brasileira a partir dos anos 1990 e segue nos anos 2000 com as políticas e programas de formação de professores. É neste contexto em que são desenvolvidos os programas de formação de professores estudados neste trabalho.

1.2 A política de formação de professores no Brasil

A política educacional brasileira é marcada por reformas que têm concebido a educação como mercadoria e a precarização da formação de professores. Ela constitui-se em políticas de governo fragmentadas que avançaram em alguns momentos e retrocederam em outros, de forma a contemplar os interesses político-partidários e do mercado. Ela é influenciada pelas agências multilaterais no processo de transferência de políticas e adaptada para espaços e culturas diferentes daqueles projetados inicialmente, por meio da veiculação dos discursos presentes nos textos políticos.

Com relação à implementação de políticas públicas relacionadas à educação, o Brasil segue as prescrições estabelecidas pelo BM. Esta agência se constitui em um importante ator no financiamento da política educacional do país desde os anos 1970. E também as orientações expressas na “Conferência Mundial de Educação para todos” (UNESCO) realizada em 1990, na cidade Jomtien na Tailândia. O documento acordado

¹⁵ No momento que este texto foi reescrito, estava em curso uma greve dos profissionais da educação do estado de Minas Gerais reivindicando o pagamento do piso salarial nacional à categoria. Reportagem disponível em: <<https://www.em.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2022.

nesta conferência prima pela universalização da Educação Básica e por sua qualidade traduzida em resultados efetivos.

O final da década de 1980 e início dos anos de 1990 demarcam no Brasil um período de mudanças políticas e econômicas significativas com a transição de uma Ditadura Civil-Militar (1964 -1985) para um processo de retomada da Democracia com a eleição de Tancredo Neves (1985) e posterior governo de José Sarney (1985-1990), sucedido pelos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). Segundo Saviani (2013), no Brasil, com a crise da pedagogia nova (período entre 1932-1969), houve um processo de configuração da concepção pedagógica produtivista, no período compreendido entre 1969 e 2001, com surgimento da pedagogia tecnicista.

Durante o período da Ditadura Civil-Militar, o sistema educacional brasileiro foi firmado na ideologia engendrada pelo regime, com viés autoritário, baseado na educação tecnicista apoiada nos conceitos de organização, eficiência e preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. O processo formativo tecnicista era efetivado:

A partir da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 381).

O período inicial do processo de abertura política e redemocratização do país, em meados dos anos 1980, é marcado pelo desenvolvimento dos estudos relacionados à pedagogia crítica, pelo surgimento de sindicatos e entidades relacionadas às lutas dos educadores tais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Conforme Saviani (2013), a criação destas entidades propiciou o fortalecimento da produção científica compromissada com “a construção de uma escola pública de qualidade”.

Durante os anos 1990 e ao longo dos anos 2000, houve vários direcionamentos dados à política educacional brasileira com a proposição de leis, programas e projetos que contemplaram a Educação Básica, a formação de professores e o Ensino Superior. A reforma educacional empreendida no Brasil nos anos 1990 estava centrada na ideia de que a educação seria a chave para conter as desigualdades sociais, proporcionar

oportunidades iguais a todos e desenvolver habilidades para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, as reformas destes períodos não visaram a criação um Sistema Nacional de Educação articulado e com divisão das responsabilidades entre todos os entes federados, de forma a assegurar uma política de formação docente robusta e não fragmentada (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2019).

Neste período dos anos 1990 também emergiram pesquisas e estudos relativos à formação de professores que foram colocados no centro do debate no Brasil. A partir do trabalho de Pimenta (2012), citamos os estudos de autores estrangeiros como Schön (1995) tratando da questão do professor reflexivo e Stenhouse (1987) abordando o professor pesquisador. A partir do debate dos estudiosos da área, estes conceitos são ampliados de forma a abarcar outras questões inerentes à formação inicial como: Nóvoa (1995), tratando da formação inicial e continuada; (Garcia, 1995; 1999) discutindo o desenvolvimento profissional docente (DPD); Contreras (2012) abordando a autonomia de professores; e Zeichner (1998) com a temática do professor pesquisador em uma perspectiva de análise crítica da prática em investigação coletiva na escola e na universidade.

De acordo com Pimenta (2012), os trabalhos destes estudiosos colaboraram para que os pesquisadores brasileiros conhecessem outras realidades e a partir delas, pudessem utilizá-las como “[...] possíveis critérios para analisar as nossas questões, caminhos e propostas” (PIMENTA, 2012, p. 41). Estas ideias influenciam os estudos e pesquisas brasileiras, assim como a política educacional e os programas de formação docente.

Pimenta (2012) esclarece que estes conceitos encontraram um espaço fértil para sua disseminação, devido aos contextos, histórico, político e social evidenciado nas primeiras pesquisas iniciadas nos anos 1960, passando pelas reformas educacionais no período da Ditadura Civil-Militar e o crescimento destas nos anos 1980 com a redemocratização do país. Estes trabalhos apontavam diferentes temáticas que mereciam atenção como:

valorização da escola e dos profissionais no processo de democratização da sociedade brasileira; contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo [...]; organização da escola; os currículos; os espaços e os tempos de ensinar e aprender, o projeto político e pedagógico; as condições de trabalho. [...] As transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação [...] (PIMENTA, 2012, p. 41).

Nas décadas de 1990 e 2000, pesquisadores brasileiros seguem em diálogo com a produção internacional da área, mas trazem uma discussão voltada à realidade brasileira sobre as concepções de formação que estariam orientando a política educacional, a formação de professores e as contribuições dos programas de formação. Assim temos a atuação de pesquisadores e pesquisadoras como: Lüdke (2001), Gatti (2008); André (2010, 2012), Gatti; Barreto; André (2010), Pimenta (2012), Brzezinski (2014), Freitas (2019), Brzezinski; Garcia (2016), Farias; Jardimino; Silvestre (2016), Romanowski *et al.* (2017) e Curado Silva (2018).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) promulgou a Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996). Esta legislação, de concepção neoliberal, trouxe algumas mudanças no campo da formação de professores, incidindo sobre o currículo, a avaliação, a gestão, o trabalho dos docentes e as instituições formadoras (OLIVEIRA, 2009), que resultou na cultura da avaliação e do desempenho (CURY, 2014).

No âmbito da Educação Superior houve a expansão do ensino privado, obedecendo a lógica da economia de mercado. No ensino público ocorre o sucateamento da infraestrutura educacional, com a redução de investimentos para manutenção das universidades federais, afetando a pesquisa, ensino e extensão e a ausência de concursos para contratação de docentes para as IFES, conforme discutido por Oliveira, Souza; Perucci (2019).

O estudo realizado por Oliveira (2011) compreende que o plano de gestão desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) abrangia alguns aspectos presentes na Constituição Federal de 1988. Contudo, na área da educação, a reforma empreendida seguiu em direção oposta às conquistas e direitos assegurados pela Carta Magna. Oliveira (2011) cita as formas de gerenciamento, de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, com transferência de responsabilidades para o nível local que estavam presentes na reforma educacional.

Nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), esteve à frente na condução da pasta da Educação o ministro Paulo Renato Souza. A proposta de trabalho para esta área contemplou diferentes direcionamentos, dos quais destacamos no âmbito do financiamento com a criação do Fundo de desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF), do currículo organizado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a formação de professores por meio de cursos a distância.

As ações citadas acima compunham o pacote de reformas orientado pelos princípios do mercado e expressavam uma profusão de ações e programas fragmentados sem que formasse um Sistema Nacional de Educação organizado (OLIVEIRA, 2011). Assim, o governo de FHC promoveu a reconfiguração da gestão pública, incidindo na gestão escolar, no financiamento da educação, no currículo, na formação de professores, no trabalho docente nos diferentes níveis de ensino (OLIVEIRA, 2009).

Para dar prosseguimento ao projeto educacional proposto pela LDBEN nº 9394/1996, no início dos anos 2000, as mudanças continuaram no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). O governo Lula foi marcado pela atuação de três ministros: Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. Houve disputas de agendas para a Educação Básica e a formação de professores. Cristovam Buarque trouxe para agenda a mercantilização do Ensino Superior, a falta de investimentos para esta área, a desvalorização das instituições federais, a rejeição das cotas raciais nas universidades e a avaliação dos cursos superiores, seguindo os moldes do governo FHC (CUNHA, 2006).

O ministro Tarso Genro propôs a defesa das cotas raciais nas instituições públicas de Ensino Superior e implementou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 e implantado em 2005. Entretanto, seguiu com a transferência de recursos¹⁶ para as instituições privadas em detrimento do setor público e com a política de avaliação proposta anteriormente. A proposta de “reforma do Ensino Superior” gerou debates entre partidos políticos, sindicatos de docentes e técnico-administrativos, pois compreenderam que esta reforma coadunava com as prescrições do BM e do FMI (CUNHA, 2006).

Com a saída de Tarso Genro, Fernando Haddad assumiu o cargo de ministro da Educação e apresentou uma política educacional organizada em torno de três pilares, de acordo com Libâneo *et al.* (2012, p, 188), “a) a democratização do acesso e garantia de permanência na escola; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão”. Tais elementos balizaram a nova política educacional com uma proposta de mudança em todos os níveis de ensino e na formação de professores.

Cunha (2006) destaca, nesta gestão de Haddad, a defesa de uma visão sistêmica da educação, representada na tramitação do FUNDEB. Já no Congresso, esse projeto de

¹⁶ Foi criado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) no governo FHC em 1999, e ampliado no governo Lula a partir de 2010.

lei “[...] poderia servir para acomodar interesses de parlamentares de diversos partidos, repositados, então, segundo os interesses polarizadores e contraditórios de governadores e prefeitos” (CUNHA, 2006, p. 9). O projeto de reforma do Ensino Superior daria um novo delineamento à universidade que seria aberta a um número maior de pessoas e promoveria a formação inicial e continuada de professores em nível nacional. Em análise da atuação dos três ministros da Educação do governo Lula, Cunha (2006, p. 10) descreve como um período de oscilações ocasionado pelo “[...] eleitorismo e voluntarismo ideológico [...]”, com idas e vindas na organização e conciliação de interesses internos e externos na agenda política educacional.

No início do governo Lula, percebemos uma mudança de direção parcial na agenda política da educação para o Ensino Superior na tentativa de atender os setores privado e público da Educação Superior com investimentos nas IES públicas e privadas, na adoção da política de cotas, na criação de novas vagas no ensino superior, na manutenção da avaliação do ensino superior. Na Educação Básica temos a aprovação do FUNDEB na tentativa de equalizar as demandas das agências multilaterais, partidos políticos, prefeitos, governadores e sociedade.

Em estudo dos dois mandatos de Lula na presidência da República (2003 – 2010), Araújo; Brzezinski; Sá (2020), assim como Cunha (2006), perceberam que não houve uma mudança radical de direção na proposição das políticas neoliberais dos governos anteriores, mas assinalam importantes avanços e o aumento dos investimentos em educação. Na Educação Superior houve a criação de novas universidades e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia com a ampliação das matrículas nestes níveis, ênfase nas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação no campo, quilombola e indígena.

Além das ações descritas pelas pesquisadoras, citamos alguns planos e programas como Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que contemplaram diretamente a formação de professores. O quadro a seguir mostra as principais ações deste governo que colaboraram para a formação de professores em nosso país:

Quadro 1 - Principais ações do governo Lula que colaboraram para o desenvolvimento da formação de professores

Ano	Leis – Decretos - Planos - Programas e Políticas
2006	FUNDEB – Lei nº 11.494
2007	PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
2007	REUNI – Decreto nº 6.096
2008	Lei do Piso Salarial Profissional para os Profissionais do Magistério Público – Lei nº 11.738
2009	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Lei nº 6.755

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos selecionados para este trabalho.

Na área de formação de professores consideramos que estas ações, mesmo que de forma incipiente, colaboraram para o avanço no financiamento da educação, na formação, na valorização, remuneração e planos de carreira. E na estruturação das universidades no processo de expansão dos novos cursos de licenciatura.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo ministro Fernando Haddad, no ano de 2007, foi um documento importante no que se refere à organização das ações e programas para o desenvolvimento da educação. Segundo Saviani (2007, p. 1239), o PDE consistia em “um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. Ele tinha como prioridade a articulação de ações conjuntas entre União, estados e municípios nas seguintes frentes: Educação Básica, alfabetização, diversidade, educação continuada, ensino profissional e tecnológico e Ensino Superior.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído em 2007, mesmo que de forma indireta, fomentou a abertura de novas universidades e institutos federais de educação, com a abertura de novos cursos e novas vagas, ampliando o acesso ao Ensino Superior. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um importante instrumento de financiamento da educação pública no que se refere à manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica e na remuneração dos profissionais do magistério. A Lei do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério, instituída em 2008, apesar de atualmente ainda não ser cumprida em muitos estados como, por exemplo, Minas Gerais, é uma conquista importante para os profissionais na luta pela valorização e melhores condições de trabalho.

O Decreto nº 6755/2009¹⁷ sancionou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que contemplava a formação de professores a partir da colaboração entre União, estados e municípios na promoção da formação de professores. O artigo 2º deste decreto apresenta os princípios da formação:

I- formação docente para todas as etapas da Educação Básica como compromisso do Estado; II- formação como compromisso social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III- colaboração entre os entes federados e articulação entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; IV- garantia de qualidade nos cursos de formação oferecidos nas modalidades presencial e a distância; V- articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI- reconhecimento da escola e outros espaços de formação como necessários no processo de formação; VII- projeto de formação que garanta uma base teórica sólida e interdisciplinar; VIII- importância do docente no processo educativo e valorização profissional; IX- equidade no acesso a formação inicial e continuada; X- articulação entre formação inicial e continuada; XI- formação continuada vista como componente essencial da profissionalização docente, considerando os diferentes saberes da experiência; XII- compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2009).

As teorias e conceitos apresentados nos documentos são, muitas vezes, efetivados de forma parcial ou não ocorrem na prática. A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica reforça a articulação entre teoria e prática no processo de formação, a valorização da profissão e dos saberes docentes. Entretanto, observamos que a precarização e as condições de trabalho dificultam o desenvolvimento de pesquisa e/ou práticas pedagógicas que possibilitem o embasamento desta articulação. Pimenta (2012, p. 48) percebe nas propostas de formação de professores

[...] a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que, na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração das condições de trabalho dos professores, nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar (PIMENTA, 2012, p. 48).

¹⁷Este decreto foi alterado pelo Decreto nº 7.415/2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispôs sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. Ambos foram revogados e substituídos pelo Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Já Romanowski *et al.* (2017) em estudo sobre a formação inicial de professores afirmam que

atual condição de formação inicial dos professores é: premida temporalmente por cursos de curta duração, dicotomizada entre bacharelado e licenciatura, fragilizada pela pluralidade de disciplinas, centralizada em formação técnica com foco no saber-fazer e desprovida de fundamentos para a compreensão da sociedade e das relações que são estabelecidas na contemporaneidade. Carece dos processos de formação humana e de uma sólida formação política rompendo seus limites (ROMANOWSKI *et al.*, 2017, p. 1658).

Mesmo com a efetivação de programas de formação de professores, um número reduzido de docentes e alunos das escolas têm a oportunidade de participação, assim como os alunos dos cursos de licenciatura, visto que o número de vagas não contempla todo o contingente de matriculados nestes cursos. A maioria das escolas da rede pública de ensino não têm condições de promover espaços e tempos para que os seus professores realizem pesquisa e tenham momentos de formação coletiva e reflexão crítica sobre as temáticas que envolvem a escola, o ensino e aprendizagem e a profissão. Pimenta (2012) destaca que as políticas de formação de professores no Brasil têm introduzido de forma sutil um discurso de desqualificação das universidades como *locus* de formação de professores, além de pouco incentivo às pesquisas desenvolvidas por estas instituições sobre formação de professores.

A questão do piso salarial para a profissão docente é outro aspecto para discussão. Ele foi efetivado em 2008, depois de vários embates entre entidades da educação e governos, mas alguns estados ainda não o cumprem. Observamos avanços com relação a política de formação de professores e o desenvolvimento de programas. Contudo, a política educacional ainda se mostrava frágil, no que se refere à criação de um Sistema Nacional de Educação articulado, resultando em uma política de educação e de formação de professores fragmentada em programas e sazonal. A sua limitada abrangência e descontinuidade constituem-se, ainda hoje, em desafios a serem superados para que avancemos na melhoria da educação, formação de professores, condições de trabalho e valorização da profissão docente.

Com relação ao aspecto da colaboração e articulação entre os entes federados, o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de ensino na implementação das políticas, Abrucio (2010) observa que o federalismo brasileiro, ao elevar os municípios ao status de ente federado, revelou a disparidade entre eles nos aspectos político,

financeiro, administrativo e em sua capacidade para criar e implementar políticas. Muitos municípios, para terem um mínimo de autonomia, precisam de algum tipo de auxílio para a implementação de políticas, principalmente, as educacionais.

O governo federal se exime dessa responsabilidade transferindo-a para o ente federado que possui menor capacidade estatal e recursos financeiros para custear as políticas educacionais. E devido a isso, os municípios recorrem às parcerias com empresas privadas que oferecem pacotes de serviços que vão desde a material didático, formação dos professores e até a gestão das redes de ensino. Isso contribui para o sucateamento da rede pública de ensino e abre espaço para a entrada do capital privado na educação.

Já com relação à política de formação de professores, os municípios que possuem baixa capacidade estatal têm maior dificuldade em criar e induzir uma política de qualidade. O governo federal tem um papel importante na indução e coordenação da política de formação de professores. Devido ao desenho federativo brasileiro, parte das políticas de formação são organizadas pelas IES que recebem financiamento do governo para operacionalizá-las em parceria com estados e municípios.

No governo Lula, as IFES foram responsáveis pela operacionalização das políticas propostas pelo MEC para a formação inicial e continuada de professores, visto que elas têm uma inserção e maior proximidade com estados e municípios. Na implementação dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid na Região dos Inconfidentes, a UFOP e o IFMG/*campus* Ouro Preto tiveram um papel importante na indução destes programas e na interlocução com as secretarias de educação, escolas e docentes para que eles fossem organizados de forma a atender às necessidades da região para a formação de professores.

No período da gestão Haddad no MEC ocorreu o redirecionamento na atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para desenvolver e acompanhar a política educacional de valorização do magistério e da Educação Básica, a partir de programas¹⁸ direcionados à formação de professores e a todos os níveis e modalidades de ensino.

A Capes, desde a sua criação, tem como objetivo promover o desenvolvimento dos quadros profissionais de nível superior, visando a formação de pessoal especializado e qualificado para atender as demandas no desenvolvimento econômico e social do país,

¹⁸ Oliveri (2017) trata das ações direcionadas à formação de professores neste período.

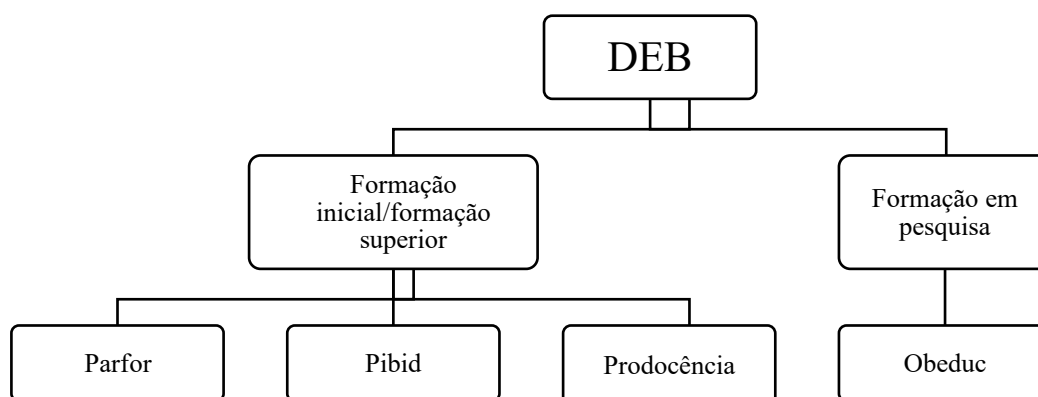
por meio da coordenação de programas de aperfeiçoamento, centros de estudos e acordos de cooperação com agências e organismos especializados (BRASIL, 1951, Art. 2º). Ao longo de sua trajetória, a Capes tem como foco auxiliar o MEC na formulação de políticas públicas para a pós-graduação e a capacitação de docentes para o Ensino Superior e a pesquisa, conforme discutido por Neto *et al.* (2016). A formação de professores para atuação na Educação Básica passa a ser contemplada pela Capes com a promulgação da Lei nº11.502/2007.

A atuação da Capes também na Educação Básica colaborou para a criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação (DEB) e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD). Eles tinham a responsabilidade de elaborar o Plano Estratégico da Formação de Professores, por meio de ações e programas junto ao MEC e secretarias de educação dos estados e municípios.

As ações desenvolvidas pela Capes em parceria com a DEB contribuíram para que o projeto de formação de professores pudesse se expandir e abarcar as nuances da formação, tratando dos seguintes aspectos: “conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (DEB/PIBID, 2013, p. 5). Entretanto, Neto *et al.* (2016, p. 145) destacam que “[...] as investidas da Capes, embora representem um esforço no sentido de contribuir para a melhoria da educação básica no Brasil, revelam-se pontuais e incapazes de solucionar os problemas educacionais estruturais, historicamente constituídos”.

Os programas de formação inicial e formação em pesquisa sob coordenação da DEB estão dispostos na Figura 1- Programas de formação inicial e formação em pesquisa (2009 – 2013):

Figura 1 - Programas de formação inicial e formação em pesquisa (2009 – 2013)



Fonte: Organizado pela autora com base no Relatório DEB/PIBID (2013).

No período em que houve a expansão da política de formação de professores, no governo Lula, o MEC tinha uma página na internet denominada “Programas do MEC voltados à formação de professores¹⁹” que continha a descrição de 26 programas. Entre estes constavam o Pibid e o Prodocência. O Obeduc não constava nesta página por ser considerado um programa de fomento à pesquisa e formação de recursos humanos em educação para atuar na área de gestão das políticas públicas. Entretanto, ao estimular a formação de pesquisadores, levando os alunos das licenciaturas e docentes da Educação Básica a atuarem como pesquisadores nos estudos e projetos, reconhecemos o processo de formação desses docentes pela pesquisa.

A leitura atenta dos programas elencados na página da internet mostra a diversidade de ações que buscaram abranger os princípios de formação do Decreto nº 6755/2009. A exposição deles em página específica e linguagem acessível auxiliou na compreensão do objetivo de cada um e apresentou as possibilidades que as IES, estados e municípios contavam no momento para fomentar a formação de professores. A elaboração dos programas contribuiu para que docentes e futuros professores tivessem acesso e conhecimento dessas oportunidades de formação. Além da ampliação das perspectivas na profissão e carreira do magistério.

O governo Lula é sucedido por Dilma Vana Rousseff (2011-2016) que em seu primeiro mandato mantém uma continuidade da agenda política para a educação iniciada no governo Lula. A prioridade de seu governo segue pela expansão do ensino público

¹⁹ Esta página ainda se encontrava em funcionamento no dia 29 abr. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

desde a pré-escola até a pós-graduação e a educação profissional. No campo da formação docente ressaltamos a formação continuada, a valorização dos profissionais da educação e a ampliação do número de vagas nas instituições públicas e privadas, por meio dos programas REUNI e PROUNI.

A alfabetização é contemplada com a implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que tratou da formação continuada do professor alfabetizador (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2019). A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) visou a expansão da oferta de cursos de educação técnica de nível médio presencial e a distância para atender as demandas do mercado que carecia de mão de obra especializada naquele momento. No Quadro 2 elencamos algumas ações do governo Dilma para a formação inicial e continuada de professores:

Quadro 2 - Ações do governo Dilma que colaboraram para o desenvolvimento da formação de professores

Ano	Leis – Decretos - Planos - Programas e Políticas
2012	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria nº 867/2012
2014	Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) - Lei nº 13.005/2014
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CEB nº 2/2015
2016	Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto nº 8752/2016

Fonte: Organizado pela autora com base em Araújo; Brzezinski; Sá (2020) e documentos selecionados para este trabalho.

A aprovação do PNE (2014-2024) marca as disputas entre os diferentes atores políticos como o Congresso Nacional, a sociedade civil, as associações científicas em defesa de agendas distintas para a educação. Foi por meio da Emenda Constitucional nº 59 que o PNE saiu do caráter de disposição transitória da LDB para se tornar uma exigência constitucional de periodicidade decenal e referência para a construção dos planos plurianuais, planos estaduais e municipais (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020) e se constitui como articulador do Sistema Nacional de Educação (DOURADO, 2017).

A produção e implementação da política educacional faz com que se tenham disputas na construção ou manutenção da agenda da política dessa área. Um exemplo disso é a discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) sancionado

no governo de Fernando Henrique Cardoso. Este documento foi discutido entre várias idas e vindas, marcando as disputas entre sociedade civil e organizações político-partidárias no jogo político. Ele foi aprovado, com alguns vetos, após três anos de tramitação no Congresso Nacional, mas não se constituiu em um documento referência para as políticas educacionais.

Diferentemente do PNE (2001-2010), estabelecido no início dos anos 2000, Dourado (2016) considera que o PNE (2014-2024), proposto aproximadamente uma década após o primeiro documento e sancionado pelo governo Dilma Rousseff, configura-se como uma política de Estado para a educação. Ele expressa a possibilidade de constituição de um Sistema Nacional de Educação. Além disso, a construção deste documento foi marcada por um intenso debate entre associações de pesquisadores em educação, sindicatos, sociedade civil e representantes políticos. A sua aprovação, sem vetos, contribuiu para o reconhecimento de que as metas propostas são referências para a proposição de políticas e programas que levem ao seu cumprimento. Sobre a importância deste documento para a educação, Dourado (2016, p. 35) afirma que

A discussão sobre as políticas e a gestão da educação, especialmente do PNE entendido como epicentro, expressa uma tessitura sociopolítica complexa que demarca as agendas transnacionais, o Estado Nacional, a relação entre os entes federados, as especificidades do sistema educacional brasileiro, a gestão a avaliação e o financiamento, a qualidade e as concepções político-pedagógicas norteadoras (DOURADO, 2016, p. 35).

Esse movimento dos atores sociais exerce ações sobre o contexto da prática da formação docente, dos sistemas e níveis de ensino, dos conteúdos, dos currículos e redirecionando o trabalho educacional (AFONSO, 2009). Os ciclos políticos, as questões político-partidárias, orçamentárias, as especificidades regionais e o arranjo federativo brasileiro são aspectos que influenciam o resultado dos projetos, diferindo da proposta original ou das reivindicações da sociedade, associações e sindicatos.

Um exemplo do movimento dos atores sociais sobre a política no contexto da prática pode ser visto no trabalho de Farias; Jardimino; Oliveri (2016) que discute os temas da formação continuada, desenvolvimento profissional docente (DPD) e valorização da profissão nos Planos Municipais de Educação (PME), referentes aos períodos de 2006-2014 e 2015-2024, de um município do interior de Minas Gerais. De acordo com os pesquisadores, a análise dos documentos deste município revela que há um atendimento

ao proposto pelo PNE. Contudo, eles apresentam um diagnóstico impreciso sobre “[...] a compreensão que o município tem a respeito da formação continuada e das ações relacionadas a esta área [...]” (FARIAS, JARDILINO; OLIVERI, 2016, p. 178).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior dos professores da Educação Básica (DCNFICPM/2015) foi fruto de intensa discussão entre os diversos setores da sociedade civil e política, o que resultou em avanços significativos (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020). Desta forma, houve a constituição de princípios orientadores de uma *base comum nacional* para a formação inicial e continuada que se sustem em uma

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação; a articulação entre graduação e pós-graduação entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

Os princípios de formação elencados no documento propõem uma formação que se difere da perspectiva tecnicista e reprodutora de conhecimento, ao priorizar a formação teórica e prática interdisciplinar, o trabalho coletivo, a formação pela pesquisa, a produção de conhecimento pelos docentes em conjunto com a valorização da carreira.

Araújo (2016), citado por Araújo; Brzezinski; Sá (2020), observa um aspecto importante sobre o nome “base comum nacional” que no documento das DCNFICPM/2015 apresenta a concepção de um currículo de formação de professores distinto dos modelos de currículo mínimo do período da Ditadura Militar. Entretanto, essa diretriz foi revogada antes mesmo da sua implementação devido à instabilidade política e econômica no governo Dilma. Esta diretriz era incompatível com as orientações políticas dos governos Temer e Bolsonaro, os quais defendiam uma agenda de retrocesso para a educação (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

No ano de 2015, Dilma Rousseff iniciou seu segundo mandato, enfrentando uma grande instabilidade política e falta de apoio no Congresso Nacional. Tal contexto levou seu governo a uma crise política, econômica, acompanhada pela troca de três ministros da Educação²⁰ em um prazo de pouco mais de um ano, além de um corte bilionário e

²⁰ Os ministros da Educação foram Cid Gomes (02/01/2015 – 19/03/2015), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 – 04/10/2015) e Aloizio Mercadante (05/10/2015 – 11/05/2016).

ajuste fiscal, impedindo que sua agenda para a educação fosse levada adiante. Os novos arranjos políticos e o seu enfraquecimento na cena política resultaram no redirecionamento de sua agenda para educação, tendo como consequência o cancelamento de programas e projetos para esta área.

O ano de 2016 apresentou um cenário político extremamente instável e, devido ao desgaste político, Dilma Rousseff sofreu uma denúncia de crime de responsabilidade fiscal que culminou em seu *impeachment*²¹. Assim, ela é afastada do poder e seu vice Michel Temer assume a presidência da República. Em seu mandato de 2016 a 2019, Temer rompeu com a agenda progressista, ao promover a retomada da agenda neoliberal com um plano de governo com diversas mudanças que levaram ao retrocesso das políticas públicas implementadas nos governos anteriores. Neste governo há a alternância de dois ministros Mendonça Filho (2016-2018) e Rossieli Soares (abril de 2018 a dezembro de 2018), ampliando a entrada de capital privado na educação.

As políticas dirigidas às áreas da saúde, educação, assistência social e segurança sofrem com os cortes orçamentários, os quais foram efetivados com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº241/2016, no Senado ela foi nomeada de Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como PEC dos Gastos, que limita os repasses para estas áreas por 20 anos com possibilidade de alteração no décimo ano. Somando-se a este cenário, tem-se a aprovação das reformas trabalhistas e da previdência que implicaram na retirada dos direitos sociais. As nomeações de Mendonça Filho, um parlamentar, para ministro da Educação e de Maria Helena Guimarães Castro, ex-secretária executiva do MEC no governo de FHC, para o mesmo cargo no governo Temer já indicavam um possível redirecionamento na condução da política educacional mais próxima da visão empresarial.

No contexto do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, Saviani (2020) afirma que a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 representou um retrocesso relativo às ações já efetivadas na educação, inclusive o cumprimento das metas do PNE (2014-2024). O financiamento da educação depende do recurso financeiro, sendo impactado pela Desvinculação de Receitas da União (DRU). Tal manobra resulta na diminuição dos investimentos nesta área, comprometendo a garantia de oferta e acesso à

²¹ Saviani (2020) caracteriza esta ação como golpe jurídico-midiático-parlamentar visto que não ficou caracterizado o crime de responsabilidade fiscal imputado à Dilma Rousseff.

educação de qualidade para todos e a formação e valorização dos profissionais da educação.

Para além desses cortes no investimento em educação, Araújo; Brzezinski; Sá (2020) enumeram outras ações consideradas arbitrárias e que causaram prejuízos para a Educação Básica e formação de professores como a destituição e nomeação de conselheiros no Conselho Nacional de Educação (CNE) sem a consulta à comunidade científica e educacional, a sanção da Lei nº 13.415/2017 que reestrutura o currículo do Ensino Médio, alterando a LDBN nº 9.394/1996. Somando-se a este contexto de intervenção nos conteúdos e no ensino, ocorre o movimento “Escola sem partido” que tenta restringir a autonomia docente na sala de aula (SAVIANI, 2016). Esse quadro de retrocesso e tentativa de retirada de direitos é denominado por Saviani (2016) como abastardamento da educação.

A homologação da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na perspectiva de Araújo; Brzezinski; Sá (2020), desconsiderou as contribuições da sociedade civil e das entidades educacionais que já estavam em diálogo com o MEC anteriormente. A aprovação desse documento privilegia algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. No caso do Ensino Médio pode dificultar o acesso da maioria dos jovens ao Ensino Superior.

Com relação à formação de professores, Araújo; Brzezinski; Sá (2020) ressaltam que no governo Temer não houve nenhuma proposta estruturada para a formação de professores. No final do seu governo é apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma a adequar os currículos da Educação Básica a este documento, o que indica também que a formação de professores deve estar ligada à BNCC. Tal ação vai na contramão da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Para Bazzo; Scheibe (2019), a BNCC apresenta um viés capitalista para pautar a formação de professores, por meio de um currículo tecnicista e instrumental para todo o país que favorece os grupos empresariais na formação de trabalhadores submissos em oposição ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A formação de professores na reformulação do Pibid, constante no edital de 2020, se aproxima novamente da formação tecnicista para o trabalho de áreas definidas pela BNCC. Desta forma, ela se afasta da proposta inicial do programa que se aproximava da concepção de formação crítica e reflexiva na proposição de projetos que atendessem às necessidades das instituições e dos educandos, colaborando para a autonomia destes.

A mudança de direção nas ações para a educação mostra, mais uma vez, a fragilidade das políticas de governo construídas para a educação, as quais podem ser remodeladas ou suprimidas de acordo com os interesses dos grupos políticos que estão no poder nas diferentes épocas. Assim como em outras áreas, a educação e a formação de professores necessitam de uma certa continuidade dos programas para que se possa compreender os efeitos destas na escola e na formação docente.

Na eleição presidencial, ocorrida em 2018, Jair Bolsonaro (2019-2022) é eleito presidente da República em um momento de intensa polarização política e ideológica com a disseminação de notícias falsas e fantasiosas (*fake news*) em um discurso conservador e autoritário de aproximação da elite política e econômica conservadora. Ele dá continuidade aos cortes e redução do financiamento em todas as áreas, a retirada dos direitos dos trabalhadores, colaborando para o aprofundamento da crise econômica e do alto número de desempregados no país. Os ataques à Constituição Federal, às instituições com o intuito de controle ideológico, o aparelhamento do Estado, desgastes nas relações diplomáticas e comerciais são ações presentes neste governo.

A pandemia da Covid-19, ocorrida no ano de 2020, resultou em um alto número de infectados e a morte de milhões de pessoas em todo mundo, e impôs a adoção de medidas como a suspensão das atividades e o isolamento social para contenção do número de casos. Isso impactou a economia em todo mundo, como também no Brasil que atravessava uma crise econômica, aumento da inflação, alto índice de desemprego e o agravamento da miséria. E expôs a fragilidade, o pouco interesse e competência do governo em gerenciar essa grave crise que atingiu a saúde, educação, a assistência social, dentre outras áreas.

No âmbito da educação ocorre o fechamento das instituições de ensino e a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) devido a impossibilidade de aulas presenciais. Diante desse quadro, novos desafios são colocados para professores, estudantes e seus familiares que necessitam se adaptar a outra realidade. Ressaltam-se as discrepâncias e desigualdades de acesso à educação entre instituições privadas e públicas, estas sucateadas, e eleva-se o índice de evasão em escolas públicas neste período. Fatos que reforçam os discursos de responsabilização de servidores da educação, de privatização do ensino com a proposição de criação de *vouchers* para a educação e saúde como auxílio para o pagamento de serviços no setor privado, aspectos já discutidos por Silva JR.; Sguissardi, (2001).

Diante disto, verifica-se a falta de comprometimento com o setor social e a aproximação com os interesses do mercado em que o setor privado se apropria do financiamento público. Trata-se de “uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios públicos” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p 10).

No MEC, durante o governo Bolsonaro, houve a passagem de quatro ministros²² da Educação e diversas polêmicas que envolvem indícios de corrupção, ataques às universidades federais, aos professores, a propagação do descrédito na educação escolar, a negação da ciência, a desvalorização da educação e da cultura. Esta pasta é marcada pela continuidade da visão economicista e da privatização da educação, o desmonte das universidades públicas com a proposição do programa “Future-se”, o discurso conservador e intolerante, o controle ideológico, a proposição das escolas cívico-militares (PECIM) e a defesa do *homeschooling*.

O programa Future-se é a porta de entrada para a privatização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), deixando o ensino nas mãos da iniciativa privada e do mercado. Ao longo da escrita desta tese, foram anunciados diversos cortes no orçamento das universidades federais que ameaçaram seu funcionamento e investimento na qualidade do ensino. Além desses cortes, escândalos de corrupção no MEC referente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) marcaram o período final deste governo.

A agenda para a formação de professores e para a educação é esvaziada, não há a proposição de novos projetos. Observamos ações desarticuladas, cortes no financiamento, encerramento ou modificações nos programas de formação inicial e continuada. Para Lino (2021, p. 50) “as (contra)reformas educacionais confirmam e acirram a dualidade da educação brasileira em movimento retroativo nos processos de democratização do acesso e de ampliação do direito a educação, que os cortes nos financiamentos na área pública se acentuam”.

Neste governo ocorre a homologação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), discutida no governo Temer, por meio da Resolução CNE/CP nº1/2020. Atualmente, na página da Capes “Ações e Programas²³” são apresentados para a formação de professores da Educação Básica cinco

²² Isso no período compreendido entre janeiro de 2019 e maio de 2022.

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 29 abr. 2021.

programas, e dois para a educação a distância. Entre os programas de formação inicial apresentados nesta página da internet temos o Programa Residência Pedagógica (PRP), advindo do governo Temer. Entre seus objetivos, conforme a descrição do programa na página²⁴ da internet está o fortalecimento do “[...] campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/BRASIL/CAPES, 2020).

O Programa Residência Pedagógica (PRP), em sua concepção inicial, propõe a adequação dos currículos da Educação Básica e da formação inicial de professores, a partir da orientação da BNCC, enfatizando a formação tecnicista de aplicação e domínio dos conteúdos na prática, diferentemente daquilo que é defendido pelas entidades do campo da educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e outras já citadas neste texto.

A mudança na concepção de formação de professores sustentada no tecnicismo e nas competências, somada à diminuição dos recursos para o desenvolvimento dos trabalhos impactam diretamente no Pibid, no que se refere às escolhas das áreas que os subprojetos serão vinculados e no repasse de recursos financeiros para o programa. As gestões de Temer e Bolsonaro refletem o modo como o projeto educacional no país tem se aproximado da privatização e desmantelamento dos serviços públicos da educação, resultando na diminuição expressiva de programas para esta área.

Os governos Lula e Dilma, ainda que tivessem uma agenda próxima ao neoliberalismo, apresentaram propostas para a educação e formação de professores que indicavam compromissos com a melhoria destas. Já nos governos de Temer e Bolsonaro, que continham ações que refletem o descomprometimento com a educação e formação docente de qualidade, percebemos que não há possibilidades de desenvolvimento de programas como os estudados nesta pesquisa. Há um descompasso nas prioridades e concepções de formação de professores e de educação.

Macedo (2019) aponta para a homogeneização do currículo, atendendo a prescrição da OCDE, para que se possa levar adiante a política de avaliação e comparação dos resultados educacionais, o domínio de competências e a formação de mão de obra qualificada para o mercado. Há um crescimento em direção à concretização da agenda educacional preconizada pelos reformadores empresariais, assim denominados por

²⁴Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

Freitas (2014). Essa tendência também é seguida por outros países como os Estados Unidos em que a iniciativa privada tem influenciado as políticas públicas de educação e de formação de professores fundamentada na privatização, desregulamentação, competição e leis de mercado, como afirmam Zeichner (2013) e Kless; Edwards Jr. (2015). Um projeto de formação de professores firmado nas competências e no treinamento para “aplicação” dos conteúdos, não tem espaço para o desenvolvimento de programas de formação que valorizem os docentes, seus saberes e a produção de conhecimento entre professores e estudantes.

Tal fato também pode ser observado na política de formação proposta nos governos de Lula e Dilma, ainda que em menor grau. A “tecnicização” é estimulada na concepção de formação de racionalidade prática, por meio da aplicação da teoria para a resolução de problemas na sala de aula e para a produção de materiais pedagógicos. Entretanto, compreendemos, a partir das possibilidades de tradução e interpretação do texto político, dos conhecimentos, saberes e experiências dos implementadores e das condições físicas e materiais, que a implementação das propostas de formação podem se aproximar da concepção dos formuladores da política ou ir além na proposição de formação para a autonomia e intervenção sobre a realidade, como proposto por Freire (1987, 1996).

A seguir, apresentamos as concepções de formação de professores que influenciam as políticas, programas e currículos para esta área.

1.3 Formação de professores: concepção técnica, prática e crítica

Os professores representam uma classe com elevado número de profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino. Isso demanda várias ações de formação dirigidas às necessidades específicas de cada área. A quantidade de profissionais também denota um desafio na realização dos processos formativos, pois, para os governos e agências de financiamento, a formação representa um impacto no orçamento da educação.

De um lado, temos as agências e governos que concebem as ações no campo da educação e formação docente pautadas no critério econômico com cursos rápidos, priorizando a formação continuada e aplicação dos conhecimentos. E de outro, as universidades públicas, as associações de docentes e pesquisadores que defendem uma formação que contemple os aspectos pessoal e profissional, desenvolvida no espaço das

universidades e das escolas, a valorização da profissão, condições de trabalho e carreira. Além de priorizar a formação teórica e prática, a ciência, a produção de conhecimentos e os saberes docentes. Os programas e currículos para a formação docente no Brasil apresentam em maior ou menor grau os princípios citados acima.

Neste trabalho compreendemos que a formação inicial e continuada são componentes do desenvolvimento profissional docente (DPD), o qual ocorre em um processo contínuo desde a formação inicial e prossegue ao longo da trajetória profissional e pessoal no coletivo dos professores ou individualmente em momentos/espços formais e não formais de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MIZUKAMI *et al.*, 2010; HOBOLD, 2018; HOBOLD; FARIAS, 2020).

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente é visto como um

Processo que não se desvincula do caráter multidimensional do ensinar e do aprender, pois implica modificar o conhecimento do professor e sua compreensão de si mesmo, seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento teórico, sempre se baseando na sua prática cotidiana, no próprio desenvolvimento profissional e na carreira (HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 111).

Ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores vão construindo e reconstruindo seus saberes na escola com os pares e alunos, individualmente em seus estudos, nos cursos de formação, na universidade, na vida em sociedade, em suas vivências e crenças. Estas experiências irão constituir os diferentes conhecimentos que compõem os saberes docentes, de acordo com Tardif (2012).

Os pesquisadores Farias; Rocha (2016, p. 135) discorrem sobre a importância da troca de saberes entre os professores na escola e em outros espaços como a universidade e eventos científicos, porque contribui para o seu desenvolvimento profissional e “[...] aproxima os professores daquelas categorias profissionais que exercem papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do país”. Eles são reconhecidos pela sociedade como produtores de saberes e conhecimentos e demarcam sua posição de profissionais autores e porta-vozes do seu trabalho (FARIAS; ROCHA, 2016).

Para a compreensão da prática docente, retomamos Freire (1996): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17). Ela se constrói e reconstrói no movimento de ação dos docentes pela intervenção ética e estética (FREIRE, 1996).

A formação de professores pode ser discutida por enfoques ou paradigmas de formação, os quais são organizados de diferentes maneiras. Cada modelo de formação enfatiza determinadas habilidades e dá origem aos processos formativos de acordo com as concepções de educação, escola, currículo e ensino (PÉREZ-GÓMEZ, 1995), das políticas e programas de formação vigentes em cada momento histórico.

O pesquisador Diniz-Pereira (2014) discute os modelos formativos organizados nos paradigmas da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. O modelo da racionalidade técnica visa a aplicação técnica dos conhecimentos científicos e educacionais para a resolução de problemas “técnicos”. O conhecimento educacional ajuda a “prever” e controlar os resultados da “ação prática”, por meio do desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas (DINIZ-PEREIRA, 2014). Desta forma, o conhecimento profissional docente se constitui em um conjunto de conhecimentos que são aprendidos para serem aplicados na prática. A prática pedagógica se constitui na simples aplicação e transmissão de conhecimentos.

Este pesquisador destaca três modelos organizados em torno desta concepção: “*modelo de treinamento de habilidades comportamentais*” que enfatiza o treinamento de determinadas habilidades específicas. O “*modelo de transmissão do conhecimento científico e/ou pedagógico*” visa a transmissão do conteúdo científico ou pedagógico. E o “*modelo acadêmico tradicional*”, o qual valoriza o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico (DINIZ-PEREIRA, 2014). A pesquisa é compreendida separadamente da aquisição e aplicação técnica dos conteúdos e habilidades.

O modelo da racionalidade prática percebe a formação para além da aplicação técnica dos conteúdos. A educação é um processo complexo que envolve a reflexão dos professores sobre suas ações a partir da experiência, ou seja, do conhecimento da ação. O pensar e o fazer caminham juntos na reflexão e no exame de sua prática pedagógica. O conhecimento profissional docente é organizado a partir da reflexão sobre a prática, partindo da teoria. O professor, por meio da observação e investigação, propõe caminhos para a resolução de problemas com auxílio da teoria. A prática pedagógica se constitui na experimentação e no conhecimento na ação, na reflexão na ação e sobre a ação.

Diniz-Pereira (2014) destaca três modelos firmados na racionalidade prática: “*modelo humanístico*” que envolve um conjunto de comportamentos que os professores precisam conhecer. O “*modelo de ensino como ofício*”, no qual o conhecimento sobre o ensino se pauta na análise e experimentação marcada pela tentativa e pelo erro. E o “*modelo orientado pela pesquisa*”, em que o professor reflete sobre a prática para

solucionar problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula por meio da observação (DINIZ-PEREIRA, 2014). A pesquisa neste modelo é percebida como forma de interpretação e reflexão sobre a prática pedagógica em situações na sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Já a formação pautada na racionalidade crítica percebe que

a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

A pesquisa auxilia na análise crítica da formação, reunindo diferentes aspectos desde o processo de ensino e aprendizagem até as questões políticas e sociais, de modo que os sujeitos possam compreender seu papel nas relações sociais e intervir sobre a realidade. Os professores também levantam problemas e fazem questionamentos nesta perspectiva, estimulando um diálogo crítico e com visão política. Diniz-Pereira (2014) destaca que Paulo Freire foi quem organizou uma “[...] ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do ‘diálogo de levantamento de problemas’” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40). A partir do diálogo, professores e alunos, em um processo colaborativo, questionam o conhecimento existente, as formas de poder e dominação e as condições sociais (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O conhecimento profissional docente é organizado a partir da análise crítica da prática (teórica), mantendo a indissociabilidade entre teoria e prática, de modo que aquela possa ser ressignificada por meio dos conhecimentos da prática (práxis), e venha colaborar para a emancipação dos sujeitos e para a intervenção na realidade (PIMENTA, 2012; CURADO SILVA, 2018). A prática pedagógica constitui-se na epistemologia da práxis, orientada para o desenvolvimento da

[...] capacidade de pensar criticamente a realidade fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

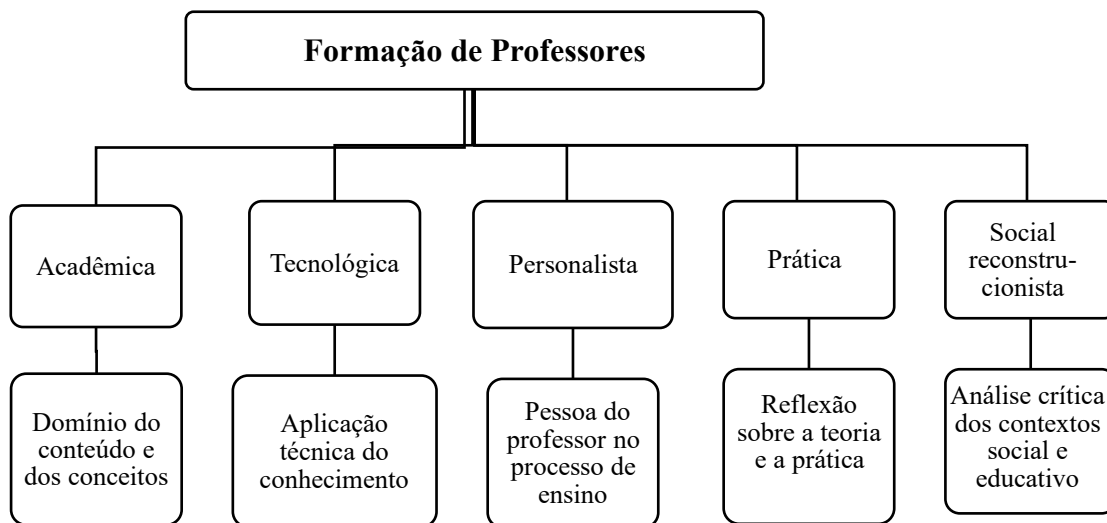
A racionalidade crítica fundamenta os seguintes modelos de formação: “social-reconstrucionista” que tem o ensino e aprendizagem como aliados na promoção da igualdade, humanidade e justiça social. O “modelo emancipatório ou transgressivo” que percebe a educação como expressão do ativismo político e como possibilidade de se ultrapassar os limites sociais impostos. E o “modelo ecológico-crítico” que enxerga a pesquisa-ação como possibilidade de compreender e interromper as desigualdades sociais (DINIZ-PEREIRA, 2014).

García (1999) trata a formação a partir dos diferentes pontos de vista: como a formação organizada por agentes exteriores à escola e aos docentes; a concepção do professor como aquele que busca e conduz seu próprio processo formativo, a partir de seus objetivos e anseios; a formação em que a escola e professores compartilham e constroem os saberes e conhecimentos. Para este pesquisador a formação de professores é vista como

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

O professor atua sobre a sua formação de modo individual e coletivo. É um processo que acontece desde a formação inicial e segue por toda a carreira. Logo, não é algo pontual e possui uma organização e sistematização (GARCÍA, 1999). Os processos e princípios formativos discutidos por García (1999) podem ser vistos na Figura 2, apresentada a seguir:

Figura 2 - Formação de professores: enfoques do processo formativo



Fonte: Organizado pela autora com base em García (1999).

Os pesquisadores Pérez Gómez (1995) e García (1999) apresentam três concepções que permeiam a formação e as políticas para esta área: o professor como especialista no conteúdo que ministra; o técnico e aplicador dos conhecimentos; e o prático que reflete sobre a sua própria prática e propõe caminhos a partir de sua experiência, conhecimentos e do contexto em que está inserido. Estas concepções aparecem nos programas e políticas de formação com uma nova nomenclatura ou são usados conceitos fora dos contextos de origem com novos significados.

O primeiro enfoque acadêmico permeia as demais concepções, sendo muito presente na formação inicial. É neste momento que o licenciando irá aprofundar o conhecimento do conteúdo que irá ministrar. Ele é importante porque o docente necessita compreender os conteúdos relativos à disciplina para que possa torná-los em conhecimento acessível aos alunos. O professor deve ser um especialista em sua área de atuação, dominando o conteúdo da sua disciplina. Mas também é importante que ele seja capaz de transformar este conhecimento em algo compreensível para os estudantes, tendo o domínio do modo como ensiná-lo.

O conhecimento didático do conteúdo, tratado por García (1999), é um aspecto importante do conhecimento profissional docente. O professor fará a interrelação entre o conhecimento da disciplina que leciona e os conhecimentos pedagógicos e didáticos para

que possa ensinar. Ele é levado a construir um diálogo com o aluno para que este possa compreender e intervir na realidade que o cerca. A forma como o docente percebe os conteúdos influencia a maneira como ele ensina.

O domínio do conteúdo é um aspecto valorizado nos currículos de formação de professores no contexto brasileiro. Diniz-Pereira (2000) destaca que os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil foram estruturados no modelo 3+1, no qual as disciplinas teóricas eram priorizadas em três anos do curso e as disciplinas pedagógicas ocupavam apenas um ano. Além disso, elas não tinham nenhuma articulação com a prática, visto que os alunos tinham contato com a escola apenas no Estágio Curricular. A LDBN nº 9493/1996, desdobrada na Resolução CNE/CP nº01/2002 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trouxe como destaque as competências curriculares, o domínio do conteúdo e o ensino instrumental. Estes documentos reconhecem os professores como simples executores de tarefas no processo de ensino e aprendizagem (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021).

Os intensos debates produzidos entre as associações de pesquisadores da área de formação de professores e o MEC nos governos de Lula e de Dilma Rousseff contribuíram para que fossem promulgados os Decretos nº 6755/2009, nº 8752/2016 e o PNE (2014-2024). Estes documentos alargaram a concepção de formação de professores abordando a relação teoria e prática, e a valorização da profissão. Consequentemente, temos a implementação de programas de formação inicial e continuada como o Pibid e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em que a universidade e a escola ganham destaque como espaços de formação.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 contemplou a formação de professores, a partir de uma sólida formação teórica articulada à pesquisa, à produção de conhecimentos e à prática da docência nos espaços das universidades e escolas da Educação Básica. Esta resolução foi fruto de intenso debate com a participação de pesquisadores da área de formação de professores, e apresenta “[...] uma aceção do professor(a) como um sujeito profissional cuja ação não se resume ao ‘ensino de ...’, mas é, sobretudo, pedagógica, ética e política” (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021, p 13).

No entanto, é necessário que se tenham condições de trabalho adequadas para a realização de um projeto crítico de reflexão da teoria e ressignificação da prática na construção dos saberes docentes (PIMENTA, 2012). Além disso, torna-se importante destacar a relevância do entendimento sobre os processos formativos que os tradutores e

implementadores da política dentro das IES possuem. Este entendimento está associado à proposição formativa adotada pelas IES e no perfil dos egressos de seus cursos de licenciatura.

O segundo enfoque trata da racionalidade técnica que percebe a prática profissional como contexto em que o professor precisa seguir à risca a aplicação dos conhecimentos científicos e dos modos de ensinar aprendidos durante a formação. Com relação ao conhecimento teórico, Mizukami *et al.* (2010, p. 20) afirmam que

o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente 'superior ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 20).

Estes conhecimentos são produzidos pelas investigações científicas e cabe ao professor apenas executar aquilo que vem descrito nos planos, nos programas e livros didáticos. Não há espaço para a adaptação às necessidades formativas dos alunos e ao contexto da escola. Os saberes e conhecimentos dos professores não são levados em conta nesta concepção de formação, o que importa são as competências e a capacidade para aplicar o conhecimento adquirido na formação.

A formação é alicerçada na aquisição de competências para o desenvolvimento do ensino e na escolha correta dos caminhos para se chegar aos bons resultados. Para Pérez-Gómez (1995) este tipo de formação prioriza as capacidades de aplicação técnica do conhecimento e a escolha dos procedimentos para a solução dos problemas. E coloca em segundo plano a reflexão sobre os estudos científicos, a sua relação com a prática e os saberes dos professores, e a ocorrência de situações e desafios inesperados e diferentes uns dos outros.

O professor é um técnico competente que escolhe e aplica de maneira eficaz as técnicas aprendidas para solucionar os diferentes problemas. Ele torna-se responsável pelos resultados alcançados, ainda que muitos fatores externos venham impactar o desenvolvimento do seu trabalho na escola. Várias políticas educacionais e programas de formação são delineados a partir do conceito de *accountability*²⁵, visando controlar as ações dos professores, avaliar a qualidade do seu trabalho, utilizando os critérios de avaliação dos resultados e a responsabilização do professor pelos resultados educacionais.

²⁵Prestação de contas.

O trabalho docente é regulado pela execução das tarefas e metas alcançadas. Não há espaço para a autonomia dos docentes referente a tomada de decisões ou reflexão sobre o que melhor se adequa à situação, porque cabe a ele apenas executar as tarefas, seguindo as orientações dadas anteriormente. E o fato de não conseguir chegar aos resultados pretendidos, deve-se à formação deficitária, à falta de preparação e pouco envolvimento no desenvolvimento do seu trabalho. O treinamento para a execução de ações já previamente determinadas faz com que os docentes se tornem cada vez mais distantes uns dos outros, sem tempo para refletir sobre seu trabalho, produzir novos conhecimentos, observá-los na prática e interagir com o contexto em que se encontra para buscar novos caminhos.

No contexto brasileiro, com a reforma curricular articulada após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2020) nos governos Temer e Bolsonaro, tem-se a retomada da concepção técnica e instrumental da formação de professores presente com a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a BNC-Formação. As Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 1/2020 reforçam a pedagogia das competências, o domínio dos conteúdos para a solução de problemas, a responsabilização dos docentes sobre os resultados das avaliações em larga escala.

Estes documentos expressam o controle sobre o que será ensinado e aprendido, e dão relevo à reprodução de práticas que não sejam articuladas aos estudos teóricos e a formação intelectual. Cardoso; Mendonça; Farias (2021) percebem um retrocesso na formação com a retomada da pedagogia das competências, já tratada na LDBN nº 9394/96. Para Shiroma; Evangelista (2015, p. 316), as políticas das duas últimas décadas no Brasil “[...] buscaram depauperar a formação intelectual dos professores [...]”, e dificulta a apropriação por parte dos alunos ao conhecimento socialmente produzido (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

A escola pública é vista a partir da perspectiva privatista de formação para atender o mercado, com foco na reprodução mecânica de conteúdos previamente estabelecidos no currículo. Assim não há espaço para a reflexão, a produção de saberes, para o estudo e conhecimento de outros aspectos que compõem a formação humana. No contexto de implementação dos programas de formação nas IES e escolas, percebemos que a proposição de um projeto formativo que promova a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos, está relacionada à atuação dos implementadores na compreensão destes aspectos, às possibilidades de interpretação e tradução contidas no texto político, e às condições materiais para a sua construção e desenvolvimento nas instituições de ensino. No entanto,

esta formação não pode ficar a cargo das instituições formadoras, ela precisa estar expressa em uma política de Estado que dê uma identidade à formação de professores e não seja materializada apenas em reformas curriculares (JARDILINO, 2015).

Em alguns momentos da formação, a aplicação técnica pode ser utilizada, “pois existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 100). Contudo, outros aspectos do processo formativo precisam ser abordados, dentre os quais destacamos a análise crítica da prática por meio da teoria, o olhar atento às necessidades dos alunos, as possibilidades de emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade (FREIRE, 1987, 1996).

E o terceiro enfoque de formação é a reflexão sobre a prática em que o professor é visto como um profissional que investiga e revisita a sua prática com olhar crítico, por meio da teoria aprendida, dos saberes desenvolvidos em seu percurso formativo e em seu contexto de trabalho, da utilização desses conhecimentos para a superação de desafios, e da elaboração e reelaboração de estratégias. A observação e a vivência da prática na sala de aula com seus desafios auxiliam os futuros professores na elaboração de estratégias e na aquisição de habilidades para o enfrentamento destes.

García (1999) afirma que o termo “reflexão” ganhou novos significados e trouxe para a discussão outras maneiras de caracterizar o professor como profissional prático, crítico, reflexivo, pesquisador da própria prática, solucionador de problemas. Donald Schön (1995) desenvolve uma proposta de formação alicerçada na reflexão sobre a prática, de modo a “valorizar a experiência e a reflexão na experiência” (PIMENTA, 2012, p. 23), e abarca três momentos distintos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

A reflexão não se dá de modo aleatório ou apenas como uma evocação no momento de resolução de uma situação inesperada. Ela ocorre desde o momento da preparação da aula, durante a sua execução e após o seu encerramento. E em todos esses momentos o professor é convidado a refletir sobre suas ações e propostas de encaminhamento da aula por meio dos conhecimentos teóricos, práticos, e da observação atenta dos alunos.

Diniz-Pereira (2014) afirma que os organismos internacionais como o BM têm se apropriado do discurso de formação no modelo da racionalidade prática para manter seu controle sobre a formação de professores. Ao propor a formação nesta perspectiva, o foco recai sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas na

escola. Assim, há a apropriação do discurso da reflexão sobre a prática, mas no sentido de “produção técnica” desta reflexão na produção de atividades e materiais.

Desta forma, os professores se apropriam da teoria apenas para a resolução dos problemas práticos da sala de aula. Outros aspectos que envolvem a formação para a emancipação e autonomia, como forma de intervenção sobre a realidade, são pouco abordados. A proposta do governo federal para os programas como o Pibid centra-se no estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas, e deixa pouco espaço para a discussão de temas como política educacional, condições de trabalho, carreira e valorização da profissão docente.

A teoria proposta por Schön é ampliada no debate pelos pares e ganhou novos pontos para a discussão, expandindo os espaços da sala de aula e da escola, ao incluir “[...] as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente [...]” (PIMENTA, 2012, p. 30). Esta pesquisadora traz os seguintes aspectos apontados por alguns estudiosos: o currículo de formação de professores; projetos pedagógicos das escolas; trabalho coletivo; autonomia docente e das escolas; condições de trabalho; carreira; salário; profissionalização; identidade e saberes docentes; processos de formação e desenvolvimento profissional; necessidades e problemas enfrentados pelas instituições escolares e sua relação com a sociedade (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012), a partir da reflexão crítica sobre os limites da formação pautada na racionalidade prática, sintetiza algumas possibilidades de formação: “a) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; b) da epistemologia da prática à práxis; c) do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos professores” (PIMENTA, 2012, p. 21).

A formação de professores é defendida por Curado Silva (2018) a partir da “*epistemologia da práxis*” que possibilite a emancipação e autonomia dos sujeitos na compreensão e intervenção sobre a realidade com uma postura crítica. A teoria é importante na construção dos saberes e conhecimentos porque é por meio dela que se pode fazer “uma análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 51).

A prática é o fundamento da teoria, porque é partir das “necessidades práticas do homem é que se constituem as teorias” (CURADO SILVA, 2018). Assim, teoria e prática são indissociáveis na formação de professores e ocorre

[...] (na ação de) [...], ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

Seguindo por este caminho, Pimenta (2012) destaca que a formação do professor deve ocorrer de modo que ele seja um “intelectual crítico reflexivo” para que possa realizar a análise crítica da prática firmada em uma base teórica e ressignificá-la por meio dos conhecimentos da prática (práxis).

Os pesquisadores Freire (1997) e Demo (2005) destacam que a pesquisa se constitui em princípio formativo da docência. Pimenta (2005) defende a pesquisa na formação inicial e continuada como forma de conhecer a realidade escolar e na formação para o seu desenvolvimento no contexto da prática docente, colaborando para a construção/reconstrução dos seus saberes. Para Zeichner (1998), os professores da Educação Básica devem participar ativamente do processo de pesquisa como investigadores dos fenômenos educativos e não apenas serem informantes de situações sobre tais fenômenos. No entanto, para o estabelecimento de um processo formativo dentro da perspectiva “crítica, reflexiva e de pesquisa” (PIMENTA, 2012) são necessárias condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento deste processo e uma política de Estado para formação nesta direção.

Os estudiosos da área de formação de professores defendem a formação inicial e continuada com ênfase no desenvolvimento pessoal, profissional e da instituição escolar. Ela deve ser centrada na prática, na pesquisa e no coletivo da escola. Para Zeichner (2010), a formação inicial de professores deve ocorrer em parceria entre os docentes da escola e da universidade. Zeichner (2014); Freitas (2018); Araújo; Brzezinski; Sá (2020) defendem que o *lócus* desta formação seja a universidade, de forma a relacionar o conhecimento profissional e acadêmico. Além de promover uma educação de maior qualidade para todos e justiça social.

Imbernón (2011) afirma que a formação docente deve tratar dos aspectos como a reflexão sobre a prática profissional, a educação e a realidade social vivida pelos professores e demais profissionais da escola. E propõe cinco princípios para a formação²⁶ permanente do professor:

²⁶A formação inicial refere-se à formação oferecida em cursos de formação de professores em nível superior (AGUIAR, 2010). O futuro professor terá contato com os conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos

- 1) A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa. 2) A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos da intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. 3) A união da formação a um projeto de trabalho. 4) A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. 5) O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51).

Os professores são produtores de conhecimentos e saberes que vão constituindo e moldando sua prática profissional e a concepção de docência ao longo da sua carreira. Eles não são passivos no desenvolvimento do seu trabalho, pois mudam, adaptam, constroem e reconstróem suas práticas pedagógicas e seus saberes a partir das experiências formativas e da ação sobre as políticas educacionais e os currículos. A reflexão na formação de professores vai além da visão tecnicista de treinamentos ou cursos oferecidos aos docentes para a superação dos problemas da sala de aula. A formação deve ser tratada como *continuum* desde a formação inicial e se estender ao longo da carreira, contemplando o desenvolvimento profissional dos docentes.

A prática pedagógica é entendida a partir da atuação dos docentes sobre o seu trabalho na escola e na sala de aula, por meio da observação e reflexão crítica das ações em diálogo com a teoria para a resignificação desta e da própria prática. De modo que os professores possam desenvolver um olhar crítico sobre a realidade e intervir nos diferentes contextos sociais, proporcionando a autonomia dos sujeitos. Ela é influenciada por vários aspectos como intencionalidade, motivação, formação, experiência, crenças, visão de mundo, condições de trabalho, Projeto Político Pedagógico (PPP), políticas

essenciais para a construção do conhecimento pedagógico especializado e de socialização profissional (IMBERNÓN, 2011; MIZUKAMI *et al.*, 2010). Já a formação continuada ocorre após a formação inicial e contempla desde cursos, estruturados e formalizados até cursos de curta duração e atividades de capacitação que ocorrem em serviço (GATTI, 2008). Na perspectiva defendida por Imbernón (2011) e Mizukami *et al.* (2010) entre outros autores, a formação continuada deve ocorrer na própria escola a partir da reflexão e valorização dos saberes dos docentes. Além de considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional destes.

públicas, relação com os alunos e demais profissionais da escola (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

O conhecimento profissional docente é compreendido a partir da perspectiva do DPD, pois se constitui na formação inicial, no trabalho na sala de aula, nos cursos de formação na universidade ou na escola. Ele é moldado a partir dos saberes tratados por Tardif (2012) e nos conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1987) e na aprendizagem da docência (MIZUKAMI *et al.* 2010).

O processo de reflexão deve contemplar o estudo crítico das teorias pedagógicas, dos saberes produzidos pelos professores e da pesquisa, acompanhados da compreensão da realidade política e social. A teoria é importante na formação porque oferece ao professor diferentes lentes para a compreensão da realidade e para a ressignificação de suas práticas. A prática da pesquisa colabora para a construção e ressignificação dos saberes, pois os professores podem relacionar os conhecimentos teóricos e práticos na produção de novos saberes a partir da investigação de sua realidade de trabalho.

Já a compreensão dos aspectos políticos e sociais auxilia o docente na percepção da influência destes nas políticas educacionais, nos currículos, no projeto político e pedagógico (PPP) da escola. O professor pode contribuir para a mudança da realidade e para a formação de cidadãos atuantes e conscientes de que podem superar as situações de exclusão social e auxiliar na busca pela justiça social. Contudo, para que o docente possa desenvolver esse olhar reflexivo e investigativo sobre seu trabalho e a realidade em que vive, é necessário que as políticas educacionais contemplem uma formação de qualidade e que se tenha condições dignas de trabalho, remuneração e valorização da profissão.

Para defender suas ideias e projetos formativos, os grupos sociais e agências de financiamento criam diferentes discursos para desacreditar a formação de professores nos espaços da escola e da universidade. A desqualificação da formação de professores e das pesquisas, como apontado por Zeichner (2014), é realizada de modo a colocar em prática um projeto formativo na perspectiva do mercado e nas habilidades e competências em detrimento de uma formação sólida que visa os princípios de justiça social e um olhar crítico. A aprendizagem da docência para Mizukami *et al.* (2010, p. 44) não é um ato mecânico de transposição de conhecimentos e sua aplicação nas situações em sala de aula, pois o

[...] aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas

exigências sociais e de políticas públicas que vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 44).

Para esta pesquisadora o ensino se constitui em uma ação dinâmica e responsiva por parte do professor em interação com os alunos em um contexto institucional (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Cruz (2017) traz outros elementos que somando-se a estes contribuem para a formação, dentre eles destacamos a importância da didática na formação e a parceria entre escola e universidade como espaços formativos. Para Cruz (2017) é importante que se tenha no processo formativo dos futuros professores

Uma lente focada e ajustada em direção à Educação Básica escolar e o contexto sociocultural em que está imersa, assim como às condições reais em que o professor desenvolve o seu trabalho, possibilitará um conjunto de dados a serem analisados pelos futuros professores como referência para a criação e recriação de projetos de ensino fundamentados política, social e filosófica e metodologicamente (CRUZ, 2017, p. 1193).

Paulo Freire defende a “educação como prática da liberdade” ou “educação problematizadora” pautada nos princípios da democracia e da justiça:

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é a prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação como “prática da liberdade” colabora para que homens e mulheres se constituam nas relações sociais pautadas no diálogo, no respeito, na compreensão de si e do outro, na ação sobre a realidade e na “leitura do mundo” (FREIRE, 1967, 1987, 2011).

Uma vez que estejamos vivendo uma tentativa de retrocessos na educação e formação de professores, é importante estudar os programas de formação e voltarmos o olhar para as atuações dos envolvidos nestes, de modo a reconhecer os efeitos de sua implementação na formação de professores. A abordagem do Ciclo de Políticas nos auxilia na compreensão das políticas e seus efeitos. Em vista disso, trataremos da abordagem e seus usos no estudo das políticas educacionais.

1.4 Abordagem do Ciclo de Políticas na formação de professores

A abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*) é discutida por Bowe; Ball; Gold (1992) e Ball (1994) em uma pesquisa sobre a reforma educacional de 1988 implementada no Reino Unido, denominada Lei de Reforma Educacional (*Education Reform Act*), no governo de Margareth Thatcher (1979 a 1990). Os estudos discutiram os efeitos da política e propõem um caminho alternativo à análise desta a partir de sua implementação. Para esses autores a separação das fases de formulação e implementação nos estudos sobre políticas remete a ideia de que o processo político acontece de forma linear e sem relação entre estas etapas. Todavia, estes pesquisadores, entendem que os processos de formulação e implementação ocorrem de modo contínuo, simultâneo e dinâmico.

Na organização da agenda política, a inserção de uma demanda requer a mobilização social e política, a construção, a implementação, a reformulação, a avaliação e os resultados desta política. Conforme nos aponta Ball (1994), existem diversos atores sociais que influenciam a sua agenda e constituição, os quais fazem parte do jogo das redes e arenas políticas. Neste sentido, as políticas são criadas e recriadas nos diferentes espaços sociais, os quais podem ser analisados em conjunturas macro e micro.

O contexto macro pode ser compreendido pelo lugar ocupado pelos formuladores da política como as agências multilaterais, governos, associações, fundações, sociedade civil organizada e os sindicatos. Já o contexto micro refere-se às instituições de Ensino Superior e de Educação Básica que irão implementar e “fazer a política acontecer” dentro desses espaços. Ball (1994) aponta para a questão da globalização e a construção de políticas globais no âmbito social em que há o entrelaçamento de diversos sujeitos e as concepções de educação e currículo.

A implementação da política envolve uma sequência de passos, definidos nos textos criados no contexto macro de formulação da política, a serem seguidos para se chegar aos resultados pretendidos. Entretanto, Ball; Maguire; Braun (2016) consideram que por trás do texto político existem os profissionais que farão sua interpretação e tradução, conforme suas experiências de vida e possibilidades de interação apresentadas nos documentos. Tendo em vista estas considerações, estes pesquisadores destacam a importância da análise das políticas, a partir da percepção dos responsáveis por colocá-la

em prática no contexto micro, chamando a atenção para as vozes, em muitos casos, silenciadas nas análises macro da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A partir desta perspectiva, Ball (1994) percebe que as políticas são intervenções textuais na prática, ou seja, resultados e processos realizados durante a implementação. Ball; Maguire; Braun (2016, p. 16) compreendem a política “[...] como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e inconstitucionalmente prestados”. Em outro estudo, Ball (2009) traz o conceito da política como *enactment*^{27/28}, ou seja, a política pode ser interpretada ou encenada de acordo com as condições postas para isso, relacionando-se às interpretações subjetivas dos sujeitos. A teoria da atuação enxerga a política como “[...] um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18-19).

A tradução da política abrange as modalidades escrita da política e a ação efetiva de sua tradução e interpretação pelos implementadores em uma dada realidade. Ball (1994) compreende a política como texto e como discurso. No texto a política aparece carregada de significados e sofre influências dos diferentes agentes sociais e contextos. Já como discurso, a política se dá pela legitimação de algumas vozes revestidas de autoridade, sendo permitido alguns tipos de discursos. Este pesquisador trata a política sob o viés das teorias críticas do discurso em que há uma disputa de diferentes significados na formulação da política.

O processo político é complexo, dialético e envolve a articulação de vários contextos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), sendo necessária uma abordagem teórica e metodológica que contemple estes aspectos. Desta forma, o Ciclo de Políticas

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

²⁷ *Theory of Policy Enactment.*

²⁸ Encenação dos sujeitos sobre as políticas.

A análise da política envolve a sua compreensão como textos para os contextos em que foram formulados, e como discursos em que diferentes vozes estão presentes, mas apenas algumas são consideradas como legítimas em sua formulação. Torna-se importante “[...] retratar e analisar os processos de interpretação ativa e construção dos significados que relacionam os textos das políticas à prática” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p 13, tradução nossa)²⁹. Na dimensão prática, os diferentes sujeitos atuam sobre a política em contextos diversos como: contextos situados que se referem à localidade, matrículas e história da escola; cultura profissional que trata dos valores, experiência dos docentes e gestão da escola; e contextos externos que dizem respeito ao grau de qualidade, apoio das autoridades e classificação da escola quanto à qualidade do ensino (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em um primeiro momento, Bowe; Ball; Gold (1992) conceberam o processo político como contínuo organizado em três aspectos³⁰: a) política proposta, b) política de fato, c) política em uso, os quais referem-se: a) ao modo como os governantes, setores sociais, profissionais da escola e outros agentes que são responsáveis pela formulação e implementação da política a compreendem; b) aos textos e as legislações que trazem as orientações para colocar a política em funcionamento nas escolas e às lacunas e contradições dos responsáveis por executá-la; c) aos discursos, práticas e percepções das instituições e profissionais no processo de implementação da política, bem como as particularidades dos contextos em que são implementados. No entanto, estes pesquisadores perceberam que esta configuração para a análise das políticas considerava estes contextos de maneira estanque e não deixava transparecer os conflitos e as divergências que envolvem o jogo político.

Devido às questões abordadas acima, Bowe; Ball; Gold (1992) ampliaram essa discussão e trouxeram novos elementos para a abordagem do Ciclo de Políticas. Eles apresentam os três principais contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e o contexto da prática. Além desses, há o contexto de efeitos e o contexto da estratégia política, os quais foram discutidos por Ball (1994). De acordo com Bowe; Ball; Gold (1992) estes contextos são contínuos, estão inter-relacionados e apresentam disputas e embates entre os grupos, profissionais, formuladores das políticas desde a fase de

²⁹ “[...] as well as to portray and analyse the processes of active interpretation and meaning-making which relate policy texts to practice”.

³⁰a) *intended policy*; b) *actual policy*; c) *policy-in-use*.

formulação da política até a sua implementação, de modo que estas etapas sejam tratadas de maneira interligada.

O contexto de influência consiste no espaço de elaboração do discurso político e na iniciação das políticas públicas. As redes sociais, partidos políticos, instâncias do governo e do legislativo travam uma disputa na construção das finalidades da educação e daquilo que irá compor o conceito de ser educado. Além desses grupos, as agências de financiamento como o BM e FMI, com seus discursos globalizados, influenciam a formulação das políticas nacionais com a proposição de programas e políticas prontas. Há também os grupos sociais, os empreendedores de política e a profusão de discursos como os oficiais, as palestras e diversas publicações, conforme nos aponta Dias; Lopes (2009). Podemos identificar tais condições quando comparamos as propostas e posturas dos governos de Lula e Dilma em relação aos governos de Michel Temer e Bolsonaro, conforme abordado em tópicos anteriores.

Neste contexto são forjados os conceitos que formarão as políticas nos discursos (MAINARDES, 2006). Eles são revestidos de legitimidade e ganham a forma de um discurso de base para a política, de modo recontextualizado e alinhado com a economia de mercado. Eles dão origem aos documentos oficiais, os quais são compostos por outros textos e ideias produzidas anteriormente. Os textos políticos trazem consigo a ação social e as intenções dos atores do jogo político. Eles são imbuídos de conteúdos, contestações, respostas, representações da política e incorporam significados e usos (BALL, 1994).

Os documentos oficiais, jurídicos, discursos, propagandas, as comunicações em mídias sociais e outros documentos que tratam da política são definidos e construídos no contexto de produção do texto. Eles são resultados dos embates e acordos entre os diferentes grupos citados anteriormente. É neste contexto que os textos são articulados em um nível de linguagem que chega à sociedade em geral, representando a política. E sua função é fazer com que os textos oficiais tenham sentido e produzam determinados significados. A leitura desses documentos deve ser feita a partir da compreensão do tempo e do espaço de sua produção porque estabelecem uma relação intertextual com os contextos histórico, social, econômico, e com ideias e outros textos presentes no momento de sua produção. Nessa leitura é importante considerar as vozes presentes nestes textos e o seu “grau” de poder e legitimidade no contexto em que é disseminada.

Desta forma, eles são construídos para representar a realidade e suas contradições, contemplando algumas possibilidades de interpretação dadas pelo próprio texto. Contudo, nem todas as vozes e as necessidades da sociedade são atendidas e reconhecidas como

legítimas na produção dos textos políticos. Os documentos oficiais, leis, decretos e pronunciamentos serão compreendidos e interpretados por aqueles que serão responsáveis por colocar a política em prática. Isso acontece no processo de interpretação e recriação da política em que esses silenciamentos tomam corpo e se materializam pela ação e escolhas dos sujeitos.

Os textos políticos ultrapassam os limites do legislativo e tomam diferentes formas, materializando-se em ações no contexto da prática, ou seja, de ação dos atores sociais. Esses textos não são recebidos de forma passiva por aqueles que farão a política ou programa funcionar, porque estão sujeitos à adaptação, à recriação e à interpretação desses atores, conforme a sua subjetividade, experiência e visão de mundo. Essa ação dos sujeitos gera resistências, significados e resultados variados, tendo diferentes perspectivas como obrigatoriedade, prescrição, orientação ou “modismo” sem ter uma função precisa. Conforme Ball (1994), as políticas são criadas de modo a reduzir ou alterar as opções de decisão sobre o que fazer no contexto da prática.

O contexto da prática é o espaço em que o texto político toma forma, ou seja, ocorre a atuação dos sujeitos no processo de compreensão, interpretação e recriação da política, levando ao aparecimento de efeitos e consequências, os quais são acompanhados das mudanças e transformações em uma dada realidade (MAINARDES, 2006). Stephen Ball, em uma entrevista a Mainardes; Marcondes (2009, p. 306), afirma que “(...) podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações”. Nesse processo de disputa e negociações entre os atores e suas diferentes perspectivas, há a participação apenas dos grupos legitimados para essa discussão do documento político, conforme Ball (1994).

A organização da instituição escolar e a prática pedagógica são tratados por Ball (1994) nos contextos locais em que são construídos os trabalhos individuais e coletivos. Eles compõem as ações de interpretação, recriação das práticas pedagógicas e políticas que podem trazer ou não mudanças no trabalho docente e no ensino e aprendizagem. Em razão disso, Ball (2001) aponta que as escolas, muitas vezes, encenam a política por meio da produção de respostas que pouco induzem mudanças no trabalho pedagógico ou na instituição, pois são organizadas apenas para “constar” na avaliação ou documento que será enviado aos órgãos governamentais como forma de responder a sua determinação.

Esta ação é denominada por este pesquisador como *creative non-implementation*, as respostas são fabricadas sem, de fato, trazer resultados efetivos. Tal fato acontece porque em muitos casos as políticas são implementadas de cima para baixo e não possuem

uma relação direta com o contexto em que serão trabalhadas. Além de não ter sentido para os responsáveis pela sua implementação na escola porque não contemplam as reais necessidades destas.

Os professores e demais profissionais da educação assumem um papel atuante no processo de interpretação e reconstrução das políticas educacionais, o que impacta a sua implementação. Em vista disso, Bowe; Ball; Gold (1992) afirmam que os profissionais que atuam na escola não são totalmente excluídos da política porque possuem um papel ativo em sua implementação, recriação e adaptação, exercendo o papel de coautor do texto, visto que elas são intervenções textuais. No exercício de coautoria há a intertextualidade e o discurso polifônico.

As várias vozes que compõem o discurso polifônico são advindas dos textos políticos, dos documentos oficiais, das vivências e experiências dos docentes e de outros atores sociais que podem ser recuperados e usados para a compreensão das ações dos responsáveis pela execução da política na escola e na universidade. A leitura feita pelos profissionais pode levar à adesão, rejeição, seleção, exclusão e questionamentos sobre a política. Várias leituras e interpretações estarão em disputa, mas apenas uma será predominante nesse processo de interpretação.

Para Ball; Maguire; Braun (2016), o processo de interpretação e tradução das políticas, denominado Teoria da Atuação,³¹ são duas arenas diferentes de atuação sobre estas e auxiliam na compreensão dos significados construídos no âmbito do contexto da prática. A interpretação busca conhecer e compreender os interesses e intenções das instituições: “O que esse texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). A tradução consiste na ação de fazer a política “acontecer”, ou seja, é a ação de pôr em prática por meio das reuniões, formações, materiais explicativos ou normativos. Ela é um espaço em que a política e a prática interagem por meio da criatividade, da intervenção e produção das ações do sujeito sobre a política. Para estes pesquisadores “a interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre as táticas [...]”, e elas estão interligadas, sobrepostas e inscritas no discurso da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72).

Ball, em entrevista a Mainardes; Marcondes (2009), entende o processo de tradução da política da seguinte forma:

³¹ *Theory of Policy Enactment.*

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Observamos que este processo de tradução e interpretação é dado por diferentes contextos materiais e situacionais, assim como a subjetividade ou discricionariedade dos envolvidos neste processo. Todos esses fatores influenciam na trajetória e nos efeitos obtidos pela política sejam aqueles satisfatórios ou não.

Tardif (2012) trata dos saberes docentes, os quais são elaborados pelos professores, vistos como profissionais. Os saberes são provenientes de diferentes fontes como a formação profissional, a experiência e vivência pessoal, as relações sociais e o trabalho. Eles influenciam sua prática e a constituição do *habitus* docente. Os saberes docentes são utilizados pelos professores no processo de interpretação e tradução da política para o contexto da escola e da sala de aula.

Ainda sobre este aspecto, Lessard; Carpentier (2016, p. 8-9) observam que

[...] os agentes, estejam eles em que nível do sistema educativo estiverem, são, em graus variáveis, ‘autores’ de políticas, na medida em que, obrigados a participarem, apropriarem-se delas e aplicá-las na prática, eles procedem às retomadas das mesmas. Essa dinâmica é particularmente forte na educação, onde qualquer aplicação na prática implica uma interpretação e uma tradução. E quem diz tradução diz transformação (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 8-9).

Pelo fato da política ser moldada e interpretada pelos atores sociais, ao invés de ser apenas implementada, faz com que ela tenha efeitos diferentes, devido às possibilidades de interpretação fornecidas pelos textos políticos. O contexto dos efeitos trata dos efeitos produzidos na realidade após a colocação da política em prática, ligando-se aos temas da justiça, igualdade e liberdade individual (BALL, 1994). Este tipo de análise pode envolver, entre outros, o exame de diferentes aspectos da política como o

currículo, a avaliação, a parte pedagógica, organização do trabalho docente, a organização com relação às outras políticas. Este contexto discute os efeitos partindo da observação das mudanças e dos conjuntos de respostas na prática, como também nas oportunidades, justiça social e desigualdades existentes (MAINARDES, 2006).

O reconhecimento dos efeitos produzidos pelas políticas permite a reflexão, bem como a manutenção ou o seu redirecionamento para que possam atingir os objetivos propostos. Esses efeitos podem ser classificados entre efeitos de 1ª ordem que tratam da mudança na prática ou na estrutura da escola. E os efeitos de 2ª ordem referem-se aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (Ball, 1994).

E por fim, o contexto de estratégia política trata do trabalho de identificação das atividades sociais que podem servir de instrumentos capazes de romper com as desigualdades que surgem devido à implementação dessa política. A organização de estratégias de ação para enfrentar as desigualdades também funciona como um meio de atenuar as reações daqueles que se sentem injustiçados ou não contemplados pelas políticas.

Em uma entrevista realizada por Mainardes; Marcondes (2009), Ball aponta que o contexto dos resultados e efeitos pode ser tratado no contexto da prática e o contexto da estratégia política analisado no contexto de influência. Para Bowe; Ball; Gold (1992) todos esses contextos apresentam-se uns dentro dos outros, pelo fato de não serem estanques. A discussão trazida por Bowe; Ball; Gold (1992) e Ball (1994) de que a implementação das políticas não ocorre de maneira linear de cima para baixo, mas são moldadas de acordo com o contexto, da ação e visão de mundo dos responsáveis pela sua implementação, é também tratada por Downs (1966; 1999), como apontado por Oliveira (2019). Lasswell já tratava da importância do contexto no processo de implementação na análise de política³², como também os estudos clássicos nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

A análise de políticas públicas na área da Ciência Política é tratada por outros pesquisadores que discutem aspectos relativos a essa temática como implementação, contexto e trajetória da política, a partir da subjetividade dos atores ou da discricionariedade. Essa discussão amplia as possibilidades de estudo e colabora para que se tenha diferentes olhares sobre a política, avançando nas questões propostas no Ciclo

³² *policy analysis*

de Políticas, mas por meio da integração desses aspectos em novas dinâmicas de análise e interpretações que fogem da abordagem linear e sequencial dos processos de formulação e implementação.

Dentre esses estudiosos destacamos Lipsky (1980), Arretche (2001), Lejano (2012), Lotta (2008; 2012^a; 2019), Oliveira; Gussi (2016). Arretche (2001) observa que a implementação de programas não ocorre totalmente da forma como foi planejada pelos formuladores, há um certo distanciamento do que foi proposto pela política e o que ocorre na realidade, quando esta é colocada em prática. Essa modificação, apontada por Arretche (2001), se refere as funções exercidas e pressões sofridas pelos agentes implementadores (burocratas de nível de rua) na prática.

Esse aspecto, já tratado por Lipsky (1980), se refere à importância dos burocratas de nível de rua nas tomadas de decisões e na condução das políticas. A rotina de atividades desses implementadores indica o movimento dinâmico da política no nível local e influencia seu sucesso ou fracasso. Desta forma, Lipsky (1980) concebe a análise de implementação por meio da compreensão das rotinas e ações dos burocratas de nível de rua, porque são eles que buscam os caminhos para desempenhar suas funções, representando o Estado, a agência ou seção em que trabalham. Além disso, eles são o elo entre o Estado e o cidadão que busca os serviços oferecidos pelo governo.

Em um trabalho sobre a importância dos implementadores de políticas, Lotta (2012a, p. 22) destaca que “[...] para compreender a ação efetiva do Estado, pressupondo que os implementadores o representam e por ele respondem, é necessário entender justamente a ação e a interação realizadas por esses implementadores”. Seguindo por este caminho, Oliveira (2019, p. 7) afirma que:

A visão de Lipsky e dos demais autores, que têm se debruçado sobre o processo de implementação a partir dessa perspectiva, converge com a ideia de que as políticas públicas e seu ciclo não podem ser pensados de uma maneira estanque, rígida ou determinista (OLIVEIRA, 2019, p. 7).

As políticas públicas são traçadas nos gabinetes pelos formuladores que muitas vezes desconhecem a realidade onde serão inseridas, as vivências e possibilidades dos implementadores e as necessidades dos usuários. Neste contexto, a execução de diferentes ações na prática leva à mudanças em seu desenho inicial, ou seja, na trajetória destas. Para Lejano (2012), a política é percebida como uma construção social, experienciada pelo

sujeito em um dado contexto. E a compreensão desta deve ser permeada a partir de “[...] uma analítica que possa trazer a diversidade e a riqueza dessa experiência e conectá-las firmemente ao processo político” (LEJANO, 2012, p. 210). Para este pesquisador é importante compreender a política em sua experiência a partir das dimensões textual (teoria) e prática.

Léa Rodrigues (2008; 2016), com base em Lejano (2012), considera as dimensões da experiência e do entendimento da política pelas facetas processual, contextual, dinâmica e flexível, apreendidas somente no contexto da prática. A prática e a experiência das pessoas são aspectos importantes para a compreensão do modo como a política se dá na realidade. A vivência dos sujeitos na prática colabora para que eles constituam sua experiência e a compreenda por meio da reflexão e narração. Desta forma, o reconhecimento das identidades e dos diferentes papéis desempenhados pelos responsáveis pela implementação da política, bem como seu modo de execução, são importantes no delineamento de sua trajetória.

Gussi; Oliveira (2016, p. 93) propõem a análise da política em uma perspectiva antropológica, considerando as políticas públicas como “processo sociopolítico e cultural”. A política para esses autores apresenta uma trajetória que é constituída por avanços e retrocessos que modificam seu percurso. A análise da política pública ocorre por meio de sua constituição no âmbito do Estado e sua relação com os diferentes atores interligados à política nos contextos social e cultural. Oliveira (2019, p. 8) ressalta a importância de “[...] compreender seu itinerário, analisar seus efeitos, seus resultados, seus impactos e as questões associadas ao desenho e sua implementação significa, inicialmente, compreender como esse percurso foi (é) construído”.

Na construção da teoria do Ciclo de Políticas, Ball e seus colaboradores se voltam, nos anos 1990, para o estudo da implementação da política nos estudos clássicos dos anos 1970 e 1980, como visto anteriormente. Contudo, rejeitam o uso do termo implementação e substituindo-o pelo *enactment* ou atuação, presente na *Theory of Policy Enactment*, como compreendemos nas palavras de Ball em entrevista à Avelar (2016, p. 6):

A atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é

“*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas (AVELAR, 2016, p. 6).

O pesquisador Stephen Ball em entrevista a Mainardes; Marcondes (2009) entende que o verbo implementar remete ao processo linear e direto de execução dos passos a serem seguidos no desenvolvimento da política, o qual difere da realidade prática da atuação dos atores sociais. Ball olha para a discricionariedade ou subjetividade dos atores tratada na teoria de implementação e a traz para o campo da educação, especificamente das políticas educacionais, sob o conceito da atuação dos atores sociais na implantação da política.

Contudo, observamos que os pesquisadores citados acima, como Lima; D’Ascenzi (2013), Lotta (2019), Oliveira; Gussi (2016) discutem a teoria da implementação também no campo da educação com o olhar para a discricionariedade dos sujeitos, tratada no modelo de análise denominado *bottom-up*³³. Nesse modelo de análise, considera-se a política, desde a sua fase de criação. “A abordagem *bottom-up* está preocupada em compreender a ‘política como ela é’, como foco no que de fato acontece, sem preocupação nem a legitimidade nem com a conformidade” (LOTTA, 2019, p. 16).

Para compreender como o Ciclo de Políticas tem sido utilizado na análise das políticas e programas educacionais realizamos um levantamento dos trabalhos em bases de dados de teses e dissertações.

1.5 Políticas e programas educacionais pela lente do Ciclo de Políticas nas teses e dissertações

Para que pudéssemos compreender o modo como a abordagem do Ciclo de Políticas tem sido utilizada no estudo e análise das políticas e programas educacionais, realizamos um levantamento tipo estado da questão sobre a produção acadêmica referente

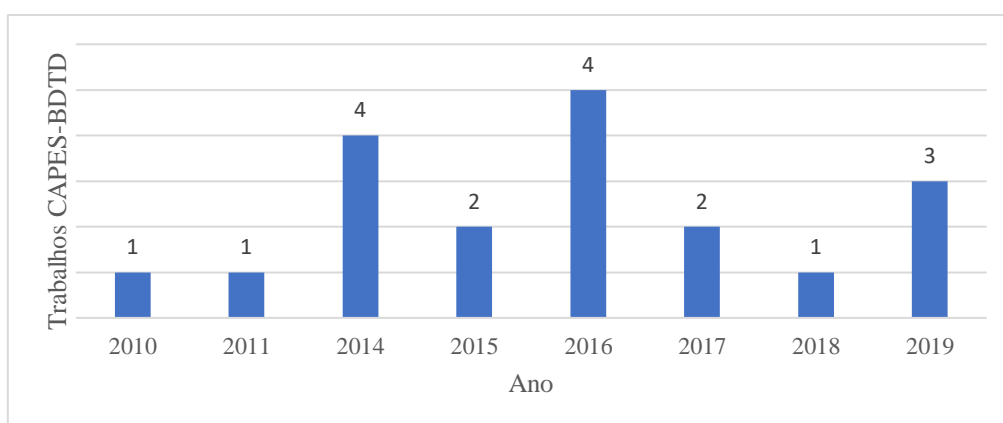
³³ De baixo para cima.

às teses que utilizaram essa abordagem no exame das políticas e programas no período compreendido entre 2010 e 2019. Este levantamento foi fundamentado no estado da questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 35), que se organiza em torno de “[...] uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias”.

As bases de dados utilizadas para a construção do estado da questão foram o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e empregamos os seguintes termos para a busca: “ciclo de políticas; programas de formação de professores”. Em um primeiro momento, foram localizadas um total de 121 teses nos repositórios da Capes e do BDTD. Deste grupo de trabalhos, selecionamos aqueles que têm como objeto de pesquisa a análise de políticas e/ou programas de educação e/ou formação docente que utilizaram o Ciclo de Políticas. Esta escolha foi motivada pelo interesse em compreender o modo como é utilizada esta abordagem na compreensão das políticas e programas educacionais.

Foram selecionados 18 estudos, sendo que no repositório da Capes tivemos 11 trabalhos, e o BDTD continha sete estudos. O Gráfico 1 apresenta a relação destes trabalhos ao longo do período analisado:

Gráfico 1 - Trabalhos por ano 2010 a 2019

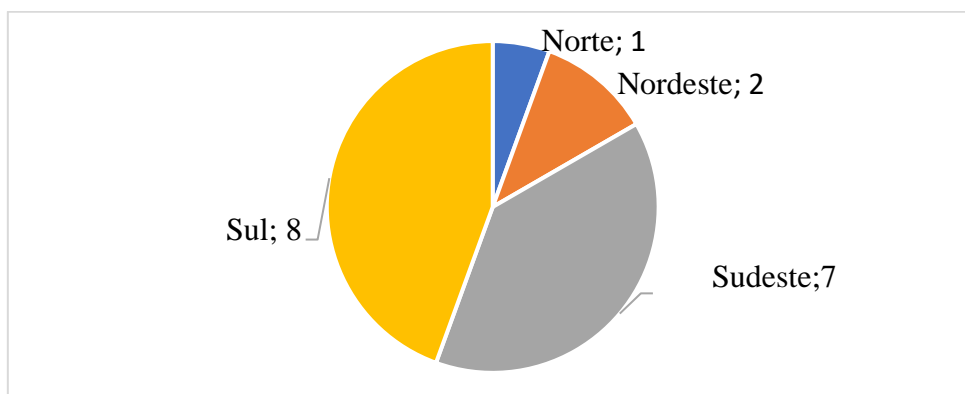


Fonte: Organizado pela autora com base no levantamento dos dados.

A maior produção de estudos, considerando os dois repositórios, ocorreu nos anos de 2014, 2016 e 2019, totalizando 11 trabalhos do total de 18. No período entre 2014 e 2016 percebemos um suposto reflexo da política educacional implementada nos anos 2000, acompanhado de um aumento dos programas e políticas dirigidas às diferentes

áreas da educação. Ao analisarmos a produção por região, verificamos o panorama retratado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Trabalhos por região



Fonte: Organizado pela autora com base no levantamento dos dados.

As regiões sul e sudeste concentram a maior parte das pesquisas desenvolvidas (83% do total). Na compreensão da produção nestas regiões, observamos que 67% destas são oriundas das IFES, isso representa a importância das instituições federais no contexto de formação de pós-graduados e pesquisas desenvolvidas na educação.

As 18 pesquisas selecionadas foram divididas em eixos temáticos para reconhecer os temas constantes nestas, e compreender o modo como o Ciclo de Políticas foi utilizado no desenvolvimento destas. O Quadro 3 contempla esta relação:

Quadro 3 - Eixos temáticos das pesquisas

Eixos Temáticos
Política curricular
Política educacional nos documentos BM
Identidade docente
Formação inicial de professores
Educação inclusiva e diversidade
Políticas de formação de professores indígenas
Políticas de leitura no século XXI e EJA
Pibid; PARFOR; PROEJA; TDIC; Bolsa Alfabetização
Formação continuada a distância e UAB
Educação integral e Programa Mais Educação

Fonte: Organizado pela autora com base no levantamento dos dados.

Mendes *et al.* (2019), analisaram as teses e dissertações, no período de 2000 a 2010, discutindo a política educacional. Elas apontam que este tema foi pouco explorado,

e a maioria dos trabalhos abordava aspectos como gestão e financiamento da educação. Além disso, eles voltam-se para o setor público, em detrimento do setor privado como o Sistema S³⁴, organizações não governamentais e sindicatos. No momento deste levantamento das teses, constatamos também que grande parte delas discutiam as ações do primeiro setor. Entretanto, houve um trabalho que abordou as políticas de formação de professores indígenas na perspectiva do Estado, do movimento indígena e das organizações indigenistas.

Os estudos identificados contemplam aspectos da agenda neoliberal para a educação no Brasil, iniciada ainda nos anos 1990, como o sistema de currículo, avaliação, formação continuada realizada pelas instituições privadas, formação a distância aligeirada, projetos de formação que não possuem um fio condutor e integrador, controle avaliativo, foco na eficiência, responsabilização dos docentes pela sua formação e desempenho dos alunos. Para Mendes *et al.* (2019), as várias temáticas de investigação são o reflexo da descontinuidade e da pouca articulação das políticas nas esferas municipal, estadual e federal. A adoção de políticas de governo em detrimento de uma política de Estado para a área educacional revela a fragilidade da política para esta área e a necessidade da constituição de um Sistema Nacional de Educação no país.

A leitura das pesquisas nos revela que algumas destas trouxeram o Ciclo de Políticas combinado com outras perspectivas teóricas como materialismo histórico, pós-estruturalismo, avaliação de políticas, teoria do campo de Bourdieu, discurso e poder de Foucault, políticas públicas e formação de professores, também observado por Mainardes (2018). Na maioria dos trabalhos, os contextos de influência, da prática e o de produção do texto estão ligados à implementação dos programas, ao currículo e à formação docente, e um trabalho tratou dos resultados do Programa Mais Educação.

Deste conjunto de 18 trabalhos, três tiveram alguns aspectos que nos chamaram a atenção, no que se refere ao estudo dos contextos do Ciclo de Políticas, ao objeto de pesquisa e à compreensão da política como discurso. A pesquisa de Mosna (2014) discutiu os impactos da implementação do Programa Mais Educação, a partir dos contextos da prática e dos resultados, conjugando o Ciclo de Políticas e a Teoria da Administração Pública na análise. A política de formação inicial nas licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), é abordada por Salazar (2017), com olhar

³⁴ O Sistema S compreende, entre outras instituições de categoria profissional, o SESI, SENAI e o SENAC.

direcionado para as traduções e interpretações da política, a partir da análise de documentos produzidos pela instituição.

E o trabalho desenvolvido por Campelo (2019), que tratou da implementação do PIBID referente a sua incorporação na Política Nacional de Formação de Professores e as concepções de docência veiculadas nos discursos sobre o programa. A pesquisa de Campelo (2019) dialoga com a nossa proposta, por abordar um programa de formação de professores, a partir dos contextos de influência, da prática e de produção de texto, na perspectiva e atuação daqueles que participaram deste.

O levantamento realizado indica que há poucas discussões sobre as políticas de formação de professores, sob a ótica dos impactos e efeitos, utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas. Além disso, não foram encontradas pesquisas que discutissem os programas Obeduc e Prodocência utilizando esta abordagem. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a discussão conjunta dos programas Prodocência, Obeduc e PIBID, a partir da percepção dos docentes da universidade e da escola integrantes destes.

Diante do exposto neste capítulo, compreendemos que as políticas educacionais são constituídas nos embates entre os diversos seguimentos sociais. O seu processo de implementação é influenciado pelas ações e percepções dos atores sociais no contexto da prática e resultam em diferentes efeitos.

O capítulo 2 aborda o contexto de produção de textos da política educacional de formação de professores e sua tradução nos programas Prodocência, Obeduc e Pibid. Assim, discutiremos os objetivos destes programas e suas concepções de formação.

2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA TRADUÇÃO NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Neste capítulo tratamos do contexto da produção de textos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº6755/2009. A Capes tem a responsabilidade pelo acompanhamento das ações de formação de professores para a Educação Básica, por meio da atuação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). O Decreto nº 6755/2009 é traduzido em vários programas e ações de formação, dentre os quais destacamos o Prodocência e o Pibid que tratavam da formação inicial de professores. O Obeduc era direcionado à formação para pesquisa em aproximação entre os Programas de Pós-graduação (PPG) e a Educação Básica.

No governo Lula havia um contexto³⁵ político e econômico favorável à implementação do projeto de formação inicial e continuada que valorizava o conhecimento produzido pelos docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. Este projeto estava organizado em torno de um trabalho de cooperação que envolveu os aspectos teóricos e práticos da formação com base na realidade destas instituições, como já tratado por Campelo (2019).

No entanto, a política educacional de formação de professores no governo Lula continuava alinhada à perspectiva neoliberal, mesmo que tenha tido avanços significativos, como já citados anteriormente. Ela estava organizada em programas e projetos fragmentados que não contribuíram para a criação de um Sistema Nacional de Educação robusto e capaz de fomentar ações de forma coordenada e com suporte aos entes federados.

A política de formação de professores, por mais que tocasse em aspectos como a melhoria da qualidade da formação, a valorização dos profissionais da educação, o estímulo à docência, o financiamento de pesquisas e a formação de pesquisadores nesta área, ainda seguia pautada na regulação do trabalho docente, nas competências e responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais.

³⁵ Os contexto político e econômico que forjaram a política educacional de formação de professores é tratado no item 1.2 do capítulo 1.

No governo Dilma este cenário se agrava com o golpe-jurídico-midiático-parlamentar no ano de 2016 (SAVIANI, 2020), com o encerramento dos programas Prodocência e Obeduc ainda neste governo. O Pibid sofreu cortes orçamentários, mas continua em atividade. Nos governos Temer e Bolsonaro a depreciação se intensifica com projeto neoliberal tecnicista de formação de professores, seguido do desmonte da educação e desvalorização do professor e da ciência, que ganha espaço com a implementação da BNCC. Tais ações incidem diretamente no Pibid que continuou a ser alvo de novos cortes orçamentários, mudanças em seu desenho inicial e a tentativa de encerramento.

Por mais que a proposta formativa dos governos Lula e Dilma tivessem sido pautadas na valorização dos saberes e conhecimentos dos professores e privilegiando a formação para a atuação e vivência na escola, compreendemos, assim como Diniz-Pereira (2014), que os programas de formação de professores, apresentam um discurso que se aproxima da racionalidade prática, entendida como aplicação técnica. O enfoque deste projeto formativo se dá na reflexão sobre a teoria para ser aplicada na prática, por meio da construção de materiais e desenvolvimento de atividades para serem usadas na sala de aula. Há pouco espaço para discussão e pesquisa sobre os aspectos político, social, condições de trabalho, carreira, valorização da profissão que também constituem a profissão docente. Em vista disso, a formação se restringe para o trabalho da prática na sala de aula em oposição a formação para a intervenção social e a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1996).

A seguir, abordaremos as concepções e objetivos destes programas desenvolvidos na Região dos Inconfidentes utilizando o Ciclo de Políticas e a Análise Crítica do Discurso (ACD) para a compreensão do texto político e de seu contexto de produção.

2.1 Programa Consolidação das Licenciaturas

O programa Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) foi criado em 2006 durante o governo Lula para financiar projetos direcionados à formação e o exercício profissional dos futuros docentes. Ele é contemplado na política de formação e valorização do magistério. O Relatório DEB/Prodocência (2013, p. 26) descreve a finalidade do programa: “[...] fomento à inovação e à melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”. Os projetos submetidos à avaliação devem estar fundamentados nos

dados do ENADE e nos instrumentos de avaliação da própria instituição, discutindo os problemas e os desafios identificados e estratégias de mitigação (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013).

O Prodocência tem como premissa a observação, análise e avaliação das práticas dos programas Pibid, Parfor, Novos Talentos, Obeduc e outros projetos, pesquisas e avaliações desenvolvidas no Brasil e no exterior. Desta forma seu propósito é “investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir desses referenciais, propor inovações e aprimoramento na formação de professores” (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 26). O Prodocência não se confunde com o Pibid porque os cursos de licenciatura, com seus currículos e espaços físicos de formação, são o centro das atenções daquele programa. Desta forma, não é seu propósito a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura nas escolas da Educação Básica.

A formação dos professores formadores e a renovação das licenciaturas também são contempladas no programa, por isso, são discutidas a autoavaliação, as práticas e as estratégias didáticas para que estas possam contribuir para a formação dos professores que atuarão na Educação Básica (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013). Assim, constituem seus princípios pedagógicos “a inovação curricular nos cursos de licenciatura, a formação de formadores e o incentivo a uma formação de docentes pautada em uma práxis que valoriza o trabalho coletivo a construção de novas estratégias didático-pedagógicas e a autonomia no contexto das licenciaturas” (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 26).

Já os objetivos do Prodocência, de acordo com o relatório DEB/Prodocência (2013, p. 27) são elencados a seguir:

- I- Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
- II- Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes;
- III- Estimular propostas de integração da educação superior com a Educação Básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas;
- IV- Apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura;
- V- Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores;

VI- Apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores, seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância;

VII – Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela Capes, como o Observatório da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, o Programa Novos Talentos e outros de valorização do magistério da Educação Básica (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 27).

O Prodocência visa a articulação entre os diferentes programas para a formação de professores com foco nos currículos das licenciaturas, interligando teoria e prática nos projetos das instituições formadoras dos futuros professores. A formação dos formadores é tratada como um tema importante para que se possa ter a renovação e ampliação das práticas de formação, por meio de novas metodologias e do trabalho coletivo. A integração entre universidade e escola para a superação dos desafios e melhoria da qualidade da formação é mais um ponto importante, como também a observação e apoio das práticas desenvolvidas nos programas Pibid, Obeduc, Parfor, UAB e Novos Talentos, visando o fortalecimento e a valorização do magistério.

Em vista disso, há uma proposta de formação que se distancia, em certa medida, da aplicação acrítica dos conteúdos e no trabalho com atividades já prontas. E contempla o diálogo no trabalho coletivo e na reflexão da teoria e das práticas pedagógicas. Podemos inferir, a partir da leitura dos objetivos deste programa, que os docentes podem ser vistos como tradutores da política ao propor projetos, atividades e outros materiais que incentivam o trabalho reflexivo e coletivo dentro da instituição, de modo que se obtenha a adesão de outros docentes e alunos.

A articulação entre teoria e prática é um aspecto também levado em consideração pelo programa, sendo estimulado no processo formativo dos licenciandos e no desenvolvimento profissional dos professores formadores dos cursos de licenciaturas. Já a proposta de formação de professores constante no Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016, que fornece as bases para BNCC, “não valoriza o profissional”, não propicia “condições para uma educação de qualidade”, e fomenta uma política educacional alinhada “a governança da OCDE”, conforme Macedo (2019, p. 39). O quadro 4 – Prodocência: documentos governo federal (2006-2013); apresenta os documentos sobre o programa publicados no Relatório DEB/Prodocência (2013):

Quadro 4 - Prodocência: documentos governo federal (2006-2013)

Tipo de documento /Ano	Órgão
Edital nº 11/2006	MEC/Sesu/DEPEM
Edital nº 05/2007	MEC/Sesu/DEPEM
Edital nº 02/2008	CAPES/DEB
Portaria nº 119/2010	CAPES/DEB
Edital nº 28/2010	CAPES/DEB
Portaria nº 40/2013	CAPES/DEB
Edital nº 19/2013	CAPES/DEB

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados disponíveis no Relatório BRASIL/DEB/Prodocência (2013).

As temáticas contempladas nos editais abarcam a promoção de ações que estimulam o vínculo entre teoria e prática; o desenvolvimento de práticas que tenham os docentes e futuros professores como promotores dessas atividades; a reflexão sobre a profissão e prática; a produção de matérias que possam contribuir para o aprendizado dos alunos; e a organização e o fornecimento de materiais para que os espaços formativos possam funcionar dentro das IES, assim como a reflexão sobre os currículos de formação e a sua implementação.

Os editais são construídos de modo que os docentes sejam protagonistas do projeto de formação docente de sua IES, conforme vemos na análise desses documentos. Observamos nos objetivos do programa, a valorização dos cursos de licenciatura e da profissão docente, de modo que as IES possam construir projetos que atendam as demandas e necessidades específicas dos seus cursos e de sua realidade de formação, a partir das áreas e temáticas contempladas nos editais. A formação está alicerçada na construção e análise das práticas pedagógicas, mas abre espaço para a discussão dos aspectos teóricos, científicos, políticos e sociais que envolvem a profissão e a vida em sociedade. A atuação dos implementadores na construção e desenvolvimento dos projetos nesta perspectiva de reflexão sobre aspectos teóricos e políticos é fator importante para sua efetivação.

Os documentos oficiais como a LDBN nº9394/1996 tem como exigência a formação em nível superior para atuar na Educação Básica e a formação continuada para todos os níveis de ensino. E a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica, discute aspectos da formação centrados na exigência de formação em nível superior e articulação entre teoria, prática e pesquisa neste processo formativo.

Entretanto, uma pesquisa realizada por Gatti; Barreto (2009) sobre os cursos de licenciatura no Brasil, a partir da análise das ementas de alguns cursos de Pedagogia, apontaram uma formação mais teorizada e pouca integração com a prática no ambiente escolar. No curso de licenciatura em Letras havia poucas disciplinas que discutiam os saberes relativos à tecnologia, a prática docente tratava de temáticas mais gerais e não havia uma abordagem para temáticas específicas como a avaliação e literatura infantil e juvenil (GATTI; BARRETO, 2009). Estas pesquisadoras constataram neste trabalho deficiências relativas à formação mesmo depois de um tempo de implementação dessas normativas. O Prodocência toca nestes aspectos e em outros citados no relatório de Gatti; Barreto (2009) e tenta estimular diferentes ações que integrem teoria, prática, universidade e escola, além de recursos financeiros para que as IES possam desenvolver um trabalho de maior qualidade.

No contexto da política, sabe-se que apenas a publicação de leis e portarias para regulamentar as atividades não são capazes de promover a prestação de serviços de qualidade por parte do Estado. Por isso, são necessários investimentos e políticas que possam fomentar ações que promovam a qualidade e equidade para todos os alunos da rede pública de educação. Os investimentos e estratégias são extremamente importantes, contudo, é necessário o engajamento e atuação dos responsáveis pelos programas nas IES para que eles sejam efetivados e atendam as especificidades locais de formação das instituições. A atuação dos implementadores nas IES é importante para que os programas alcancem os efeitos esperados. E inclusive possa avançar em outros aspectos da formação que não são contemplados pelos programas, mas que são considerados significativos pelos professores formadores com base em sua formação e experiência.

O Relatório Prodocência/DEB (2013) demonstra que a maioria dos projetos submetidos à Capes trata da integração entre universidade e educação, articulação entre teoria e prática e cooperação entre os departamentos da universidade. Em seguida, há projetos que abordam as experiências metodológicas e práticas de formação inovadoras como a inserção das tecnologias da informação e comunicação na formação dos licenciandos. A criação de laboratórios e espaços de formação com integração entre as licenciaturas também estão presente nas propostas aprovadas pelo programa. Há poucos projetos que propõem novas formas de organização curricular e gestão das licenciaturas, como também daqueles que promovam a integração de ações com outros programas de formação como o Parfor, Pibid, Obeduc e UAB.

Dentre os efeitos relatados no Relatório Prodocência/DEB (2013) destacamos a inovação da gestão das licenciaturas; a integração entre estes cursos e apresentação de propostas de trabalho indisciplinares; criação e fortalecimento dos Fóruns das Licenciaturas; revisão dos currículos das licenciaturas; elaboração de resoluções e projetos pedagógicos e estímulos a novos cursos. A criação de grupos de trabalho/pesquisa e comissões para a discussão da formação inicial a partir da realização de levantamentos e diagnóstico das licenciaturas, do perfil docente, modelos de formação, desenvolvimento de redes de articulação entre universidade e escola foram outros resultados identificados. Assim como a criação de laboratórios e diferentes espaços extracurriculares de formação, e o desenvolvimento de projetos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Com relação às inovações curriculares, descrevemos a reformulação dos currículos das licenciaturas e dos projetos pedagógicos dos cursos com ênfase nas discussões metodológicas e curriculares; a inserção e inovação nos conteúdos curriculares relativos aos estágios e práticas de modo a discutir temáticas como as relações étnico-raciais; estágios e práticas curriculares com maior articulação entre teoria e prática; prática docente como princípio formativo; parceria com outros programas de formação e escolas da Educação Básica; estabelecimento de diálogo com a comunidade acadêmica sobre formação de professores (BRASIL/DEB/PRODOCÊNCIA, 2013).

No campo das metodologias de ensino observamos, conforme o Relatório Prodocência/DEB (2013), a concepção de formação em que os docentes são sujeitos ativos nos processos de formação, de ensino e aprendizagem; desenvolvimento de metodologias para a formação no Ensino Superior; elaboração de práticas que promovam o enfrentamento dos problemas da Educação Básica; produção de materiais didáticos; pesquisa como princípio formativo dos futuros professores; desenvolvimento de projetos que visam a inovação curricular como pedagogia de projetos, minicursos e oficinas.

Já sobre os efeitos na formação dos alunos das licenciaturas e dos professores formadores, este relatório relata a ampliação da formação teórica, prática e metodológica, o que influencia no desempenho acadêmico dos licenciandos; na formação continuada dos docentes da universidade e da Educação Básica; na diminuição da evasão e reprovação em algumas IES; e na integração dos programas Pibid e Obeduc na Educação Básica.

Desta forma, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente ocorrem pelo trabalho integrado dos cursos de licenciaturas e de suas disciplinas, pela

prática da pesquisa e na elaboração de projetos e materiais que conjuguem teoria e prática neste processo. A valorização da profissão ocorre por meio da compreensão dos professores formadores e dos futuros professores como protagonistas em seus processos formativos, pois abre espaço para que eles desenvolvam projetos formativos interligados à realidade da instituição. A valorização da profissão docente precisa ocorrer em políticas de Estado que resultem no cumprimento do pagamento do piso salarial para os docentes da Educação Básica, na organização da carreira e na melhoria das condições de trabalho.

2.2 Programa Observatório da Educação

O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi instituído por meio do Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Em momentos distintos desse programa foram firmadas parcerias entre a Capes, o INEP e a SECADI. Ele consta na página da Capes, na área de programas encerrados, seu último edital foi lançado no ano de 2012. Ele fez parte da política de valorização e fortalecimento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica desenvolvida pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

O Obeduc teve como objetivo “[...] proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de mestrado e doutorado” (BRASIL/CAPES³⁶, 2008). Complementando a proposta de formação inicial e continuada de professores, este programa atentou-se para a articulação dos alunos de pós-graduação, estudantes da graduação e docentes da Educação Básica associada à pesquisa científica, de forma a “[...] valorizar a ciência, despertando a vocação de novos pesquisadores e propor metodologias ativas e experimentais” (BRASIL/DEB/OBEDUC, 2013, p. 6). As seguintes diretrizes compõem este programa:

- a) Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;
- b) Estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, diferentes campos do conhecimento;

³⁶Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/observatorio-da-educacao/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

- c) incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- d) ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- e) apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- f) promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- g) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- h) estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;
- i) organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação (DEB/OBEDUC, 2013, p. 28).

Tomamos como destaque nestas diretrizes o foco na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e demais itens relacionados ao estímulo e ampliação dos programas de pós-graduação e da produção científica. Verificamos, nos itens “e” e “f”, que um dos objetivos é “apoiar a formação de recursos humanos e a promoção de capacitação de professores” e “disseminação de conhecimentos sobre a educação”. Trata-se de um programa que tem relação com a formação inicial e continuada e tenta estabelecer o diálogo com “os diversos atores envolvidos no processo educacional”. O item “h” nos remete a valorização e o apoio de dados estatísticos como forma de se obter informações detalhadas sobre a educação do país. Isto colabora para o desenvolvimento de programas e outras ações em consonância com as necessidades das instituições.

Entretanto, essas possibilidades de diálogo e formação dependem da interpretação e tradução da política por parte dos implementadores nas IFES na construção dos projetos e sua implementação. A estrutura dos projetos e os temas a serem abordados nas pesquisas influenciam diretamente neste processo, assim como a forma de organização e distribuição das tarefas entre os participantes na execução dos projetos. Neste contexto, os projetos poderiam dar enfoque apenas à pesquisa e a produção acadêmica em detrimento da formação inicial e continuada. E atender, às necessidades de produtividade dos programas de pós-graduação (PPG), conforme estabelecem os critérios da Capes para a avaliação destes programas.

Além disso, estes são os primeiros objetivos elencados pelo documento, não sendo esta sequência estabelecida por ordem de relevância, mas indutiva desta interpretação. Esta indução é associada a repetição dos termos: pós-graduação, pesquisa, disseminação

de conhecimento, aprofundamento de estudos, publicação, sendo todos relacionados à pesquisa, os quais nos remetem, em um primeiro momento, a construção da identidade coletiva de fortalecimento da pesquisa e dos PPG.

A organização do Obeduc ainda propicia o diálogo com a base de dados do INEP nos diversos níveis de ensino, de modo a promover estudos e pesquisas que utilizem os dados do Censo da Educação Superior, Censo da Educação Básica, Enem, Enade, Saeb, Prova Brasil, entre outros. Esta iniciativa pode articular professores da Educação Básica e da universidade na compreensão da realidade da educação e na proposição de caminhos para a superação dos obstáculos, por meio de ações pautadas na ciência, no conhecimento e na experimentação prática.

A escola, universidade, professores da Educação Básica e do Ensino Superior trabalham conjuntamente na produção de conhecimentos, por meio de ações que interliguem teoria e prática no processo educacional e da pesquisa colaborativa. Para que a pesquisa se torne parte da cultura da escola, são necessárias políticas públicas que a reconheça como parte do trabalho desenvolvido pelos docentes, e ser integrada à sua jornada de trabalho. (PIMENTA, 2012).

No Relatório Obeduc/DEB (2013) constam os editais nos anos de 2006, 2008, 2010 e 2012. A SECADI solicitou, no ano de 2009, a publicação especial do edital Observatório da Educação Escolar Indígena, dirigido aos territórios etnoeducacionais indígenas. Percebemos neste processo a atuação dos técnicos da SECADI na elaboração da produção do texto desta política. O Quadro 5 apresenta os editais e portarias publicados pelo governo federal constantes no Relatório Obeduc/DEB (2013):

Quadro 5 - Obeduc: Documentos governo federal (2006-2012)

Tipo de documento /Ano	Órgão
Decreto nº 5.803/2006	MEC/CAPES
Portaria nº 152/2012	MEC/CAPES
Edital nº 01/2006	CAPES/INEP
Edital nº 01/2008	CAPES/INEP/SECADI
Edital nº 01/2009	CAPES/INEP/SECADI
Edital nº 38/2010	CAPES/INEP/SECADI
Edital nº 49/2012	CAPES/INEP/SECADI
Relatório de Gestão/2013	CAPES/DEB

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados disponíveis no Relatório Obeduc/DEB (2013).

Dentre os editais divulgados destacamos o Edital Capes/Inep/SECADI nº 001/2008 que apresenta como temática de estudo as questões concernentes à docência e a formação dos profissionais da Educação Básica. E agrega três aspectos em sua constituição e nos eixos temáticos para as propostas de projetos. A primeira delas trata da parceria com a SECADI, colaborando para a inserção dos eixos temáticos educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos, educação no campo; educação quilombola; educação integral e educação a distância. A segunda refere-se ao fato desse edital contemplar, além do mestrado e doutorado acadêmico, também o curso de mestrado profissional. Neste aspecto, considerando que os programas profissionais de pós-graduação na área de educação atendem às demandas de formação de professores da Educação Básica em atuação em escolas públicas, constatamos uma importante iniciativa para indução de formação continuada.

Já a terceira refere-se à disponibilização de bolsas para professores da Educação Básica e alunos dos cursos de licenciaturas envolvidos nos projetos educacionais. Essa ação aponta para a valorização da profissão ao estimular a formação continuada dos docentes da Educação Básica por meio da pesquisa, e a formação dos licenciandos no contato com o trabalho na escola. E a quarta refere-se à articulação dos projetos do Obeduc às atividades desenvolvidas no âmbito dos programas Pibid e Prodocência.

Há uma tentativa de junção entre teoria e prática no processo formativo dos professores experientes e alunos das licenciaturas. Contudo, para que a pesquisa venha fomentar uma prática reflexiva dos professores, enquanto prática social, é preciso que ela ocorra no coletivo da escola em parceria com a universidade, de modo que teoria e prática sejam inseparáveis em seu processo de resignificação. E auxilie os docentes na compreensão do contexto histórico, social e cultural em que vivem (PIMENTA, 2012).

A respeito destas questões o Relatório Obeduc/DEB (2013, p. 28) aponta que:

A inclusão de bolsas para professores da Educação Básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos - além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa - sinaliza a preocupação da Capes com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira. Nesse sentido, envolver diferentes sujeitos no estudo de situações educacionais colabora para que o conhecimento produzido seja mais complexo, abrangente e menos marcado por aspectos ideológicos e pessoais. O trabalho coletivo na produção de conhecimento acadêmico é valorizado no Observatório da Educação como mecanismo de superar o isolamento por que passam vários pesquisadores quando buscam respostas para suas questões de pesquisa (RELATÓRIO OBEDUC/DEB, 2013, p. 28)

Há a valorização da produção e divulgação do conhecimento científico fomentados no trabalho coletivo de formação por meio da pesquisa. Os professores da Educação Básica, licenciandos, mestrandos e doutorandos são vistos como iguais e importantes no desenvolvimento das pesquisas. As propostas de projetos deveriam contemplar a realidade local ou regional com vistas a sua modificação. Este é um aspecto que tornou o programa mais próximo das diferentes realidades educacionais do nosso país.

O modo como o Obeduc foi organizado permite que as IES estruturarem seus projetos de acordo com suas necessidades e possibilidades de trabalho. Diferentemente da política educacional em vigor no governo Bolsonaro de desvalorização da ciência, do conhecimento, do trabalho docentes e do pensamento crítico e reflexivo. O edital nº 38/2010 fez uma convocação para as IES, que possuíam programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a três, para enviarem projetos de estudo e pesquisa que tivessem como interesse as áreas de alfabetização, língua portuguesa e matemática, visando elevar a qualidade das ações nestas áreas. A preocupação era a promoção destas ações, reestruturação dos cursos de licenciatura e organização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas a elevar meta do PDE de 2022.

Os programas de Pós-Graduação (PPG) das IES públicas e privadas puderam apresentar propostas de trabalho organizadas em núcleos locais compostos por um PPG *stricto sensu* ou núcleos em rede compostos por pelo menos três PPGs *stricto sensu* de instituições diferentes. O Obeduc disponibilizava bolsas para o coordenador do projeto na instituição sede e para os núcleos da rede, contemplando estudantes de mestrado, doutorado, licenciatura, professores da Educação Básica em exercício, coordenadores e supervisores das escolas da Educação Básica.

Os valores concedidos pelas bolsas eram de R\$1.500,00 para o coordenador; R\$ 2.200,00 para estudante de doutorado; R\$1.350,00 para estudantes de mestrado; R\$400,00 para estudantes da licenciatura; R\$765,00 para professores da Educação Básica. O seu financiamento era destinado às despesas de custeio no valor de R\$ 50.000,00 reais por projeto/ano, capital e bolsas.

Com relação aos produtos gerados, o Relatório Obeduc/DEB (2013) traz a confecção de vários trabalhos acadêmicos como teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos publicados em periódicos e revistas, e eventos de divulgação

científica. Eles demonstram alguns resultados do programa referente a indução e, conseqüentemente, o aumento das publicações e ampliação de divulgação científica. A Educação Básica, no Ensino Fundamental, na modalidade regular concentra o maior número de pesquisas, seguido pelo Ensino Médio e Educação Infantil.

Entre os impactos destacamos o desenvolvimento de projetos inovadores nas escolas e a oportunidade de formação continuada para todos os participantes do programa, a admissão dos alunos das licenciaturas e professores da educação em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Além da elevação da nota dos programas de pós-graduação das IES nas avaliações da Capes (BRASIL/OBEDUC/DEB, 2013).

A formação pela pesquisa é discutida por pesquisadoras como André (2012) e Lüdke (2001) por meio da inserção de temas e projetos de pesquisa nos currículos de formação, articulando teoria e prática e aproximando escola e universidade. Essa concepção de formação já aparece na Resolução CNE/CP nº1, de 18 fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Esta articulação acontece em um nível de discurso de aproximação generalizada, sem que seja levado em consideração a sua inserção na jornada de trabalho na escola. E fato de que ela deva ocorrer de modo indissociável, avançando para uma prática reflexiva crítica, que colabore para a ampliação da profissionalidade docente, abordada por Contreras (2012), e a melhoria da educação básica (PIMENTA, 2012).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior. Dourado (2015, p. 305), em sua análise sobre as diretrizes curriculares CNE/CP nº 2/ 2015, afirma que “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”. Esta resolução apresenta uma proposta de formação de professores que avança em direção à reflexão crítica teórica a partir dos conhecimentos da práxis e de emancipação dos sujeitos (CURADO SILVA, 2018). Todavia, esta resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP nº02/2019 que vai na contramão da formação emancipadora também defendida por Pimenta (2012) e Freitas (2014).

Ao analisarmos os documentos do governo federal, citados acima, referente à formação articulada entre graduação, pós-graduação nos princípios da pesquisa e extensão percebemos um retrocesso na formação atualmente preconizada pela BNCC. Este documento trata da formação a partir da instrumentalização dos docentes para o

trabalho com as orientações e materiais em uma sequência de passos que produzirá o resultado esperado na sala de aula. Além disso, coloca em segundo plano a pesquisa e o ensino para a formação nas IES.

Diferentemente da BNCC, o Obeduc percebe o professor como protagonista de sua formação, e a pesquisa como uma possibilidade de superação da lacuna, apontada pelos pesquisadores Farias, Jardimino; Silvestre (2016) nos currículos de formação fragmentada entre ensino e pesquisa. Ele traz como diferencial alguns aspectos, ressaltados por Lüdke; Cruz (2005), como a inserção da pesquisa na rotina dos docentes e acompanhada de estrutura física, material e de apoio financeiro para que ela ocorra.

O programa apresenta algumas limitações devido à proposta do governo federal e sua forma de financiamento. Destacamos a abrangência pois contempla poucas IFES, estas instituições, muitas vezes, integram poucas escolas e docentes, por questões relativas ao escopo do projeto e de equipe suficiente para o acompanhamento dos pesquisadores em formação. Além disso, muitos professores da Educação Básica têm jornadas de trabalho extensas, situação que dificulta a disponibilidade de participação e dedicação neste tipo de programa. É necessária a construção de políticas de Estado que visem a pesquisa no currículo de formação de professores e o desenvolvimento de programas perenes, de maior abrangência que não venham sofrer com as mudanças de governo. A maior abrangência do programa e perenidade, colaboram para que se tenha efeitos de segunda ordem (BALL, 1994), os quais incidem em oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que contemple um número maior de docentes interessados.

Ao integrar os professores da Educação Básica neste processo formativo como pesquisadores, notamos a valorização do profissional ultrapassando a ideia do trabalho voluntariado, a construção de um processo formativo de mão dupla entre universidade e escola, teoria e prática. Contudo, a valorização da profissão docente permanece no patamar da disponibilização de bolsas para os professores da Educação Básica, sem que avance em políticas de governo efetivas de valorização como carreira, remuneração e melhores condições de trabalho. Os profissionais dessas duas instituições também são cofomadores de futuros professores, como acontece no Pibid. O Obeduc tem a pesquisa como centro desse processo, a partir do estudo de temáticas ligadas à realidade da escola e da própria formação.

Diante do exposto, reconhecemos que o texto político produzido abre espaço para que docentes da escola, da universidade, graduandos e pós-graduandos atuem sobre

as políticas, no sentido proposto por Ball; Maguire; Braun (2012), de forma a construir saberes e conhecimentos que resultem em possibilidades de superação dos desafios na formação de professores e na Educação Básica. De acordo com Tardif (2012), os conhecimentos e saberes produzidos pelos professores na profissão e em sua vida são interligados ao conhecimento científico por meio da reflexão crítica sobre a prática.

Assim, a concepção de formação de professores e pesquisadores proposta neste programa caminha em direção à construção de um projeto de formação crítica, reflexiva, de observação da realidade, de valorização, de troca dos saberes e conhecimentos, da conexão entre teoria e prática e parceria entre escola e universidade. Desde que esta perspectiva seja entendida e incorporada pelos implementadores da política nas IES em seus projetos institucionais.

2.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) visa a formação inicial de professores da Educação Básica, a partir do incentivo e valorização da profissão docente nos cursos de licenciatura, da conexão entre teoria e prática e da participação da escola e da universidade no processo de formação dos futuros professores. O programa foi lançado em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7219/2010 que estabeleceu seus objetivos e a sua ampliação para outras áreas do conhecimento, com o propósito de abranger as diferentes temáticas, as quais poderiam ser definidas pelas IES. Ele foi incluído no texto da LDBN, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Na fase inicial do programa, o MEC sinalizou a possibilidade do Pibid se tornar uma política de Estado para a formação de professores, conforme aponta o relatório DEB/Pibid (2013). Contudo, isto não ocorreu e o programa continua dependente do lançamento de editais do governo federal, sendo reformulado de acordo com os contextos políticos, econômicos e as prioridades e interesses dos governos.

O Pibid evidenciou a escassez de políticas de Estado para esta área, como também a ausência de um Sistema Nacional de Educação que estimule a articulação e cooperação entre os entes federados para o desenvolvimento de políticas e programas para a educação. Além de colocar em destaque a preferência do governo federal em manter a educação regida por políticas de governo fragmentadas, as quais fragilizam ainda mais educação e a formação de professores.

O artigo 3º do Decreto nº 7219/2010 de criação do programa traz os seguintes objetivos:

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

Considerando o primeiro item dos objetivos apresentados, verificamos a transferência de responsabilidade do Estado para as IES, ao atribuir a estas a responsabilidade de “*incentivar a formação de docentes para a Educação Básica*” e “*contribuir para a valorização do magistério*”, por meio da promoção de atividades no âmbito do programa. Ressaltamos que a atratividade e valorização da profissão estão além do campo de atuação das IES, pois está associada às condições de trabalho, investimento em infraestrutura e aos planos de carreira.

Dentre os objetivos deste decreto, destacamos a formação de professores em nível superior em parceria entre universidade e escola, tendo os docentes destas instituições trabalhando de maneira integrada na formação dos futuros professores. E também a articulação entre teoria e prática; o estímulo a criação de práticas pedagógicas por parte dos formadores e futuros professores e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os contextos e necessidades das escolas. Os objetivos do Pibid se assemelham ao Prodocência e ao Obeduc, no que se refere a aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica na formação de professores, no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, na valorização dos conhecimentos produzidos pelos docentes e alunos das licenciaturas, e no incentivo à vivência do dia a dia da escola.

Um aspecto que merece ser observado diz respeito ao discurso da “articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas inovadoras (BRASIL,2010)”, no qual há uma ênfase no discurso de formação no modelo

da racionalidade prática com vistas a dotar os futuros professores de determinadas competências para a aplicação da teoria para a resolução de problemas da prática da sala de aula. Assim, não discutimos a relevância desta formação para o futuro professor, visto que em determinados momentos da formação inicial ela é necessária. Contudo, ao considerarmos a amplitude dos aspectos relacionados à formação docente, não são destacados fatores como a reflexão crítica sobre a prática, a ressignificação destas, o incentivo à pesquisa, fomento à discussão sobre a carreira, a promoção da autonomia dos sujeitos para intervenção sobre a realidade, dentre outros.

Neste contexto, a repetição de palavras que remetem a prática induz o entendimento de que o mais relevante no processo está relacionado à prática do ensino em sala de aula. Considerando a atuação dos sujeitos na implementação da política, ou no processo de encenação da política, reconhecemos que há a possibilidade de articulação dos demais conceitos relacionados à formação docente nos projetos institucionais que serão colocados em prática pelas IES. O caminho a ser dado aos programas de formação dentro das IES também está associado à visão e conceito de formação apropriados pelos formadores e cursos de licenciaturas destas instituições.

Todavia, para que esta formação ocorra de forma sólida, é preciso que sejam criadas políticas de Estado dirigidas à formação de professores em uma perspectiva crítica, reflexiva e de pesquisa (PIMENTA, 2012), com vistas a autonomia, indagação e atuação das pessoas sobre os problemas políticos, sociais que envolvem a profissão docente, a educação e a vida em sociedade. Não se pode delegar apenas às IES a tarefa de promover uma formação que desperte nos futuros professores e nos educandos um olhar crítico sobre a realidade e a sua autonomia na busca por melhores condições de vida e trabalho.

Para a execução das ações propostas no programa são ofertadas as seguintes modalidades de bolsa para os integrantes: a) iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciaturas, no valor de R\$ 400,00 reais; b) professor supervisor para docentes da Educação Básica responsáveis pelo projeto e acompanhamento dos bolsistas nas escolas, no valor de R\$ 765,00 reais; c) coordenador de área: professor das IES que coordena os projetos nestas instituições e trabalha em parceria com o professor supervisor, no valor de R\$ 1400,00 reais; d) coordenador institucional que acompanha as atividades no âmbito das IES dando suporte aos coordenadores de área e professores supervisores, no valor de R\$ 1500,00. Os valores da bolsa permanecem, até o momento desta pesquisa, os mesmos desde o ano de 2013. No início do programa havia também a bolsa para o coordenador

de área e gestão de processos educacionais que era um docente da IES. Ele auxiliava o coordenador geral no trabalho de acompanhamento dos subprojetos, mas foi extinta.

O Pibid ainda continua em funcionamento e consta na página Capes como um programa de formação inicial de professores. Ao longo de sua existência, foram elaborados vários documentos para inserção de áreas e reformulações que levaram a algumas mudanças em seu desenho inicial. O quadro 6 - Pibid: Documentos governo federal (2007-2020) apresenta algumas destas ações constantes no Relatório Pibid/DEB (2013) e na página da Capes na internet:

Quadro 6 - Pibid: Documentos governo federal (2007-2020)

Tipo de documento /Ano	Órgão
Portaria Normativa nº 38/2007	DOU
Edital nº 01/2007	MEC/CAPES/FNDE
Portaria nº 122/2009	CAPES
Edital nº 02/2009	CAPES
Portaria nº 72/2010	CAPES
Edital nº 18/2010	CAPES
Decreto nº 7219/2010	MEC/CAPES
Edital nº 02/2010	MEC/CAPES/SECADI
Portaria nº 260/2010	CAPES
Edital nº 01/2011	CAPES
Edital nº 11/2012	CAPES
Portaria nº 96/2013	CAPES
Edital nº 61/2013	CAPES
Edital nº 66/2013	CAPES
Portaria nº 46/2016	CAPES
Edital nº 07/2018	CAPES
Portaria nº 45/2018	CAPES
Edital nº 02/2020	CAPES

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados disponíveis no Relatório Obeduc/DEB (2013) e na página da Capes.

Destacamos, dentre as normativas citadas no Quadro 6, alguns momentos do programa em que há uma mudança no direcionamento das ações para a formação de professores. Em sua fase inicial, o programa abrangia a formação de professores nas áreas de física, química, biologia e matemática, e de forma complementar nas áreas de língua portuguesa, educação musical e artística e demais licenciaturas.

A partir de 2009 há a ampliação da participação das instituições e das áreas para o envio dos projetos institucionais. Ele dava margem para a construção de um projeto de formação pautado na reflexão crítica sobre a prática, no trabalho com temas políticos e

sociais, no diálogo entre formadores da universidade e da escola com investimentos em bolsas e no custeio de materiais para as práticas pedagógicas.

No ano de 2013, a Capes realiza a um movimento de expansão do programa com a implementação da Portaria nº 96/2013 que passa regulamentar o programa. Campelo (2019, p. 119), afirma que este documento foi construído em conjunto com as IES, o que demonstra “parceria e diálogo”, pelo fato de que não houve alteração significativa em seus princípios, mas apenas complementações no período de 2007 e 2013. De acordo com o Relatório Pibid/DEB (2013) entre 2009 e 2013 foram concedidas 52.409 bolsas para alunos de iniciação à docência, coordenadores e professores supervisores. Já o edital nº 02/2020 previu disponibilização de até 45 mil cotas de bolsa de iniciação à docência. O que ressalta alguns problemas do programa referentes à abrangência e alcance restritos.

O Pibid teve no período de 2007 a 2013 o momento de crescimento com a produção de vários documentos de seu ordenamento como a ampliação das instituições e licenciaturas participantes, áreas do conhecimento a serem contempladas nos subprojetos e o aporte de recursos para bolsas e materiais para uso nestes. O governo federal publicou nesse período alguns relatórios sobre os impactos do programa que apresentaram resultados positivos na formação de professores.

O Brasil vivia um momento favorável para o desenvolvimento de um projeto formativo que contemplava as diferentes facetas da formação de professores em uma visão progressista, se comparada à política de formação desenvolvida até aquele momento. Entretanto, é importante destacar que o Pibid ainda abarca um número reduzido de alunos dos cursos de licenciatura, professores da Educação Básica e escolas públicas. Isto faz com que apenas uma pequena parcela dos alunos da Educação Básica possa ser integrada às atividades do programa.

Campelo (2019, p. 125) observa que o programa sofreu mudanças no período compreendido entre 2014 e 2018, sendo considerado pelos entrevistados em seu trabalho como “outro Pibid”. No ano de 2015 o programa começa a sofrer instabilidades com relação a sua continuidade e o corte de bolsas. No ano de 2016 ocorre a publicação da Portaria nº 46/2016, em substituição a Portaria nº 96/2013, que alterava as atividades dos licenciandos nas escolas, priorizando o reforço escolar em detrimento da formação de professores e a diminuição das áreas e desenvolvimento dos projetos.

Esta portaria foi revogada devido ao trabalho de mobilização do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid), dos integrantes do programa das IES e das entidades de formação de professores e pesquisa. Mesmo com a revogação desta

portaria, o programa sofreu algumas modificações e a diminuição dos investimentos que afetaram as áreas e o desenvolvimento dos projetos.

De acordo com Campelo (2019), as tentativas de encerramento do Pibid iniciadas em 2015 com o anúncio do corte de bolsas no governo Dilma, os discursos inverídicos que colocavam em dúvida a qualidade das ações do programa, e o anúncio do seu encerramento pelo governo Temer colocaram em risco a sua continuidade. Diante das mobilizações de docentes, alunos e do ForPibid, o governo Temer recuou no propósito de encerramento e anuncia uma pausa no programa em 2017, sem a previsão para o lançamento de novos editais. Neste ano é lançado o programa Residência Pedagógica³⁷ (PRP) que tem uma concepção de formação mais próxima à BNCC e ao atendimento do mercado, sendo considerado como tendência das políticas neoliberais (FARIAS, 2020).

Após os rumores de que em 2017 o programa seria reformulado e a ocorrência de novo corte de bolsas, temos o lançamento de novos editais em 2018 e 2020. Os editais de nº 07/2018 e nº 02/2020 trazem modificações relativas à definição de áreas prioritárias e gerais na construção dos subprojetos; orientações para a elaboração dos subprojetos de acordo com a concepção de iniciação à docência presente nos editais; os critérios para participação dos licenciandos e seu tempo de permanência no programa; a participação voluntária como condição para a efetivação do projeto; a proporção do número de licenciandos acompanhados pelo professor supervisor; o financiamento dos projetos e a seleção das escolas parceiras.

No edital nº 02/2020 também houve o acréscimo das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares que foram habilitadas previamente pela Capes. O programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), Decreto nº 10.004/2019, sendo uma parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa foi lançado no governo de Jair Bolsonaro com a promessa de criação de 216 escolas de Educação Básica funcionando em todos os estados brasileiros até 2023. As escolas que aderissem ao programa contariam com o apoio técnico e financeiro do governo federal. Essas escolas “[...] representam uma mescla de interesses públicos e privados, entre os interesses das secretarias de educação e de segurança pública que atuam sobre a escola pública (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 641)”.

³⁷ O programa Residência Pedagógica tem recebido muitas análises em revistas e periódicos acadêmicos. A Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores, publicação do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da Anped, publicou um dossiê (v. 13, n.25, set./dez. 2020). sobre as iniciativas de formação de professores denominada “Residência Pedagógica”. Disponível em: www.revformacaodocente.com.br.

De acordo com Mendonça (2019), o Pecim diverge dos princípios constitucionais e legais do ensino sob a perspectiva do direito à educação. A militarização das escolas públicas é objeto de críticas de vários setores da sociedade como entidades sindicais e acadêmico-científicas e especialistas em políticas públicas. Este governo, marcado por denúncias e corrupção na pasta da Educação, não apresentou uma agenda sólida para a educação que pudesse contribuir efetivamente para a sua melhoria e a formação de professores.

O desenvolvimento de projetos de educação de viés reformador vão em direção contrária à “educação como prática da liberdade”, defendida por Freire (1987), em que homens e mulheres são instigados a pensar e agir sobre o mundo de forma consciente. Freire (1967) nos adverte que:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. (FREIRE, 1967, p. 43).

Os projetos de educação, que tentam restringir a capacidade crítica, fazem com que as pessoas, sem perceber, deleguem a outros o seu direito e sua liberdade de agir e pensar. É importante que todos aprendamos a fazer a “leitura do mundo” (FREIRE, 1987), de modo que não sejamos dissuadidos na luta por nossos direitos e por uma educação emancipadora para todos.

As mudanças de governo afetaram diretamente o Pibid em relação ao seu desenho original que contemplava uma formação mais reflexiva e de incentivo à produção de conhecimentos, mesmo que esta esteja direcionada à prática e a produção de materiais. Houve a propagação do discurso de desqualificação da universidade como *lócus* de formação dos futuros professores, e da escola que não consegue “se atualizar” para formar quadros para atender as mudanças sociais, ou seja, as necessidades do mercado.

A ausência de uma política de Estado afeta a continuidade da política educacional e, conseqüentemente, dos programas e projetos. Os docentes e alunos passam a conviver com as incertezas de forma como será conduzida a pasta da Educação, a constituição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros aspectos que envolvem a política

educacional como seu financiamento. Esta situação compromete a organização dos programas e projetos educacionais e a qualidade da educação ofertada a longo prazo.

Diante do exposto, verificamos que houve um período fértil para o estabelecimento de programas de formação docente nas IES, sendo possível a execução de programas complementares e simultâneos dentro das instituições. Destacamos a possibilidade de execução do Prodocência como indutor de processos de autoavaliação de programas de formação existentes como o Pibid, e do Obeduc que poderia se apropriar do processo de formação inicial promovido pelo Pibid como objeto de pesquisa.

Contudo, tais possibilidades dependem da interpretação da política pelos implementadores nas IES. Essa interpretação é associada ao contexto histórico vivenciado, à experiência e interesse dos implementadores e possibilidades materiais de trabalho. Além disso, há a influência das correntes teóricas e estudos sobre formação de professores nas ideias e concepções que constituem a política educacional, e a forma como os docentes formadores das IES compreendem estes temas.

A formação de professores, a educação e os docentes do Ensino Superior e da Educação Básica não podem ser dependentes de políticas de formação fragmentadas que dificultam o desenvolvimento de um projeto de formação que visa a emancipação dos sujeitos. Políticas de Estado nesta direção é uma ação eficaz para que se tenha a formação de qualidade e promoção da justiça social.

O capítulo 3 apresenta o contexto em que os programas Prodocência, Obeduc e Pibid foram implementados na Região dos Inconfidentes-MG, e os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES - M G

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico proposto para esta pesquisa. Buscamos expor o contexto das instituições que desenvolveram os programas e as diretrizes metodológicas para a coleta e análise dos dados. Para a execução dessas atividades utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: o exame documental e a entrevista semiestruturada. Já no trabalho de análise e interpretação dos dados, empregamos um conjunto teórico que versa sobre a formação de professores, política educacional, além do Ciclo de Políticas e Análise Crítica do Discurso (ACD) que será abordada neste.

3.1 Pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa

O propósito deste trabalho é fazer uma análise dos efeitos advindos dos programas de formação de professores Prodocência, Obeduc e Pibid na formação e no desenvolvimento profissional dos seus integrantes na Região dos Inconfidentes – MG. Trabalhamos com a perspectiva de que a trajetória da política e seus efeitos se constituem a partir da atuação dos sujeitos e dos diferentes papéis desempenhados por eles no processo de implementação e execução dos programas (GUSSI; OLIVEIRA, 2016). Esta análise da percepção dos docentes que integram/integraram estes programas tem ênfase em sua atuação, interpretação e tradução no processo de implementação deles.

A atuação dos docentes envolvidos implica em efeitos no processo formativo dos futuros professores nos espaços da escola e das IES. Para que pudéssemos entender de que forma ocorre a atuação desses atores nesta ação de formação, partimos do conceito de percepção abordado por Jardimino; Matos (2016, p. 27) que se refere a “[...] ‘organização e interpretação de sensações/dados sensoriais’ que resultam em uma ‘consciência de si e do ambiente’, como uma ‘representação dos objetos externos/exteriores’ ”.

Essas sensações e interpretações advindas da vivência dos docentes nos programas podem ser materializadas nos discursos carregados de sentidos e significados. Os integrantes desses programas estão na ponta do processo de implementação, em muitos casos, suas vozes não são ouvidas nessa etapa, tampouco no processo de avaliação

da política. Desta forma, voltamos nosso olhar para as ações desses atores no sentido de compreender os efeitos do programa e recompor a trajetória de implementação destes.

A pesquisa de cunho qualitativo “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente)” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34). Logo, a discussão e análise dos dados serão direcionadas pela abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010).

A proposta de se estabelecer a análise mediada por aspectos qualitativos se justifica pelo fato de a formação docente ser constituída por efeitos complexos, próprios do processo de formação, ensino e aprendizagem permeado pelas ações e representações dos diversos atores no desenvolvimento dos programas. Os sujeitos advindos das diversas realidades imprimem suas marcas e visões de mundo. E por meio do discurso, visto como prática social situada em determinado contexto histórico e social, há a promoção da reflexão e do embate entre as percepções dos sujeitos sobre formação e os objetivos dos programas, os quais influenciam a trajetória da política.

A perspectiva de política educacional tratada nesta pesquisa parte da concepção pluralista em que a política é um trançado de ações e embates dos vários atores sociais envolvidos que tentam impor suas concepções e objetivos. Por esta razão, a análise empreendida neste trabalho se aproxima da perspectiva pós-estruturalista que leva em consideração a ação dos sujeitos no entendimento da política e a fluidez das relações de poder e conhecimento por parte desses atores no contexto das relações estabelecidas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Mainardes (2017) em uma conferência proferida no XII Educere (PUC/PR) afirma que os estudos em pesquisa educacional envolvem vários temas de discussão, fato que contribui para que se tenham diferentes formas de análise para a compreensão do fenômeno educacional. Compreendemos que a formação de professores também é constituída por vários aspectos e, por isso, dialogamos com outros campos do conhecimento. Esta pesquisa leva em consideração o uso da caixa de ferramentas de Ball, na qual lançamos mão da abordagem do Ciclo de Políticas, da Teoria da Atuação, da noção de trajetória da política e da Análise Crítica do Discurso (ACD) como ampliação da compreensão do contexto da prática e das concepções da formação de professores.

Passamos a conhecer no próximo item as instituições UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, responsáveis pelos programas nas cidades de Ouro Preto e Mariana.

3.2 O contexto da pesquisa na Região dos Inconfidentes - MG

Os pesquisadores Ball; Maguire; Braun (2016, p. 37) destacam a importância de se conhecer o espaço em que a política se desenvolve porque “as políticas – novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. Compreendemos que a estrutura e organização dos programas de formação de professores desenvolvidos na Região dos Inconfidentes se situam em um momento em que o governo federal concentra ações para a expansão das IES com novos cursos de licenciatura e bacharelado por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Neste período foram criados alguns cursos de licenciatura na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto, ampliando o acesso e a permanência dos estudantes nas IES.

Nesta sequência de investimentos no Ensino Superior realizadas no governo Lula, temos a criação da Política Nacional de Formação de Professores que abarcava diferentes ações direcionadas à Educação Básica e à formação de professores como os programas Prodocência, Obeduc e Pibid. As IES responsáveis pelos programas perceberam a oportunidade de estruturação e fortalecimento de suas licenciaturas em condições materiais e também de construção de um conjunto de conhecimentos e saberes em parceria com as escolas de Educação Básica na Região dos Inconfidentes – MG.

Houve uma oportunidade de constituição de uma formação docente alicerçada na conjunção entre teoria e prática, em que professores da escola e da universidade são coformadores de futuros professores e pesquisadores, de forma a atender as necessidades desta região. Diante disso, nosso olhar é dirigido para as condições materiais, os valores e as experiências dos atores envolvidos para que possamos reconstituir a trajetória destes programas.

Esta pesquisa está circunscrita no Estado de Minas Gerais, mais especificamente na Região dos Inconfidentes, que abarca os municípios da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Selecionamos as cidades em que foram desenvolvidos os programas Prodocência, Obeduc e Pibid, Ouro Preto e Mariana, onde estão localizados os *campi* da Universidade Federal de Ouro Preto e do Instituto Federal de Educação de Minas Gerais/*campus* Ouro Preto. As duas IES foram escolhidas para participação nesta pesquisa porque são as responsáveis por estes programas de formação. Entretanto, a UFOP, por meio do

programa “UFOP com a ESCOLA”³⁸, desenvolve outras ações de formação de professores no território dos cinco municípios que compõem a Região dos Inconfidentes – MG.

3.2.1 O contexto de formação de professores na Universidade Federal de Ouro Preto

A Universidade Federal de Ouro Preto³⁹ foi criada a partir da incorporação da Escola de Farmácia e da Escola de Minas em 1969. Desde então, esta instituição se expandiu e implementou vários cursos de graduação e pós-graduação em suas várias unidades acadêmicas localizadas nos seguintes *campi*: Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. Atualmente são ofertados 51 cursos de graduação, sendo que 47 são presenciais e quatro a distância. Os cursos de licenciatura são oferecidos na modalidade presencial (11 cursos) e a distância (três) pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFOP. E conta com cerca de 11 mil alunos, 800 técnico-administrativos, 900 docentes entre efetivos e substitutos, de acordo com registros mantidos pela universidade em 2021.

Os cursos de licenciatura em Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras, Matemática e Música foram criados nas décadas de 1980 e 1990. A adesão da UFOP em 2007 ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) colaborou para a implementação das licenciaturas em Educação Física, Química, Física e Pedagogia. Já as licenciaturas a distância são Geografia, Matemática e Pedagogia.

O surgimento dos novos cursos de licenciaturas e o aumento do número de vagas nos cursos já existentes, contribuíram para que houvesse mudanças com relação à presença destes na instituição e dentro das próprias licenciaturas. De acordo com a proposta da UFOP, submetida ao Prodocência no edital nº19/2013, essas mudanças referem-se ao: “perfil dos estudantes, crescimento do número de docentes com formação na área pedagógica, ampliação de demandas por campo de estágio, criação de projetos vinculados à formação de professores e às escolas, públicas da Educação Básica e a

³⁸ O Programa UFOP com a Escola desenvolve um conjunto de ações extensionistas junto às escolas públicas do Território dos Inconfidentes, com o objetivo de promover o diálogo entre a UFOP e a Educação Básica, além de promover a formação continuada de professores e pedagogos. Instituído pela Resolução CUNI nº 876/2008 e Portaria Proex nº 01/2008.

³⁹ Informações retiradas no seguinte endereço: <https://www.ufop.br>.

criação da pós-graduação na área de educação” (BRASIL/MEC/UFOP/PROPOSTA PRODOCÊNCIA, 2013, p. 1).

Diante disto, os cursos de licenciatura da UFOP passaram por um processo de reestruturação e reformulação de seus currículos e projetos pedagógicos de curso (PPC) para que fossem adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002. E propiciou a organização de projetos como o “UFOP com a Escola”, que visa a criação de espaços de formação inicial e continuada. E o apoio às necessidades formativas dos alunos das licenciaturas e dos docentes das escolas da Educação Básica da Região dos Inconfidentes, por meio da parceria entre universidade e escola.

No entanto, a Subcâmara de Licenciatura⁴⁰ percebeu a necessidade de se estabelecer “[...] um eixo que perpassasse os cursos de licenciatura e que oriente a formação de professores pretendida pela UFOP, o qual possa ser tomado como baliza para a multiplicidade de questões que surgem a cada momento em cada um desses cursos” (BRASIL/MEC/UFOP/PROPOSTA PRODOCÊNCIA, 2013, p. 2). Este documento ainda aponta que, mesmo com as mudanças realizadas para atender as DCN de 2002, não havia um alinhamento pedagógico para todos os cursos, porque existia uma variedade de disciplinas pedagógicas nas várias matrizes curriculares.

Tal fato também é constatado pela pesquisa realizada por Gatti; Nunes (2008) ao se referirem as análises dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, nos quais havia muitas disciplinas abordando algumas temáticas e outras que ainda precisam ser contempladas. E não existia um elo entre os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e a aproximação com prática docente. Os cursos de licenciatura da instituição enxergaram a necessidade de reestruturar os espaços de diálogo, reflexão e formação sobre os vários aspectos da constituição interdisciplinar nas propostas curriculares e aos projetos pedagógicos das licenciaturas.

Diante disso, as chamadas dos editais dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid constituíram em oportunidades de participação e captação de recursos para a integração e melhorias nos cursos de licenciatura e na formação continuada dos professores da Educação Básica.

⁴⁰ Órgão ligado a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFOP).

3.2.2 O contexto de formação de professores no Instituto Federal de Educação de Minas Gerais/campus Ouro Preto

O Instituto Federal de Minas Gerais/campus Ouro Preto remonta às Escolas Técnicas – Industriais, criadas no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1942. De acordo com a página⁴¹ da instituição na internet, foi criado o curso técnico de Mineração e Metalurgia de Ouro Preto que teve suas atividades iniciadas em 15 de maio de 1944. Em 1959, por meio da Lei nº 3.552/1959, torna-se uma autarquia federal e passa a ser chamada de Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP). No ano de 2002, a ETFOP torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET – Ouro Preto) e passa a oferecer cursos superiores de tecnologia.

Já no ano de 2008, o CEFET – Ouro Preto torna-se parte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, por meio da incorporação das instituições federais que são a Escola Agrotécnica de São João Evangelista, o CEFET – Bambuí e as Unidades de Ensino Descentralizadas de Formiga e Congonhas. Atualmente o IFMG é composto por 17 *campi*: Arcos, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Ponte Nova, Piumhi, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia, e São João Evangelista, todos vinculados à reitoria sediada cidade de Belo Horizonte.

O IFMG/campus Ouro Preto oferece o Ensino Médio integrado, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, curso de pós-graduação *latu sensu*, cursos à distância e as licenciaturas em Física e Geografia, perfazendo um total de 21 cursos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, do ano de 2018, o *campus* Ouro Preto contava com 334 servidores, sendo 171 docentes e 163 técnicos-administrativos e um total de 2.365 alunos distribuídos nos cursos oferecidos pela instituição. Mesmo com a oferta de dois cursos de licenciatura, notamos, em uma visita à página do IFMG/campus Ouro Preto na internet, que não havia nenhum *link* que remetesse às informações sobre os programas de formação de professores em vigor na instituição, a saber o Pibid e o Residência Pedagógica.

De acordo com projeto pedagógico da Licenciatura em Física (BRASIL/MEC/IFMG/campus Ouro Preto/PPP Física, 2018), o curso foi criado a partir de uma demanda nacional e também da região por professores licenciados em Física e

⁴¹Informações retiradas no seguinte endereço: <https://www.ifmg.edu.br/ouopreto/institucional/o-campus>.

Química para atuação no Ensino Fundamental e Médio. A licenciatura em Geografia também é oferecida no *campus*. Ela foi criada devido à demanda local por professores licenciados em Geografia e, à época, não havia um curso de formação de professores nesta área na Região dos Inconfidentes, especificamente nas cidades de Ouro Preto e Mariana, conforme relata o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (BRASIL/MEC/IFMG/*campus* Ouro Preto/PPP Geografia, 2018).

As licenciaturas em Física e Geografia tiveram sua autorização de funcionamento nos anos de 2009 e 2008, respectivamente, sendo reconhecidas nos anos de 2014 e 2012, respectivamente. Observa-se pelas informações contidas na página do IFMG/*campus* Ouro Preto que estes cursos passaram por reformulações curriculares, com atualização do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no ano de 2018.

O trabalho de Martins (2017) trata da expansão das universidades federais no programa REUNI. Ela discute aspectos contraditórios do desenho deste programa, os quais não abordaremos nesta pesquisa porque eles não fazem parte do seu escopo. Contudo, um ponto nos chama a atenção no que se refere a urgência com que as IFES tiveram de elaborar e entregar seus planos de expansão e reestruturação ao governo federal. Para Martins (2017) isso impediu a discussão por toda a comunidade acadêmica e resultou num processo pouco democrático. O curto prazo para o envio dos documentos e cumprimento das ações pelas instituições parece ser uma estratégia dos governos para que algumas instituições desistissem do processo. Podemos associar a essa questão a criação de cursos de licenciatura em Física na mesma época em instituições que são vizinhas, como é o caso da UFOP e IFMG *campus* Ouro Preto.

A partir desse contexto observa-se que o IFMG, já consolidado como Escola Técnica Federal e referência na formação do quadro técnico na Região dos Inconfidentes, volta-se para a formação de professores a partir de uma demanda nacional, mas também regional de formação de corpo docente para atuação nas áreas Ciências, Física e Geografia com a implantação das licenciaturas nestas áreas do conhecimento. É neste contexto que o programa Prodocência foi implementado em 2010, em seguida temos a implementação do Pibid no ano de 2011.

3.2.3 Os docentes participantes da pesquisa

O “fazer” política se constitui pela ação de diferentes atores sociais desde a construção da agenda, formulação da política, a implementação e a avaliação. Em cada um desses momentos, os diferentes atores se inter cruzam e trazem à tona suas percepções, crenças e visões de mundo que vão moldando a política. Para Ball; Maguire; Braun (2016), a política é vista para além dos textos de legislação, visto que ela pode ser um processo discursivo, no qual se constitui em texto e em ação dos implementadores, de acordo com Ball em entrevista a Mainardes; Marcondes (2009).

Para Ball; Maguire; Braun (2016), “A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Os docentes são também autores da política porque a interpretam, a transformam e a adaptam à realidade em que estão inseridas (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Elas ganham novas formas e novos sentidos ao interagir com os desafios e necessidades dos implementadores, e as prescrições dos textos que regem as políticas. E neste percurso estes atores exercem diferentes papéis que podem ser alternados em distintos momentos e situações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesta pesquisa fizemos a análise da política com o olhar dirigido para aquelas pessoas que estão na ponta do processo político, ou seja, os profissionais responsáveis por colocar a política em prática nas instituições de ensino. Os docentes das IES juntamente com os docentes das escolas são responsáveis por colocar os programas em ação, de modo que eles cheguem a estes espaços. Para Lejano (2012), é importante compreender a experiência vivida pelos implementadores nesse processo político.

Diante dos objetivos deste trabalho, optamos por selecionar os participantes que tivessem atuado nos programas, vivenciando esta experiência como coordenadores dos programas⁴² Pibid e Obeduc, professores supervisores do Pibid e professores pesquisadores do Obeduc no contexto da prática nos espaços das escolas e das IES. Desta forma, aceitaram nosso convite 22 docentes que integram ou integraram estes programas no período compreendido entre 2009 e 2019. Para compreender a trajetória de

⁴² As análises do programa Prodocência se concentraram apenas nos documentos das duas IES. A coordenadora egressa do IFMG/campus Ouro Preto explicou as linhas gerais que compunham o projeto da instituição e considerou não ser necessária a realização da entrevista porque o projeto visava apenas a aquisição de materiais para as práticas pedagógicas das disciplinas do Estágio e do Pibid. O coordenador egresso da UFOP se recusou a conceder a entrevista por julgar não ser necessário.

implementação destes programas, fizemos a opção por este recorte temporal, contemplando as diferentes fases de seu desenvolvimento. Além disso, no momento do envio dos convites e seleção dos entrevistados, houve a adesão dos docentes da IES e das escolas que atuam/atuaram neste período de 2009 a 2019.

A relação dos participantes da pesquisa por programa está disposta no Quadro 7:

Quadro 7 - Participantes da pesquisa por programa

Programa	Docente/Instituição	Função no programa	Quantidade
Pibid	Docente/ UFOP	Coordenador institucional	2
Pibid	Docente/UFOP e IFMG/OP	Coordenador de área	6
Pibid	Docente/Educação Básica	Professor supervisor	8
Obeduc	Docente/ UFOP	Coordenador do programa	1
Obeduc	Docente/Educação Básica	Pesquisador da Educação Básica	5

Fonte: Organizado pela autora com base no levantamento para a pesquisa.

No IFMG/*campus* Ouro Preto foram entrevistados apenas os coordenadores de área egressos da licenciatura em Física do Pibid. O convite foi estendido aos coordenadores do Pibid Geografia, mas foi recusado por motivos pessoais. O coordenador institucional não pertence ao *campus* Ouro Preto. Ele atua na administração do programa nos diferentes *campi*, por isso, não tem uma visão específica do *campus* desta cidade.

No Quadro 8 - Perfil e identificação dos participantes por programa, temos a identificação dos participantes, com o uso de nomes fictícios, seguindo as orientações do TCLE⁴³, para a preservação da identidade de cada um. Além disso, há também informações quanto ao tempo de participação nos programas. Em relação ao tempo de participação, verificamos que a composição do grupo de entrevistados abarca diferentes momentos dos programas nas instituições, e sob diferentes momentos políticos do país. Fato que contribui para uma análise mais ampla da história destes.

⁴³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponibilizado no Apêndice B.

Quadro 8 - Perfil e identificação dos participantes da pesquisa por programa

Programa/Instituição	Função	Identificação	Tempo de participação
Obeduc/UFOP	Coord. UFOP	Elisa	4 anos
Obeduc/UFOP	Prof pesquisadora	Paula	3 anos
Obeduc/UFOP	Prof. pesquisadora	Marília	4 anos
Obeduc/UFOP	Prof. pesquisadora	Debora	4 anos
Obeduc/UFOP	Prof. pesquisador	Antônio	2 anos
Obeduc/UFOP	Prof. pesquisadora	Angela	4 anos
Pibid/UFOP	Coord. institucional	Arthur	6 anos
Pibid/UFOP	Coord. Institucional/área	Luís	9 anos
Pibid/IFMG – Física	Coord. de área	Denise	4 anos
Pibid/IFMG – Física	Coord. de área	Mauro	3 anos
Pibid/UFOP – afro e indígena	Coord. de área	Pedro	3 anos
Pibid/UFOP – EJA – alfabetização e anos iniciais	Coord. de área	Renata	4 anos
Pibid/UFOP – Ciências	Coord. de área	Juliana	4 anos
Pibid/UFOP – Edu. Física	Coord. de área	Gustavo	4 anos
Pibid/IFMG – Física	Prof. supervisor	Felipe	2 anos
Pibid/UFOP – Edu Física	Prof. supervisora	Ana	8 anos
Pibid/UFOP – Afro	Prof. supervisora	Raquel	4 anos
Pibid/UFOP – Ciências	Prof. supervisora	Laura	10 anos
Pibid/UFOP – Matemática	Prof. supervisora	Natália	1 ano
Pibid/UFOP – Inglês	Prof. supervisora	Paloma	4 anos
Pibid/UFOP – Português	Prof. supervisora	Lídia	4 anos
Pibid/UFOP – Matemática	Prof. supervisor	Saulo	5 anos

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com base nas informações coletadas nas entrevistas, constatamos que o tempo total de experiência profissional na docência dos coordenadores institucional e coordenadores de área está acima dos 20 anos. Já o tempo total de experiência docente dos professores supervisores varia entre 6 e 30 anos. No momento de coleta das

entrevistas, alguns professores supervisores já se encontravam aposentados há quase dois anos e outros estavam iniciando este processo.

O item 3.3 apresenta as estratégias utilizadas para a produção dos dados.

3.3 Estratégias para a produção dos dados

A seguir apresentamos as estratégias para a produção dos dados da pesquisa.

3.3.1 O exame documental

Para a compreensão da organização e desenvolvimento dos programas foi realizado o exame documental do material produzido pelas IES e pelo governo federal. Nós trabalhamos com a perspectiva de Douffy (2008), na qual consideramos os relatórios e editais como informações complementares aos dados obtidos por meio das entrevistadas semiestruturadas. Eles podem auxiliar na compreensão da trajetória dos programas nos contextos macro e micro da política de formação de professores.

Shiroma; Campos; Garcia (2005, p. 428) afirmam que os documentos são “produtos e produtores de orientação política” e, por isso, apresentam diferentes sentidos advindos das leituras dos diferentes sujeitos. Somando-se a esse aspecto, compreendemos que os contextos do Ciclo de Políticas não são estanques e entrelaçam entre si. Desta forma, os relatórios e editais são considerados como parte do contexto de influência, contexto de produção de texto, e, ao mesmo tempo, fazem parte do contexto da prática e nos auxilia na compreensão dos efeitos.

O levantamento do acervo documental ocorreu nos anos de 2019 e 2020. Ele contempla informações relativas ao período de análise compreendido 2009 e 2019, sendo que cada programa teve um tempo de desenvolvimento diferente. Para o levantamento dos documentos produzidos pelos programas Prodocência, Obeduc e Pibid foram realizadas visitas à Pró-Reitoria de Graduação da UFOP, à Diretoria de Ensino do IFMG/campus Ouro Preto, às secretarias dos programas que possuem essa estrutura e verificação dos sites institucionais mantidos pelas instituições e por órgãos governamentais. Nas IES foram realizadas reuniões com os docentes e outros funcionários destas instituições que estiveram ou ainda estão como responsáveis pelos programas.

Durante esta etapa foi constatado que alguns destes responsáveis foram transferidos para outras instituições. Desta forma, foram necessários contatos a distância, sendo que em alguns casos não foi possível o estabelecimento de conversas. A inexistência de secretarias e sites institucionais dedicados e permanentes para todos os programas, e de um banco de dados institucional para os documentos gerados limitou o quantitativo de documentos disponibilizados. A ausência destes instrumentos dificulta a organização e planejamento institucional, resultando em problemas para a formação de um histórico destes programas e iniciativas promovidas ao longo de suas trajetórias.

Além disso, foram feitas buscas na internet, nos *sites* dessas instituições, nos *sites* dos programas e nas plataformas do governo federal: Portal da Transparência, *e-sic* e Fala.BR Foram enviados *e-mails* para os endereços constantes nos *sites* dos programas, alguns sem sucesso nas respostas. Muitos documentos e informações não estavam mais disponíveis ou não foram encontrados, sendo que outras foram negadas por parte da administração dos órgãos mantidos pelo governo federal, neste caso justificado por não haver pessoal suficiente para a execução da busca e coleta destes materiais junto à Capes.

A seguir, apresentamos o Quadro 9 que trata do acervo documental disponível relacionado aos editais, portarias, decretos e relatórios por programa e órgão responsável por sua expedição ou elaboração:

Quadro 9 - Editais, portarias, decretos e relatórios dos órgãos federais

Programa/IES	Tipo de documento /Ano	Órgão
Pibid - Geral	Editais, Decreto e Portarias 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2016, 2018, 2019, 2020	MEC/CAPES/ FNDE
Obeduc- geral	Editais e Decreto e Portaria 2006, 2008, 2009, 2010, 2012	MEC/CAPES
Prodocência- geral	Editais e Portaria 2006, 2007, 2008, 2010, 2013	MEC/CAPES
Programas de formação - geral	Relatório de Gestão DEB vol. 1 - 2009 - 2014	CAPES/DEB
Programas de formação - geral	Relatório de Gestão DEB vol. 2 - 2009 - 2014	CAPES/DEB
Pibid - geral	Relatório FCC - PIBID	CAPES FCC/UNESCO
Pibid -geral	Relatório CAPES/DEB – 2009 - 2013	CAPES/DEB
Obeduc - geral	Relatório CAPES/DEB 2009 – 2013	CAPES/DEB

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados.

Já o Quadro 10 contém a relação dos projetos institucionais e relatórios produzidos pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto:

Quadro 10 - Projetos e relatórios – UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto

Programa	Tipo de documento /Ano	Unidade
PIBID	Projetos Institucionais 2009, 2011, 2018	UFOP
PIBID	Relatórios de atividades final 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 a 2020	UFOP
PRODOCÊNCIA	Projeto Institucional 2013	UFOP
PRODOCÊNCIA	Relatório Final 2014	UFOP
OBEDUC	Projeto Institucional 2012	UFOP
OBEDUC	Relatórios de Atividades Parcial 2013, 2014, 2017	UFOP
OBEDUC	Relatório final da UFOP – (livro)	UFOP
PIBID	Projeto Institucional 2013, 2018, Subprojeto (Física) 2013	IFMG/OP
PIBID	Relatórios de Atividades Final 2014, 2015 e parcial (Física) 2015, 2016, 2017	IFMG/OP
PIBID	Projeto Subprojeto Física 2013	IFMG/OP
PRODOCÊNCIA	Projeto Institucional 2010	IFMG/OP
PRODOCÊNCIA	Relatório final 2010 a 2012	IFMG/OP

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados.

A leitura e análise dos documentos ocorreu de modo a identificar as informações que auxiliassem na composição da trajetória dos programas no âmbito do governo federal, bem como na UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, responsáveis pela implantação destes. Foram coletadas informações a respeito da estrutura, regulamentação, organização financiamento, participantes, objetivos, desenvolvimento das atividades e seus efeitos na formação de professores. Estes aspectos estavam relacionados aos contextos de produção de textos, prática e efeitos pertencentes ao Ciclo de Políticas.

A análise dos projetos das IES e seus relatórios, bem como dos relatórios dos programas produzidos pela DEB nos permite duas observações. A primeira delas refere-se ao modo como se dará a avaliação na IES e descrição dos resultados. As propostas submetidas em alguns momentos não esclarecem a forma que será realizada a avaliação⁴⁴ dentro da instituição participante. As IES devem encaminhar relatórios parcial e final, de

⁴⁴ As formas de avaliação dos projetos das instituições pesquisadas se dão, na maioria das vezes, por meio de reuniões e relatórios. E não apresentam mais detalhes de como estas ocorrerão.

acordo com o modelo preparado pela DEB, e preencher, voluntariamente, o formulário de acompanhamento enviado por ela também.

Esta pesquisa não teve acesso ao formulário de acompanhamento, mas podemos perceber que os campos relativos ao tipo de avaliação, constante nas propostas de projeto se referem às atividades desenvolvidas, seus resultados e os impactos das ações. Os campos incluídos no relatório de atividades final são organizados apenas para descrição geral dos resultados e há pouco espaço para seu detalhamento. O formato do Relatório Final é estruturado para o cumprimento da exigência de prestação de contas das atividades desenvolvidas.

Lobo (2009) afirma que o Brasil não tem uma cultura da avaliação da efetividade do gasto público no que se refere principalmente aos programas sociais. “Encontram-se disponíveis, quando muito, esquemas formais de controle físico-financeiro, no mais das vezes utilizados para cobrança de prestações de contas sobre transferências de recursos financeiros” (LOBO, 2009, p. 75). Isto foi percebido nos relatórios financeiros obtidos na Plataforma Fala.BR, nos relatórios da DEB sobre os programas analisados nesta pesquisa, e nos relatórios de atividades enviados pelas instituições.

Nos relatórios há as descrições das ações realizadas, das temáticas desenvolvidas e a apresentação de dados quantitativos. Estes documentos, muitas vezes, não conseguem captar o alcance das ações por fornecerem informações mais gerais, dificultando a análise de programas sociais como os da área de educação e saúde. As IES em parceria com a Capes e Mec deveriam ter uma equipe especializada e permanente no monitoramento dos programas. Informações mais detalhadas auxiliam na compreensão das necessidades de cada região e na proposição de novas políticas e investimentos.

A segunda observação refere-se à necessidade de acompanhamento do programa desde as etapas iniciais até depois do seu encerramento. No caso de programas nas áreas de educação e saúde, precisa-se de um tempo para se possa perceber os resultados dos projetos. A efetividade de programas nestas áreas, muitas vezes, está ligada a outros programas e políticas que podem interferir em seu sucesso ou fracasso (ARRETCHE, 2009; LOBO, 2009). Fala-se muito da eficiência, eficácia e efetividade dos gastos públicos, e no campo da educação também não é diferente. Existem várias disputas⁴⁵ de

⁴⁵ Em 2015 houve a tentativa de encerrar o programa PIBID e a diminuição dos investimentos. E a discussão dos repasses do novo Fundeb em 2020.

força em jogo na política para retirada de financiamento dessa área sob a justificativa de que se tem grandes investimentos e poucos resultados.

As mudanças de governo também afetam significativamente as avaliações das políticas e programas, porque dependendo da posição e intervenção dos atores sociais no jogo político, a sua atuação influenciará no curso desse programa e pode levá-lo à reformulação, como foi no caso do PIBID, e o encerramento dos programas Prodocência e Obeduc.

3.3.2 A entrevista semiestruturada

Para que pudéssemos compreender as percepções, vivências e as interpretações dos docentes a respeito da implementação e efeitos dos programas de formação nos quais participaram, utilizamos a entrevista semiestruturada⁴⁶. Devido às condições sanitárias impostas pelas ações de enfrentamento da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma *online* pelo aplicativo *Google Meet*, no período de junho de 2021 a janeiro de 2022.

Na perspectiva de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista semiestruturada auxilia o pesquisador na compreensão da trajetória dos programas, seus efeitos na perspectiva daqueles que estiveram envolvidos nestes. É uma forma de conhecer outras nuances, indo além do descrito nos relatórios e documentos, compreendendo as transformações que os programas propiciaram na formação dos docentes do Ensino Superior e da Educação Básica.

O objetivo das entrevistas é discutir aspectos relativos à implementação, ao funcionamento dos programas, aos efeitos no processo de formação dos licenciandos, e às mudanças nas escolas e cursos de licenciatura. Além desses aspectos, nos preocupamos

⁴⁶ Os roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice C.

em reconhecer os efeitos relativos à formação e concepções sobre a profissão; à prática pedagógica e o conhecimento profissional docente; à valorização e permanência na profissão; e ao desenvolvimento profissional docente.

No processo de interação entre os diferentes atores sociais ocorre atribuição de sentidos e significados no processo de implementação da política nas realidades diversas (OLIVEIRA, 2019). A percepção dos entrevistados é importante para o entendimento do modo como a política é moldada no contexto da prática e para a identificação dos efeitos no processo de formação dos sujeitos envolvidos.

As entrevistas semiestruturadas em conjunto com as concepções de política educacional, os conceitos de formação docente, de interpretação e tradução nos auxilia no entendimento do modo como estes discursos influenciam a realidade da formação de professores nas instituições pesquisadas. A partir da compreensão dessas realidades específicas tentamos construir “[...] ‘pontes’ entre esses casos e a realidade educacional mais ampla, para que possa apresentar potenciais para a compreensão desta mesma realidade (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29)”, contribuindo para uma visão holística da formação de professores.

Diante da pandemia da Covid-19, o primeiro contato com os coordenadores egressos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid na UFOP e no IFMG-*campus* Ouro Preto ocorreu por *e-mail*. Neste documento havia explicações sobre os objetivos da pesquisa e também os contatos para que eles pudessem sanar dúvidas a respeito deste trabalho, caso fosse necessário. E foi solicitado também os contatos dos outros docentes que integraram/integram os programas. Em um segundo momento, estes docentes também foram contatados, via *e-mail*, telefone e/ou mensagens via aplicativo *WhatsApp* e receberam o convite para participação e informações sobre esta pesquisa.

Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por *e-mail* e foram esclarecidos a respeito desse documento no momento da entrevista. Eles foram indagados se concordavam com os termos deste e se desejavam colaborar com este trabalho, deste modo a autorização deu-se pela declaração verbal na gravação. As gravações de áudio e vídeo foram registradas com a permissão dos participantes.

Seguindo as orientações do (TCLE)⁴⁷ no que se refere à proteção da identidade dos participantes da pesquisa, foram usados nomes fictícios para designá-los, conforme

⁴⁷O TCLE encontra-se no Apêndice B.

consta no Quadro 7 do item 3.2.3 deste capítulo. A pesquisa propõe o trabalho com três programas de formação que contam com desempenho de funções diferentes pelos entrevistados. Por isso, os roteiros das entrevistas diferem um pouco entre si em aspectos relativos às funções exercidas e ao tempo de participação nos programas. O processo de coleta ocorreu no período de distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, por isso, os dados também refletem o momento em que os entrevistados viveram esta realidade no contexto do ERE no Pibid.

No item 3.4 abordamos os procedimentos relativos à organização dos dados nas categorias de análise.

3.4 A trilha para a análise dos dados

Para a análise e organização dos dados, em conformidade com a abordagem do Ciclo de Políticas, nos dirigimos para o contexto da prática e os efeitos dos programas na formação, o contexto da produção de textos e o contexto de influência como categorias de análise. Pelo fato de nesta pesquisa analisarmos três programas diferentes, utilizamos estes contextos como as “grandes” categorias de análise que foram desmembradas em temas e subtemas. As grandes categorias trazem uma unidade aos programas e auxilia na organização do texto final.

Esta proposição é feita a partir da reflexão de Mainardes; Gandin (2013, p. 153) “segundo alguns pesquisadores que utilizam o ciclo de políticas, os contextos primários do ciclo de políticas, oferecem um método de pesquisa e, ao mesmo tempo, uma estrutura para apresentar os dados e as análises”. Em trabalhos posteriores a 1994, Ball retorna com a ideia de que o contexto dos resultados e efeitos pode ser integrado ao contexto da prática.

Ball, Bowe; Gold (1992) e Ball (1994) tratam as políticas como textos e como discursos. Em outro trabalho, Ball traz o entendimento da política além do documento, como entidade social que se modifica e se move no espaço (BALL em entrevista a AVELAR, 2016), sendo revestida por vários significados e poder em disputa nas diversas arenas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Por esta razão, trazemos também como suporte para análise dos dados a Análise Crítica do Discurso (ACD) para auxiliar na compreensão dos documentos e percepções dos docentes integrantes dos programas nos contextos histórico e social.

Para que pudéssemos compreender as informações presentes nos documentos e entrevistas semiestruturadas, organizamos os dados seguindo algumas orientações de Creswell (2010). Desta forma, realizamos uma primeira leitura geral destes, seguimos executando uma nova leitura de todo o material com o olhar dirigido pelos contextos do Ciclo de Políticas e fazendo observações em todos os dados. Na sequência fizemos uma pré-seleção dos dados que se aproximavam dos nossos objetivos e das “grandes” categorias e selecionamos informações que julgamos importantes e que poderiam fazer parte das análises. E organizamos esse material em quadros separados relativos aos temas dos documentos e das entrevistas.

Em um terceiro momento, partimos para o recorte dos temas dos documentos e entrevistas, dispendo-os em quadros novamente. Após algumas leituras do material, chegamos aos novos registros de aspectos que colaboraram para a construção dos temas e subtemas que foram alimentando as categorias propostas. E por fim, reorganizamos esse material em um quadro geral, no qual foi disposto no Quadro 11- Categorias de Análise:

Quadro 11 - Categorias de Análise

Categorias de análise			
Tipo de documento	Categorias	Tema	Aspecto/Indicador
Relatórios do Governo federal e editais	Contexto de Influência/produção do texto	Influências na política educacional de formação de professores	Vozes presentes nos discursos
			Influências globais e nacionais
			Intenções e valores veiculados
			Agência de financiamento
			Concepção de formação
			Alterações nos programas
Relatórios dos programas IFOP e IFMG Entrevistas	Contexto da Prática: Trajetória de Implementação e atuação na política	interpretação e tradução	Chegada do programa a IES e escolas
			Seleção dos participantes
			Recepção, adesão, identificação nas IES e escolas
			Alterações nas propostas de trabalho/entraves burocráticos
			Espaço para trabalhar além do proposto
			Atendimento às necessidades de formação IES e escolas
			Organização das propostas de trabalho
			Adaptação das práticas pedagógicas no ERE
			<i>Habitus</i> docente e profissional
			Atuação docente no processo formativo
			Atuação no contexto político e pandemia
			Práticas pedagógicas desenvolvidas

Relatórios dos programas IFOP e IFMG Entrevistas	Contexto dos Efeitos de 1ª ordem: prática e formação	conhecimento profissional docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas	Organização e práticas desenvolvidas
			Experiências formativas e práticas pedagógicas
			Ensino e aprendizagem IES e escolas
			Relação teoria e prática
			Compreensão da profissão docente
			Formação inicial, continuada e DPD
			Aproximação universidade e escola
			Currículos da escola e formação inicial
			Construção de novos conhecimentos
			Mudanças no trabalho docente
			Mudanças na IES, escolas e alunos
			Equipamentos e materiais Escolas e IES
Oportunidade de formação			
Acesso ao conhecimento			
Condições de trabalho			
Autonomia no processo de ensino e aprendizagem			
Formação, ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica			
Valorização e respeito a diversidade			
Renovo na carreira			
Ideb			

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Durante o percurso, estivemos atentos a outras informações que não estavam relacionadas às nossas categorias, mas que poderiam fazer parte dessa análise. Além disso, foram selecionados alguns aspectos presentes no *corpus*, os quais foram discutidos com o auxílio da ACD, conforme o tópico a seguir.

3.4.1 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2001a), é considerada uma abordagem interdisciplinar dirigida aos estudos críticos da linguagem como prática social (RESENDE; RAMALHO, 2011). Para Fairclough (2001b), a análise crítica do discurso

visa explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais

amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem das relações de lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas [...] (FAIRCLOUGH, 2001b p. 35).

A ACD aborda o estudo das práticas discursivas e relações de poder presentes nos textos veiculados pela sociedade como forma de controle e dominação das práticas sociais. Van Dijk (2009), seguindo por este mesmo caminho, concebe a ACD como um tipo de investigação que trata do uso da linguagem como forma de dominação e poder nos contextos políticos e sociais, conforme vemos no excerto a seguir:

Se trata de un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político⁴⁸ (VAN DIJK, 2009, p. 150).

A compreensão de Van Dijk (2009) nos leva a observar que nos diferentes contextos sociais ocorre a movimentação dos atores e a tentativa de imposição da sua forma de agir e estar no mundo. Deste modo, as possibilidades de interpretação e leitura dos discursos se relacionam ao momento histórico vivido na tentativa de compreender como se dão as relações de poder e dominação no contexto social e político. Os conceitos e as posições tomadas pelos sujeitos são refletidas nos discursos. Eles são veiculados por textos orais e escritos, definidos por Marcuschi (2008, p. 72) “[...] como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. [...], o texto é uma reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

Para Azevedo; Andrade; Marques (2017, p. 57), a análise das políticas educacionais seguindo pelo caminho da ACD auxilia na “[...] compreensão das práticas que materializaram a política, que podem ou não (re)significá-la”. Em nosso estudo, percebemos o discurso presente no contexto político de formação de professores no Brasil e no mundo, delineados por pontos de vista e objetivos nem sempre convergentes.

Nos contextos de influência e produção de textos são veiculados discursos que versam sobre os diferentes projetos de formação docente. Esses discursos ora tentam trazer a importância da educação e da profissão docente, ora tentam desacreditar a

⁴⁸ Trata-se de um tipo de pesquisa analítica do discurso que estuda principalmente o modo como o abuso de poder social, a dominação e a desigualdade são praticados, reproduzidos e, eventualmente, combatidos por textos e discursos no contexto social e político (VAN DIJK, 2009, p. 150, tradução nossa).

importância da produção do conhecimento. Eles visam a aplicação mecânica de regras no processo educativo que desvalorizam o pensamento e a compreensão do mundo.

Ainda tratando sobre o discurso, trazemos Fairclough (2001a, p. 91) para complementar a ideia de que o discurso é “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. O discurso está vinculado ao uso da linguagem como forma de poder e prática social. Diante disso, Fairclough (2001a) propõe a análise deste em três aspectos: texto, prática discursiva e prática social.

O texto é o produto da ordenação da realidade ou estabelecimento da identidade, envolvendo negociações e disputas. A prática discursiva relaciona-se com a produção, distribuição, consumo, interpretação e intertextualidade, promovendo a reprodução ou a transformação das identidades e realidades sociais. A prática social está ligada às relações sociais, crenças, valores, sentidos, as orientações políticas, culturais, econômicas, (RESENDE; RAMALHO, 2006). Tais aspectos influenciam os discursos, os quais não são neutros e as relações de poder estabelecidas na vida social.

Os textos políticos utilizados nos diferentes contextos induzem, retomam ações ou atribuem novos sentidos e significados no âmbito do contexto da prática, produzindo efeitos nas percepções e escolhas dos sujeitos. Eles se constituem em formações discursivas, compreendidas por Foucault (2008) como correlações ou regras estabelecidas pelos enunciados nos discursos, que induzem às relações de transformação e reprodução dos objetos nas instituições, nos processos sociais, econômicos, políticos entre outros.

Desta forma, as formações discursivas compõem um conjunto de enunciados que podem ser ditos nos diferentes campos de acordo com a posição desse enunciador (FAIRCLOUGH, 2001a), assim, elas estabelecem e moldam as relações nos diferentes campos. Como exemplo, poderíamos organizar um conjunto de formações discursivas com conceitos que remetem à concepção do “bom professor” que moldarão as ações de formação de professores no âmbito das IES em concordância ou não com os documentos oficiais do governo federal.

Na atuação e interpretação da política, os sujeitos fazem escolhas e utilizam diferentes recursos advindos de sua experiência e subjetividades (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), os quais estão presentes no discurso situado nos contextos histórico e social. Salientamos que não é nosso objetivo trabalhar todos os aspectos da ACD na perspectiva sistemática da análise linguística.

A partir dos estudos de Fairclough (2001a), nossa análise centra em aspectos da prática discursiva e prática social contextualizados em um dado momento histórico. Nos orientamos também pelas questões colocadas por Trask (2008, p. 31): “Por que o texto foi escrito? A quem era dirigido e por quê? O escritor ou orador tem objetivos ocultos e, nesse caso, quais são esses objetivos? Que assunções não declaradas e que vieses subjazem ao texto?”.

Seguindo por este caminho, tentamos reconhecer, em alguns momentos, as vozes e temas presentes, a intertextualidade, interdiscursividade e aspectos lexicais que auxiliam no entendimento da política por parte dos docentes. E sem perder de vista o processo de construção de identidades dos atores sociais e do movimento das diferentes leituras e interpretações feitas por eles na atuação sobre os programas. Logo, não temos a intenção de avaliar os discursos ou apontar incongruências nestes.

Para que possamos compreender o que nos diz os dados analisados, apresentamos nos capítulos 4 e 5 a discussão sobre os achados desta pesquisa.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA: A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO E CONTINUIDADE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Nos capítulos 4 e 5 apresentamos a análise dos dados dos programas Prodocência⁴⁹, Obeduc e Pibid referente à trajetória de implementação/atuação dos docentes e os efeitos em suas percepções sobre a profissão, conhecimento profissional docente, práticas pedagógicas, permanência e valorização na profissão. Neste momento, tentamos compreender os desdobramentos do processo de implementação dos programas nos contextos de influência e constituição do texto político no âmbito da atuação dos docentes na prática. Nosso olhar se volta para as estratégias usadas para conformar as ações nas IES e nas escolas.

A atuação envolve ao mesmo tempo a interpretação e a tradução dos programas, de modo que estes possam ser concretizados e produzam mudanças⁵⁰ (ou não) na prática e na maneira de pensar dos docentes. Desta forma, apenas a produção de diretrizes, leis projetos ou outros documentos pode não provocar mudanças na prática docente, visto que ela envolve a identificação do grupo com o projeto, suas vivências, suas crenças, como também aspectos políticos e econômicos.

Para melhor compreensão organizamos as análises por programas e dirigimos nosso olhar para o contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos. Os contextos se apresentam de modo contínuo e “aninhados” uns aos outros, como retratado por Ball em entrevista à Mainardes; Marcondes (2009). Por isso, os contextos de influência e produção de textos aparecem entrelaçados aos contextos da prática e dos efeitos.

O contexto de produção de textos é evidenciado quando o examinamos “por dentro” do contexto da prática. O modo como os programas são propostos nos editais pode refletir na organização dos projetos pelos docentes das IES, ou seja, na interpretação e tradução da política na prática. Este contexto também se refere aos relatórios e projetos dos programas produzidos pela UFOP e pelo IFMG/*campus* Ouro Preto enviados ao

⁴⁹As análises do programa Prodocência se concentraram apenas nos documentos das duas IES. A coordenadora egressa do IFMG/*campus* Ouro Preto explicou as linhas gerais que compunham o projeto da instituição e considerou não ser necessária a realização da entrevista porque o projeto visava apenas a aquisição de materiais para as práticas pedagógicas das disciplinas do Estágio Curricular e do Pibid. O coordenador egresso da UFOP se recusou a conceder a entrevista por julgar não ser necessário.

⁵⁰ Nos referimos à mudança, conforme Farias (2006), compreendendo este conceito não apenas como introdução de artefatos ou tecnologias na prática docente ou de ações isoladas ou individuais. Ela envolve o engajamento coletivo no desenvolvimento do senso crítico a partir do conhecimento que é refletido em sua forma de agir e pensar.

governo federal. Eles são resultados das interpretações e traduções dos atores envolvidos com a política, como também do caminho percorrido por esta no dia a dia das instituições.

O contexto da prática discute aspectos ligados à implementação como a formação das equipes, a organização dos projetos, as estratégias usadas para colocar as ações em prática, as dificuldades enfrentadas, a atuação dos docentes e a adaptação das práticas pedagógicas. O contexto dos efeitos aborda os desdobramentos da implementação dos programas no nível micro, ou seja, nas instituições. Ele contempla os efeitos de primeira e segunda ordens.

Nesta pesquisa tratamos os efeitos de primeira ordem como as mudanças nas ações ou nas percepções dos docentes relativas ao seu próprio processo formativo, aos aspectos da formação inicial e continuada, ao processo de ensino e aprendizagem. Nos efeitos de segunda ordem observamos questões relativas ao acesso, à permanência, à oportunidade de formação, à profissão e carreira.

Os efeitos advindos da trajetória de implementação dos programas e os processos políticos são influenciados pelo contexto em que eles são colocados em prática. Para a discussão da implementação dos programas nas instituições, optamos por fazer uma “costura” dos diferentes momentos deles em sua constituição e alterações realizadas pelo governo federal no contexto da produção de textos presente nos documentos oficiais e os efeitos destes na trajetória dos programas no contexto da prática.

Desta forma, tratamos desses efeitos a partir do conceito de efeito-escola, discutido por Brooke; Soares⁵¹ (2008), nos atendo às culturas profissionais e ações dos sujeitos e, em certa medida, aos contextos materiais e situacionais, tratados por Ball; Maguire; Braun (2016). As diferentes “fotografias” apresentadas visam compor a constituição desta trajetória de implementação nos diferentes momentos desses programas nas IES da Região dos Inconfidentes-MG.

Por questões de organização, de auxílio na compreensão dos programas, das características das propostas do governo federal e da forma de implementação em cada IES, iremos tratar dos contextos de implementação dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid separadamente. No entanto, em alguns momentos, abordaremos o Pibid em

⁵¹ O conceito de efeito-escola se refere à “o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10).

conjunto, pelo fato de que ele percorre caminhos semelhantes nas instituições estudadas, devido ao desenho do programa proposto pela Capes.

4.1 O contexto de implementação do programa Prodocência na UFOP

O Programa Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) foi lançado pelo governo federal no ano de 2006 com vistas ao fortalecimento dos cursos de licenciatura e programas de formação de professores, e à integração entre universidade e escola. Ao longo dos editais do programa lançados entre 2006 e 2013 contemplamos também o apoio a outros programas do governo federal como o Pibid e o Parfor na observação e fomento às atividades de formação desenvolvidas nestes.

No levantamento dos documentos a respeito do Prodocência na UFOP identificamos, na proposta enviada para o edital nº 19/2013, que a instituição havia participado com um projeto no edital nº 11/2006 que tratou da inclusão de pessoas com deficiência. Durante o período de coleta dos documentos tentamos localizar o projeto e o relatório referente ao edital nº 11/2006 junto à Pro-reitoria de Graduação (Prograd/UFOP) e também no sistema Fala.BR do governo federal. No entanto, devido ao tempo decorrido e a forma como eram enviados os projetos e relatórios diretamente no sistema da Capes, associada à falta de um sistema institucional de arquivamento acessível a estes documentos, não foi possível o acesso a este.

O tema tratado neste primeiro projeto estava em consonância com o propósito do Prodocência de “investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir desses referenciais, propor inovações e aprimoramento na formação de professores” (BRASIL, PRODOCÊNCIA, 2006). Pois trata-se de um período de realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, o qual antecede a legislação no Brasil com o Decreto Federal nº 6.949/2009. Este decreto promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência. E sua incorporação na Constituição Federal ocorre a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 em 2015.

No Relatório de Atividades Final do Prodocência (2014-2016) não foram descritos mais informações do projeto do edital nº 11/2006, apenas alguns resultados: organização de seminários sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência, elaboração de material pedagógico para a prática inclusiva e organização de cursos a distância sobre inclusão.

Apesar de poucas informações sobre os resultados alcançados, constatamos que a temática central deste projeto estava associada à justiça social ao discutir aspectos relacionados ao combate à discriminação de pessoas com deficiência. Assuntos que, no Brasil, demandaram aproximadamente 10 anos, em relação ao projeto desenvolvido na UFOP, para serem incorporados à constituição na forma de Lei nº 13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Além disso, o tema proposto no projeto abre a possibilidade de discussões e reflexões sobre a prática docente voltadas à inclusão social e de pessoas com deficiência. Contudo, mediante as informações encontradas não podemos confirmar que o projeto tenha alcançado efeitos neste sentido.

Devido à limitada discussão constante no relatório final do primeiro projeto, que nos impossibilita ampliar a análise, trataremos apenas do projeto Prodocência submetido ao edital nº 19/2013. No período referente à submissão ao edital nº 19/2013 do Prodocência, a UFOP passava por um momento de expansão do Pibid com a inclusão de outras licenciaturas e áreas para trabalho nos projetos institucionais e dos novos cursos de licenciaturas incentivados pelo REUNI. Diante do crescimento das licenciaturas na instituição, entendemos a importância da integração entre si e o diálogo no trabalho de formação docente nas diferentes áreas do conhecimento, evidenciando a discussão sobre um projeto de formação de professores institucional, mas garantindo as especificidades de cada curso.

4.1.1 A constituição do projeto institucional do Prodocência na UFOP

O projeto submetido ao edital nº 19/2013, cujo título é “Licenciatura na UFOP: reorganização curricular, integração dos cursos e inovação pedagógica”, desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016. Ele versa sobre aspectos relativos à participação dos alunos de licenciatura, professores formadores e docentes da educação no processo formativo e na construção da profissão docente. O trabalho com práticas inovadoras, a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura e a integração entre estes são as temáticas propostas neste documento. Ele contou com a participação de 63 alunos das licenciaturas de Ciências Biológicas, Química, Letras e Física. Contudo, no relatório não há o detalhamento das atividades realizadas em parceria com os alunos citados e nem

justificativas da limitada participação dos cursos de licenciatura no projeto, apenas quatro de 11 existentes.

Diante dos desafios enfrentados pelas licenciaturas na UFOP, o Prodocência se constituiu a partir dos objetivos elencados em sua proposta submetida no edital nº 19/2013:

1-Desenvolver projetos pedagógicos que contemplem novas formas de organização curricular por meio do trabalho cooperativo entre os cursos; 2- Promover a integração dos cursos de licenciatura da UFOP por meio da realização de atividades conjuntas e da articulação dos projetos e ações que impliquem uma relação com as escolas da Educação Básica; 3-Desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e de aprendizagem dos futuros docentes (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013).

O projeto desta instituição visava a construção de uma proposta institucional de formação de professores de modo a orientar as concepções e práticas de formação, a parceria com as escolas da Educação Básica e estímulo às práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de uma possibilidade de discussão sobre o perfil do egresso que a instituição deseja formar, além de estabelecer os direcionamentos sobre uma proposta formativa que seria a balizadora desta formação. O documento citado observa que as propostas de alterações curriculares isoladas em cada área do conhecimento poderiam dar lugar à construção de diretrizes gerais organizadas em conjunto por estes cursos, de modo a reforçar o trabalho de formação cooperativa, mas respeitando as especificidades de cada licenciatura.

Para acompanhar os resultados do projeto, foi proposto pela instituição uma comissão de avaliação e monitoramento para a realização das seguintes ações: emissão de relatórios semestrais para auxiliar a tomada de decisões; acompanhamento das ações desenvolvidas e avaliação junto aos participantes; organização de um seminário de avaliação do projeto ao final de cada ano e o desenvolvimento de indicadores para avaliação do projeto (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013). Em nossa busca pela documentação referente ao programa na instituição, não foi encontrado nenhum documento relativo a esse acompanhamento do projeto.

O processo de formação docente baseado na multidisciplinaridade se contrapõe à perspectiva de formação em que as disciplinas ministradas em um curso são específicas e fragmentadas. Neste sentido, a integração destes conhecimentos adquiridos ao longo do

curso torna-se responsabilidade dos alunos. Contudo, a inserção deste tipo de proposta transdisciplinar demanda o entendimento de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, despertando nos docentes formadores uma atuação sobre o projeto, de modo que esta tenha efeito de integração na formação, além do entusiasmo e a dedicação necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

A expansão dos cursos de licenciaturas na UFOP poderia contribuir para a possibilidade de estabelecer um processo multidisciplinar, que não ficaria restrito às disciplinas de um único curso ou área do conhecimento (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013). Entretanto, tal possibilidade é confrontada com o distanciamento entre os cursos e professores promovido pelo sistema organizacional da instituição que separa os professores em departamentos.

A universidade já desenvolvia alguns projetos que visavam a aproximação com a escola de Educação Básica, como forma de propiciar atividades integradas e abrir um caminho para interlocução da formação inicial e continuada dos licenciandos e docentes, os quais são o “UFOP com a Escola” e o Pibid. Por isso, a participação no Prodocência colaboraria para o fortalecimento dessas ações e para a promoção de outras como o desenvolvimento de novas experiências metodológicas por meio do programa Pro-Ativa⁵², da organização dos Encontros de Estágio e dos Fóruns das Licenciaturas, consolidando estas iniciativas como espaços de reflexão e promoção de novos conhecimentos, conforme o relatório do Prodocência (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013).

A docência, em alguns casos, ainda tem como foco os conteúdos segmentados que não se relacionam com a realidade e a prática. E as propostas de formação abertas à colaboração entram em conflito, muitas vezes, com a visão tecnicista da docência, o que dificulta a construção de projetos que abarquem várias áreas do conhecimento. Sobre isso, Arroyo (2013, p.71) afirma que:

Somos o que ensinamos. Nossa autoimagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada se os conteúdos se fecham, será mais aberta se os conteúdos se abrem. As propostas inovadoras situam a inovação nesse movimento de quebra das fronteiras entre as áreas do conhecimento, no movimento de transdisciplinaridade, de uma visão mais totalizante do conhecimento e cultura. A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas

⁵²O Programa Pro-Ativa pertence à Prograd/UFOP e visa o desenvolvimento de propostas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica (ARROYO, 2013, p. 71).

A cultura escolar com seus currículos e áreas compartimentadas em disciplinas na universidade e na escola fazem com que os docentes e os projetos formativos sejam configurados em espaços que tenham poucas possibilidades de troca de conhecimentos. Os currículos são espaços de produção de vários discursos das diferentes áreas do conhecimento e das concepções de educação e indivíduo a ser formado. Por isso, torna-se um campo de disputas das diferentes vozes e ideias que tentam se sobrepor umas às outras no projeto educacional.

A proposta de repensar a organização acadêmica e os currículos partindo de um fio condutor em espaços formativos interdisciplinares, colabora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e para a justiça social. Além disso, trazem para a escola novos olhares para o trabalho com as disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa de formação e do trabalho docente.

O projeto do Prodocência na UFOP visa colaborar na tarefa de constituição da identidade do seu profissional, por meio do trabalho conjunto das licenciaturas na Subcâmara das Licenciaturas, a fim de produzir um Projeto Pedagógico para as Licenciaturas (PPL) de seus cursos para atender às orientações apresentadas pela Resolução CNE/ CP nº 2/2015⁵³(BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013). Toda esta construção tem o intuito de proporcionar uma formação de qualidade, integrar escola e universidade neste processo, incidindo diretamente nestes espaços formativos.

O Prodocência tem como característica o apoio às práticas desenvolvidas no âmbito de outros programas de formação como o Pibid. Na UFOP, o Prodocência e o Pibid foram desenvolvidos concomitantemente por um período, contudo, não observamos uma relação de parceria entre si na instituição. A leitura dos projetos e relatórios apontam apenas para a menção ao Prodocência no projeto do Pibid. No relatório do Prodocência não há menção de interações com o Pibid.

A partir da análise do projeto proposto pela UFOP, o Prodocência poderia colaborar para a integração das licenciaturas, renovação dos currículos e fomentar novas ações de formação no âmbito do Pibid e “UFOP com a ESCOLA”. Entretanto, de acordo com o relatório de atividades algumas dessas ações programadas não foram realizadas.

⁵³ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As ações realizadas foram a organização de um seminário para apresentação de práticas pedagógicas inovadoras nas Licenciaturas; a promoção de debates abordando os temas, conforme descritos no relatório analisado “*História e cultura da África*”, “*Educação para a diversidade*”; e realização de debates para a “*promoção e reativação e bom funcionamento da Subcâmara das Licenciaturas*” (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013).

O relatório apresenta como produto gerado uma minuta do Projeto das Licenciaturas da UFOP, que no momento não havia sido aprovado em instâncias superiores da instituição e, por isso, não foi anexada ao relatório, elaborado após ampla discussão realizada durante dois anos na Subcâmara de Licenciaturas. A partir das discussões realizadas e da possível aprovação do PPL, o relatório estabelece expectativas de futuros impactos relacionados ao estabelecimento de uma identidade para as licenciaturas da UFOP; reformulações nos currículos; promoção da interdisciplinaridade por meio da criação de um Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF); fortalecimento das licenciaturas; fortalecimento do programa de formação continuada “UFOP com a Escola”. Como justificativa para o não cumprimento de todas as ações previstas foram apontados como motivos a realização de uma greve durante o período de desenvolvimento do programa e o distanciamento entre os *campi* que ofertam as licenciaturas.

No ano de 2015, o governo Dilma passa por dificuldades políticas e econômicas que resultam em cortes na educação e no golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020), ocorrido em 2016, em que o seu vice Michel Temer assume a presidência da República. O relatório aponta que greves de docentes e técnicos administrativos dificultaram o cumprimento de algumas atividades propostas. Outro desafio presente no relatório se refere à distância entre os *campi* da UFOP onde as licenciaturas estão localizadas, comprometendo a realização das atividades. Entretanto, esse distanciamento tanto físico quanto ideológico deveria ser reduzido pela Subcâmara das Licenciaturas. Neste caso, destaca-se ainda que três dos quatro cursos de licenciatura envolvidos no projeto estão lotados na mesma unidade acadêmica (ICEB/Ouro Preto), estando apenas um (Letras) lotado em outra cidade (Mariana), que está à 12 km de distância.

Além disso, destacamos que a impossibilidade de acesso a mais informações dificultou a elaboração das análises. Há a necessidade de institucionalização da cultura de registros históricos, com seu armazenamento e organização, visto que são

fundamentais para preservação da memória da universidade e sua evolução. Estes registros sobre os programas e as avaliações resultantes destes são importantes para que a instituição possa traçar, a longo prazo, projetos para as licenciaturas ou até mesmo a mudança de direção destes. Neste contexto, o processo de registro e armazenamento deve ser associado à uma sistemática de acessibilidade às informações arquivadas.

No próximo tópico trataremos da implementação do Prodocência IFMG/*campus* Ouro Preto.

4.2 O contexto de implementação do programa Prodocência no IFMG/*campus* Ouro Preto

O projeto do Prodocência no IFMG/*campus* Ouro Preto integrou um projeto maior aprovado pela Capes/DEB, denominado “Consolidação das Licenciaturas em Física e Matemática do IFMG – *Campi* Ouro Preto e São João Evangelista, com vigência entre os anos de 2010 e 2013. Nós tivemos acesso à proposta e ao relatório final.

Verificamos a existência de outro projeto do programa Prodocência que foi submetido no edital nº19/2013, desenvolvido pelos *campi* Bambuí, Ouro Preto e São João Evangelista. O projeto desenvolvido no *campus* de São João Evangelista foi estudado por José Fernandes da Silva (2017). A partir da leitura da tese de Silva (2017) e do Relatório Final (BRASIL, MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013), obtido através da plataforma Fala.BR, percebemos que esta seria uma continuação do projeto anterior, referente às atividades desenvolvidas no *campus* Ouro Preto.

No projeto de expansão e criação dos Institutos Federais, por meio do programa REUNI, o IFMG/*campus* Ouro Preto havia criado os cursos de licenciatura em Física e em Geografia, e a aprovação do projeto no Prodocência auxiliaria na consolidação e desenvolvimento destes cursos na instituição.

O projeto institucional do Prodocência no IFMG/*campus* Ouro Preto será discutido a seguir.

4.2.1 A constituição do projeto institucional do Prodocência no IFMG/*campus* Ouro Preto

O projeto desenvolvido nos anos de 2010 e 2013 no *campus* de Ouro Preto denominado “Consolidação das licenciaturas em Física e Matemática do IFMG-*campi*

Ouro Preto e São João Evangelista” tratou de aspectos relativos à consolidação do curso de licenciatura pautada na articulação entre teoria e prática, partindo da construção de *kits* para a realização de atividades experimentais de Física, do desenvolvimento de roteiros e projetos interdisciplinares, interligando ao ensino de Física temas do cotidiano dos alunos. Estas ações foram realizadas nas disciplinas “Projetos de Ensino”, conforme descrito no projeto do Programa Prodocência (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2010). As atividades foram desenvolvidas nas turmas do Ensino Médio do próprio IFMG-*campus* Ouro Preto e em algumas escolas da Educação Básica da região.

Cabe ressaltar as diferenças entre a UFOP e o IFMG na interpretação e tradução da política em seus espaços formativos. A UFOP é uma instituição de Ensino Superior que atua nas licenciaturas e nos bacharelados, enquanto o IFMG-*campus* Ouro Preto atua nas licenciaturas, nos cursos técnicos e na Educação Básica ofertando o Ensino Médio. Alguns docentes do IFMG atuam nos diferentes níveis de ensino, o que colabora para que eles estejam mais próximos da Educação Básica e conheçam um pouco desta realidade.

Este aspecto pode influenciar na proposição de projetos de formação e em sua implementação, conforme constatamos na proposição de atividades relacionadas à prática e aplicadas à resolução de problemas identificados, além da facilidade de associação entre os programas de formação para a organização de atividades dentro da instituição. Associamos a este último aspecto o número reduzido de cursos e docentes que atuam nestes, quando comparamos o IFMG à UFOP, situação que pode “facilitar” o diálogo, a integração e fomento da interdisciplinaridade e o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

O projeto segue o caminho da integração entre teoria e prática, do tratamento de aspectos da formação como os conhecimentos metodológicos nas disciplinas “Projetos de Ensino”, e uma disciplina que aborda as novas tendências e tecnologias aplicadas ao ensino, conforme a proposta desta instituição (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013). Seu objetivo principal foi “contribuir para a ação reflexiva das práticas pedagógicas das licenciaturas do IFMG através do diálogo com a Educação Básica” (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 3). Assim, este projeto tentou contribuir para produção de materiais e reflexão sobre as atividades pedagógicas para as diferentes realidades também no âmbito do Pibid na instituição.

O projeto contemplou as seguintes áreas do conhecimento Física, Ciências Biológicas e Matemática. E contou com a participação de quatro docentes e 50 alunos da licenciatura em Física do *campus* Ouro Preto. O acompanhamento das atividades e a

avaliação do projeto foram realizadas por uma equipe composta por um docente responsável de cada curso envolvido, por meio de reuniões periódicas, relatórios, sugestões, resultados obtidos e experiências vivenciadas (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013). Contudo, não obtivemos acesso a este material para que pudéssemos fazer uma análise dos resultados alcançados no decorrer das atividades.

O relatório do IFMG/*campus* Ouro Preto aponta um desafio concernente à parte administrativa e ao gerenciamento dos recursos. O projeto era desenvolvido em três *campi* diferentes e o docente responsável no *campus* Ouro Preto tinha pouca experiência e conhecimento dos trâmites burocráticos que envolvem a gestão do projeto (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013). Além disso, os responsáveis pelos projetos se dividiam entre o acompanhamento das atividades pedagógicas e o seu gerenciamento.

O projeto do programa Prodocência desenvolvido pelo IFMG/*campus* Ouro Preto contempla vários aspectos considerados essenciais pelo edital, como a inserção de novas tecnologias e práticas inovadoras nos cursos de licenciatura, a reflexão entre teoria e prática, articulação entre escola de Educação Básica e a universidade, parceria com outros programas de formação, no caso dessa instituição o programa Pibid. A carreira docente nos institutos federais é organizada em torno do trabalho na Educação Básica, Ensino Técnico e Superior. Em vista disso, muitos professores ministram disciplinas para os diferentes níveis, estando mais próximos destas realidades, o que pode ter contribuído para a articulação entre os projetos do Prodocência e Pibid.

Gatti; Nunes (2008) trataram do distanciamento presente nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia, com relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos na formação de professores. De acordo com estas pesquisadoras, o conhecimento aprendido nos cursos de formação estava distante da realidade dos alunos e das escolas. A proposta de trabalho do IFMG contribui para que os licenciandos relacionassem os conhecimentos teóricos e práticos no processo de construção dos materiais didáticos de modo reflexivo e integrado ao dia a dia da profissão. A prática no processo formativo vai além da posse de conhecimentos para serem utilizados na sala de aula, pois se constitui em interação social e momentos de construção de novos conhecimentos, de teste de novas possibilidades e de limites no contexto em que se encontra (CONTRERAS, 2012).

Ressaltamos que o ensino de Ciências e Matemática, muitas vezes, requer espaços e materiais diferenciados para que os alunos possam ter uma melhor compreensão dos conteúdos. Entretanto, várias escolas da rede pública de ensino brasileira não dispõem de laboratório e de materiais para as atividades práticas. A construção de materiais didáticos, projetos e ampliação dos laboratórios do instituto colabora para que os licenciandos tenham oportunidades de formação e desenvolvimento dos saberes, os quais podem ser adaptados às diversas realidades da Educação Básica.

A análise dos projetos desenvolvidos na UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto nos permite identificar a influência da atuação dos sujeitos que interpretam e traduzem a política. Ambos os projetos identificam atividades associadas à ampliação da relação teoria e prática, à promoção da aproximação entre escola e universidade e novas práticas pedagógicas. Mas identificamos no projeto institucional da UFOP a preocupação com a definição de um perfil institucional dos egressos dos cursos de licenciatura e o fomento para a discussão das reformulações do currículo dentre outros assuntos desenvolvidos.

Tais aspectos nos possibilitam inferir que a interpretação e tradução da política sofre influências do contexto institucional, das vivências e experiências dos sujeitos responsáveis pela sua implementação. A UFOP se apresenta como instituição formadora há mais tempo, e com uma ampla diversidade de cursos o que sugere a necessidade de novas discussões sobre os PPP, e a definição de aspectos formativos para o professor a ser formado independentemente do curso. As necessidades das IES, como instituições formadoras, e as especificidades dos cursos de licenciatura também influenciam a trajetória da política proposta pelo governo federal no contexto micro das instituições onde são implementadas.

No próximo tópico passaremos ao estudo do programa Observatório da Educação na Universidade Federal de Ouro Preto.

4.3 O contexto de implementação do Obeduc na UFOP

O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi desenvolvido na Região dos Inconfidentes pela Universidade Federal de Ouro Preto durante o período de 2014 a 2017. A pesquisa em rede denominada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID⁵⁴” foi submetida ao edital da Capes nº 49/2012 e foi desenvolvida em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), por meio dos núcleos de pesquisa dos seus programas de Pós-graduação em Educação.

O país vivia um período de expansão da Educação Básica e do Ensino Superior com investimentos e propostas de formação integrada entre universidade e escola. A UFOP já desenvolvia o Pibid e o Prodocência voltados à formação inicial e à integração e construção dos PPC dos cursos de licenciatura. A pesquisa em rede, desenvolvida no âmbito do Departamento de Educação (DEEDU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), também colaboraria para a formação inicial e continuada dos estudantes das licenciaturas e professores da Educação Básica por meio da pesquisa, exercendo a função de professores pesquisadores da Educação Básica.

O projeto institucional do Obeduc será discutido com mais detalhes na próxima subseção.

4.3.1 A constituição do projeto institucional do Obeduc na UFOP: a atuação na implementação

A pesquisa em rede denominada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID” teve como objetivos reconhecer as contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores; e verificar se essa experiência formativa colaborou para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Para alcançar os objetivos propostos, foram criadas duas categorias centrais para análise: desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica.

⁵⁴ Os resultados desta pesquisa referentes ao Núcleo Ouro Preto encontram-se disponíveis no livro: JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação pedagógica: a formação de professores na Região dos Inconfidentes – Obeduc e PIBID*. Curitiba: CRV, 2019.

As atividades desenvolvidas durante o programa podem ser divididas em: i) etapa de estudos e leituras sobre a temática de formação de professores e trabalhos de pesquisa; ii) elaboração do processo para coleta de dados; iii) coleta de dados; iv) análise dos dados; v) elaboração de relatórios e produtos técnicos e científicos.

Por meio de entrevista, a coordenadora Elisa-Obeduc/UFOP nos informa que o convite de trabalho para esta pesquisa interinstitucional partiu de outro docente do PPGE-UFOP que coordenou o núcleo UFOP inicialmente. Em virtude disso, a coordenadora Elisa, que já integrava o projeto desde sua fase inicial, assume a função de coordenadora do núcleo logo após seu retorno de um pós-doutorado. Ela nos informa que a UFOP participa na condição de parceira da UECE neste edital de pesquisa do Obeduc, o qual é financiado pela Capes. Pelo fato de o projeto se tratar de um edital externo a UFOP, após a sua aprovação pela Capes, ele foi apresentado à Assembleia Departamental da instituição para o conhecimento de seus integrantes.

Ela ainda esclarece que a iniciativa de realizar esta parceria interinstitucional com a UECE e a UNIFESP se deu de forma voluntária pelo primeiro coordenador do projeto na UFOP e demais docentes que integram o núcleo desta instituição. A constituição do grupo de trabalho dos professores da universidade, de acordo com a coordenadora Elisa, ocorreu pela formação, trabalho e produção acadêmica sobre a temática e afinidade com esta. Além de outros requisitos constantes nos editais da Capes para participação nos projetos. A seleção dos demais integrantes também ocorreu seguindo as orientações do edital.

O núcleo Ouro Preto foi composto por professores da universidade, professores da Educação Básica, alunos das licenciaturas em Pedagogia, Letras e História, e alunos do mestrado, todos atuando como pesquisadores deste projeto. Como foi uma pesquisa de longa duração, houve a alternância de integrantes bolsistas e colaboradores, mas, de modo geral, uma parte da equipe inicial permaneceu durante toda a sua execução. O Quadro 12 contempla o indicativo de participantes:

Quadro 12 - Obeduc: Equipe do Núcleo UFOP

INTEGRANTES	QUANTITATIVO
Professores da universidade	3
Professores da Educação Básica	6
Alunos da graduação	5
Alunos da pós-graduação	2
Colaboradores	3

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Relatório Obeduc Final (BRASIL/MEC/UECE/UFOP/UNIFESP, 2017).

De acordo com os dados obtidos no Relatório disponibilizado pela Plataforma Fala.BR, do governo federal, o núcleo UFOP foi contemplado com 18 bolsas, sendo que seis delas eram destinadas aos professores da Educação Básica, os quais participaram do programa na condição de professores pesquisadores da Educação Básica. Eles trabalhavam em escolas da rede estadual e municipal nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e EJA das cidades de Ouro Preto e Mariana. Os professores lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia. Alguns deles trabalhavam em mais de uma escola e dois desses professores ocupavam também as funções de diretor e vice-diretor.

As bolsas repassadas pelo governo federal colaboraram para que graduandos e pós-graduandos pudessem se dedicar à atividade de pesquisa. Os professores da Educação Básica também foram contemplados com bolsas, o que contribuiu para que eles também pudessem se dedicar ao projeto. As condições de trabalho dos professores da Educação Básica é um fator que dificulta o envolvimento ativo desses docentes com a pesquisa. A precarização do trabalho docente, os baixos salários, a necessidade de trabalhar em escolas e turnos diferentes são fatores que fazem com que os docentes tenham pouco ou nenhum tempo para preparação das aulas, para a realização de formação continuada e para o desenvolvimento de pesquisas.

A coordenadora Elisa já integrava o projeto desde sua fase inicial, mas acompanhou a distância parte das atividades iniciais de estudos teóricos sobre a formação de professores e o trabalho de pesquisa. Logo após seu retorno, e já na função de coordenadora do núcleo UFOP, ela acompanhou as etapas de estudos e oficinas para a construção do instrumento de coleta de dados, a entrada no campo, o uso de um *software* para organização e análise dos dados. Para o desenvolvimento das atividades simultaneamente nos três núcleos, houve um trabalho de alinhamento e cooperação entre

eles de forma que todas as atividades ocorressem dentro do cronograma estipulado. A atuação da coordenação e membros da equipe nas reuniões e na organização da agenda conjunta de trabalho contribuiu para que a pesquisa em rede fosse realmente desenvolvida em parceria.

A equipe foi organizada em grupos de trabalho, os quais colaboraram nas diversas fases, desenvolvendo atividades referentes ao levantamento e discussão do referencial teórico, das fontes e estudos sobre esta temática, o reconhecimento do campo, o levantamento dos dados, análise, escrita e publicação dos resultados. Houve a preparação de todo o grupo para o desenvolvimento das atividades. A coordenadora Elisa trata dessa formação no Obeduc:

No primeiro momento há todo um trabalho de capacitação dos integrantes do Obeduc no que diz respeito à formação de professores, ao que existiu historicamente, as análises e pesquisas que existiam até aquele momento. E as concepções de formação docente que eram aquelas que a gente considerava mais presente nas discussões do cenário educacional (Coordenadora Elisa – Obeduc/UFOP).

Além disso, foi realizado um trabalho de discussão coletiva a respeito da formação de professores nos documentos legais, como forma de compreender as concepções de formação por meio destes. Há uma preocupação com a formação construída em uma base de conhecimentos das Ciências da Educação que nos remete a concepção de formação presente na Resolução CNE/CP nº 02/2015, de formação ética, pedagógica e política, tratada por Freitas (2018) e Cardoso, Mendonça e Farias (2021), que nos remete à formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, discutido por Pimenta (2012).

Essas ações de estudo e reflexão colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores e para novas formas de compreensão da docência. Observamos que a composição do grupo era diversificada, e por essa razão, eles trazem consigo experiências e conhecimentos diferentes que vão se somando ao longo do processo, o que propicia a construção de novos saberes. A formação com bases ética, pedagógica e política é um caminho para o combate às relações de poder e dominação do discurso neoliberal e reformador da educação e formação docente. Há uma relação semântica de oposição ao discurso reformador do BM para a formação docente.

Farias; Jardimino; Silvestre (2016) afirmam que a articulação entre os três núcleos de pesquisa, respeitando as suas particularidades e condições de trabalho, constituiu-se em um desafio que foi superado a partir da organização de reuniões de planejamento anual

coletivo e o uso das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. Conforme Farias; Jardimino; Silvestre (2016, p. 17):

[...] a experiência de realização de um trabalho em conjunto, compartilhando instrumentos e referencial teórico, ação que demanda um tempo maior do que em outras situações de práticas colaborativas de pesquisa e na formação de jovens pesquisadores em educação. Esta, certamente, é uma situação de pesquisa que favorece rupturas com práticas isoladas e centralizadas na produção de conhecimento (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2016, p. 17).

A pesquisa colaborativa torna-se uma importante via de formação e desenvolvimento profissional docente (DPD) dos professores e licenciandos, por meio da reflexão crítica, da autonomia de pensamento e o desenvolvimento de um espírito investigativo e criativo, conforme assinala Demo (2005). O Obeduc preconizava a aproximação dos pesquisadores, docentes, IFES e escolas na produção do conhecimento científico, o que de certa forma foi possibilitado pela pesquisa em rede.

Os integrantes do núcleo trabalham de modo integrado no desenvolvimento de cada etapa da pesquisa. Para Mizukami *et al.* (2010), a interação entre os pesquisadores da universidade e da escola no processo de interpretação contribui para a construção do conhecimento que, no caso desta pesquisa, contempla desde os aspectos relativos à formação de professores até as questões metodológicas da pesquisa.

Dentre as ações realizadas, destacamos o debate e decisões relativas ao estudo e às diretrizes a serem seguidas para coleta, análise dos dados e produção de textos para a sua sistematização, à apresentação de trabalhos em eventos de divulgação científica e publicação de artigos em periódicos da área de educação, conforme está relacionado no Quadro 13:

Quadro 13 - Obeduc: Produção científica do núcleo Ouro Preto

Materiais produzidos
Relatório parcial de análise dos dados
Relatório final de análise dos dados
Participação em eventos acadêmicos
Publicação de artigos em periódicos
Produção do Memorial de Formação
Publicação de livros
Relatórios de pesquisas de Iniciação Científica
Monografias e dissertações
Organização de seminários de pesquisa e minicursos de formação

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Relatório Obeduc Final (BRASIL/MEC/UECE, 2017).

A produção científica do grupo foi desenvolvida em conjunto pelos pares, considerando os integrantes como investigadores e produtores de conhecimentos, a partir da reflexão teórica e sua relação com as práticas e vivências nos diferentes espaços de formação. Estes trabalhos auxiliam no entendimento dos vários aspectos da formação de professores e do trabalho docente. Eles revelam as percepções e nuances do processo de desenvolvimento profissional docente (DPD) dos participantes da pesquisa e dos pesquisadores da Educação Básica. Há também o cumprimento de um dos objetivos programa elencados pelo governo federal que é o estímulo à produção científica.

Percebemos a importância da interpretação e tradução da política por parte dos docentes das IES, de acordo com Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 74:

A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74).

Os professores das IES mantêm as características obrigatórias para submissão do projeto de pesquisa para o edital Obeduc, ao propor o estudo de um programa de formação docente que já estava em andamento em suas regiões. Contemplando, assim, outro objetivo do programa que é a aproximação regional. O projeto de pesquisa em rede proposto pelas três IES atua de modo que a formação ultrapasse a “capacitação e formação de recursos pós-graduados”, promovendo a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica pela via da pesquisa. O estudo de temas relativos à formação e à profissão docente que, no primeiro momento se constituía em um processo de formação para o desenvolvimento da pesquisa, contribuiu

para a reflexão sobre a maneira como os professores pesquisadores se percebem e desenvolvem seu trabalho no contexto da profissão.

Neste contexto da implementação, os professores pesquisadores também exercem o papel de tradutores da política ao produzirem os textos científicos, a partir dos dados analisados, ao organizarem as atividades e os seminários que foram espaços para a reflexão e construção de conhecimentos. E, principalmente, ao compartilharem suas experiências com outros colegas na escola. Eles são, ao mesmo tempo, agentes e receptores da política no desenvolvimento dessas ações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Giroux (1997) traz a concepção dos professores como intelectuais em oposição à ideia de formação do professor como um técnico que está preparado para a aplicação da teoria e da técnica na solução dos problemas. Para este pesquisador os professores são intelectuais porque percebem e relacionam os desafios e problemas da profissão com conhecimentos desenvolvidos na escola e na sociedade. Curado Silva (2018) defende a formação a partir da epistemologia da práxis, de modo que os docentes possam questionar os discursos que permeiam os setores político, educacional e social, colaborando para a formação de cidadãos ativos, com capacidade para ocupar seu próprio espaço nesses setores sociais.

De certo modo, compreendemos que a proposta formativa do Obeduc organizada pelo governo federal de aproximação entre pós-graduação, licenciaturas e escola no estímulo à produção acadêmica, por meio da pesquisa, pode colaborar para a autonomia dos sujeitos na perspectiva de Freire (1996). Porque ela abre espaço para a construção de projetos de pesquisa e formação que visem não apenas o estudo ou produção de práticas pedagógicas, mas a formação docente em uma perspectiva de reflexão crítica e de autonomia dos sujeitos.

Contudo, a atuação dos implementadores na construção dos projetos e desenvolvimento nas IES é importante para a proposição da formação intelectual, crítica e reflexiva em detrimento da formação para execução rotineira de tarefas, cujo objetivo é controlar o trabalho dos professores. E para que esta formação pela pesquisa se torne realidade na escola e integre os professores em um projeto coletivo, é preciso que ela faça parte da sua jornada de trabalho (PIMENTA, 2012).

A coordenadora Elisa-Obeduc/UFOP relata que na implementação do projeto houve uma preocupação em propiciar aos integrantes momentos de estudo e reflexão sobre os conceitos de formação de professores defendidos por diferentes autores, nas

pesquisas sobre o tema e nos documentos oficiais brasileiros. Além desta ação já discutida acima, esta coordenadora traz como outro ponto importante do trabalho, o qual é a formação do pesquisador:

A outra formação importante é a formação do pesquisador, nós tínhamos ali graduandos, mestrandos e professores da Educação Básica. Era importante que eles aprendessem a fazer pesquisa pesquisando. E ali nós tínhamos muito mais que uma pesquisa, era uma pesquisa em rede, uma pesquisa interinstitucional. Era uma pesquisa com diferentes níveis de pesquisadores, pesquisador iniciante, pesquisador um pouco mais habilitado, pesquisador sênior [...]. Isso era também uma aprendizagem interessante para todos nós que estávamos no grupo, aprendizagem do diálogo, aprendizagem do trabalho cooperativo, do trabalho coletivo (Coordenadora Elisa-Obeduc/UFOP).

A pesquisa em rede aborda a formação coletiva em imersão dos docentes experientes, iniciantes e em formação no contexto da pesquisa no espaço da universidade e da escola. E os estimula a ter um olhar diferenciado sobre o trabalho realizado nesta instituição. Mizukami *et al.* (2010, p. 129) destaca o potencial da pesquisa colaborativa para o “desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas”.

Os implementadores do núcleo UFOP e demais núcleos compreenderam a proposta do governo federal sob a perspectiva de que na pesquisa em rede, os professores pesquisadores da escola atuassem realmente como pesquisadores, ou seja, “aprendendo a fazer pesquisa pesquisando”. Esta observação da coordenadora Elisa-Obeduc/UFOP nos remete à discussão na área da Educação de que as pesquisas realizadas na escola, na maioria das vezes, não consideram os docentes como produtores de conhecimento e sua atuação nestas ocorre de forma passiva.

O despertar dos professores da escola para o estudo, a reflexão e o olhar para a realidade com as lentes da teoria, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes na concepção de Mizukami (2006, p. 13) de que “[...] os professores são estudantes de sua área ao longo de suas vidas”. Para Freire (1996) o ensino e pesquisa são ações que devem caminhar juntas no processo de “conhecer e intervir sobre mundo”. É por meio delas que podemos observar, compreender e interferir nas questões que nos cercam, indo além do conhecimento do senso comum.

Na carência de oportunidades formativas em conjunto, por meio da pesquisa, em que temos diferentes agentes envolvidos como escola, cursos de licenciatura e pós-

graduação em trabalhos de pesquisa, percebemos o Obeduc como um programa de formação que estimula a formação dos sujeitos, a partir da observação crítica da realidade e de sua ressignificação por meio da teoria. A atuação dos implementadores é fundamental na interpretação e tradução desta política em projetos de formação crítica e reflexiva.

Para que o programa pudesse cumprir sua proposta de trabalho foi necessário traçar estratégias para superar os desafios da implementação, os quais são abordados a seguir.

4.3.2 Os desafios de implementação e manutenção do Obeduc vivenciados pela coordenação e professores pesquisadores na UFOP

Neste momento, trataremos de alguns aspectos relativos à implementação e a manutenção do Obeduc, concernentes aos desafios enfrentados pelo grupo durante a preparação para o trabalho de pesquisa. O processo de preparação abrange o estudo sobre formação de professores, as etapas do processo de pesquisa, o uso das tecnologias, a gestão do grupo e a compreensão das habilidades dos integrantes para lidar com questões administrativas e acadêmicas.

O planejamento das etapas de trabalho envolveu a divisão dos membros em equipes de modo que todos pudessem contribuir para a execução das tarefas. A coordenadora Elisa relata que, no primeiro momento, é um desafio a divisão de grupos de trabalho porque não se sabe o modo como os integrantes irão interagir e desenvolver as atividades. Ela observa que no trabalho de gestão é preciso ter “[...] *paciência, tolerância, perceber as limitações que as pessoas apresentavam para se envolver com a pesquisa*” (Coordenadora Elisa Obeduc-UFOP). Ao longo do percurso, a pesquisa fluiu com empenho e a colaboração de todos.

O trabalho em equipe abrange o processo de formação individual e ao mesmo tempo coletivo. Tanto coordenadores do projeto quanto os pesquisadores experientes e iniciantes tornam-se narradores e tradutores no processo da pesquisa. Eles são narradores na exposição do projeto, no estudo e reflexão das concepções teóricas e das etapas da pesquisa, na construção e divulgação da agenda desta e dos passos a serem dados para o seu cumprimento. A integração e dedicação do grupo na produção dos textos, dos seminários e das oficinas nos remetem à tentativa de tradução dos conceitos para o

contexto da prática. Fato que contribuiu para que todos pudessem desenvolver suas potencialidades, mesmo que não tivessem tanta experiência com esta atividade.

Na tradução das etapas do processo de pesquisa para o contexto da prática, os entrevistados relataram a questão do uso da tecnologia no tratamento de dados qualitativos. Eles se referiram as oficinas de treinamento para o trabalho com *software* de dados que ocorreram para todo o grupo. A transcrição das entrevistas, a seleção do material que seria decodificado para compor a análise de dados para serem confrontados à luz da teoria, foram lembrados como momentos de esforço e dedicação. Os professores pesquisadores da escola tinham pouca experiência com o trabalho de coleta e análise de dados. Estas tarefas exigiram a paciência e colaboração no auxílio daqueles que apresentaram maior dificuldade em sua realização.

Os professores pesquisadores participavam das atividades de leitura e reflexão teórica e eram convidados a produzirem textos sobre o material lido, como forma de organizar suas observações, dúvidas e comentários a respeito da teoria. Ao longo do processo formativo, toda a equipe organizava os seminários de estudo e apresentava os textos para discussão. De acordo com uma entrevistada, este percurso contribuiu para que ela tivesse uma maior compreensão dos conceitos teóricos.

Esta etapa envolveu também a preparação para a escrita dos gêneros textuais acadêmicos, que foi outro aspecto retratado como desafiador por alguns professores pesquisadores da escola. A maioria dos entrevistados, estava afastada da universidade há algum tempo e outros, devido a área de atuação nas Ciências da Natureza e Matemática, tiveram receio em desenvolver a atividade de escrita.

Alguns dos entrevistados se depararam com os seguintes desafios: a organização das ideias no texto de forma a contemplar os requisitos da escrita acadêmica como podemos observar: “[...] *Um receio das tecnologias e o receio da escrita porque como eu sou muito prático e você tem que esmiuçar tudo, detalhar tudo*” (Professor pesquisador Antônio - Obeduc/UFOP). A professora pesquisadora Debora - Obeduc/UFOP relata que: “*Uma grande dificuldade foi a partir de uma leitura acadêmica, você ter que produzir o seu texto e o Obeduc me ajudou*”.

A produção do gênero textual acadêmico é composta por uma série de etapas que abrange a seleção das informações, sua compreensão, a relação destas com a teoria, sua apresentação de forma argumentativa e contextualizada, observando o rigor científico. Tais aspectos fizeram com que muitos docentes tivessem, em um primeiro momento, dificuldade em produzir textos deste gênero. Mas isso foi superado durante o trabalho de

pesquisa, por meio das leituras de artigos sobre os temas da pesquisa, do trabalho frequente de escrita e do auxílio dos demais integrantes do grupo que produziram os textos em parceria. Houve a publicação dos resultados em artigos e apresentações em congressos pelo grupo.

Os professores pesquisadores relataram que o contato com as temáticas da pesquisa e da formação de professores contribuiu para que eles se sentissem motivados a superar tais desafios. Eram propostas ações formativas diferentes da rotina da escola e da sala de aula, mas que ao longo do processo colaboraram para o desenvolvimento do seu trabalho na escola.

Diante do exposto, compreendemos que os desafios de implementação e continuidade do Obeduc no núcleo UFOP, na perspectiva dos nossos entrevistados, se deram nos aspectos relativos à integração e à motivação do grupo no trabalho de pesquisa, e no cumprimento das etapas de análise dos dados e de produção dos textos acadêmicos.

No item a seguir abordaremos aspectos relativos à implementação e continuidade do Pibid na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto.

4.4 O contexto de implementação do Pibid: algumas reflexões

A política pública apresenta uma dinâmica de implementação determinada pelos formuladores nas instâncias superiores e pelas instâncias ou instituições responsáveis pelo trabalho de implementação. Ao longo de sua trajetória, o Pibid passou por algumas reformulações expressas nos editais, que refletem no trabalho desenvolvido no âmbito da UFOP e do IFMG/*campus* Ouro Preto no contexto da prática em sua fase inicial de criação e expansão, como também em sua fase de reformulação. Por razão da dinamicidade da política e sua influência na ação dos implementadores no contexto da prática, iremos tratar dos aspectos da implementação seguindo pelas mudanças ocorridas nos editais nas fases inicial e de reformulação do programa no ano de 2018.

Neste tópico serão apontados aspectos relacionados à implementação do programa em ambas as instituições analisadas, trataremos de situações que influenciaram a condução do programa de maneiras semelhantes e, por isso, serão discutidos em conjunto. Algumas destas influências são consequências da formulação do programa, por isso, faremos neste capítulo referências à assuntos que já foram tratados no Capítulo 2, em que o Pibid foi abordado no contexto da produção de textos e formulação da política.

Conforme mencionado no Capítulo 2, o Pibid sofreu mudanças significativas entre o período de 2014 a 2018, sendo até considerado um outro programa pelos entrevistados, de acordo com Campelo (2019). Em meio às incertezas sobre a continuidade do programa foram lançados mais dois editais em 2018 e 2020. Ao analisarmos as propostas formativas das IES no período de 2009 a 2013 e 2014 a 2020, observamos que os princípios gerais do programa ainda permanecem, mesmo com algumas alterações advindas no edital nº 07/2018. Os temas ligados à promoção da valorização da docência; às parcerias e trocas de experiências entre as escolas e a universidade; e à mobilização dos professores da escola como coformadores dos licenciandos também são evidenciados nestes documentos.

A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP destaca que os editais do governo federal continham os princípios gerais para a construção das propostas:

[...] o edital é muito mais simplificado, o edital Pibid tem a ideia da regência, mas ele não dialoga com as realidades. Ele é um edital nacional, universal, um trabalho universal vamos dizer assim, independente. Então, institucionalmente, erámos nós que fazíamos as adaptações dele. Então se eu pegasse o edital Pibid de 2018 [...] vamos dizer que ele contempla a formação de maneira bem abrangente, a formação dos estudantes de forma abrangente. Caberia então a nós fazermos as adaptações necessárias para o Pibid, para os subprojetos. [...]. Então ele previa em grossas linhas, depois nós organizávamos internamente e nós fazíamos esse diálogo com o PPP da escola [...] (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

Os editais apresentavam as bases gerais e, a partir delas, os docentes se organizavam internamente para a construção dos subprojetos em diálogo com as necessidades formativas das licenciaturas e da escola com seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O coordenador de área Gustavo Pibid/UFOP afirma que:

[...] o professor tinha uma colaboração muito grande, era quem conhecia os alunos de fato, quem conhecia a escola, conhecia a redondeza da escola. Eram três professoras no caso, uma em cada escola. Elas tinham um protagonismo muito grande nessa determinação do que seria feito. Então não era aquela coisa que vinha da universidade para ser aplicada na escola. Muito pelo contrário, o caminho era inverso. O que a professora acreditava que era importante para aquela comunidade, para aqueles alunos. A gente fazia a incorporação e obviamente fazia um estudo na universidade para melhor atendê-los (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

Os projetos institucionais e subprojetos vão se constituindo não apenas nas orientações advindas das políticas, mas no emaranhando das vivências social, acadêmica e das trocas entre todos os envolvidos. Nas propostas desenvolvidas pelos subprojetos há a participação dos docentes da escola na discussão do projeto de trabalho para que esta auxilie na formação dos alunos da Educação Básica.

Percebemos a atuação dos professores supervisores no processo formativo dos alunos e futuros professores, pois eles têm o conhecimento dos contextos formativos escolares, o que colabora para a construção da base de conhecimento do professor (MIZUKAMI, 2006). O professor supervisor tem conhecimento do funcionamento da dinâmica escolar, dos tempos, dos alunos, das condições da escola e de trabalho, que são aspectos importantes da implementação das políticas e de seu sucesso.

O relato do coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP nos apresenta uma observação importante: “*Então não era aquela coisa que vinha da universidade para ser aplicada na escola. Muito pelo contrário, o caminho era inverso*”. A implementação no Pibid contava com a atuação direta dos professores supervisores na construção das atividades e em sua execução na sala de aula. Esta era uma ação inversa ao que ocorre, muitas vezes, na implementação das políticas impostas de cima para baixo, e que ignoram o contexto escolar, as experiências e percepções dos implementadores neste processo.

As experiências formativas dos implementadores emergem no projeto de docência das instituições e, em certos momentos, divergem da proposta de formação constante na política educacional neotecnicista no governo Bolsonaro, como vemos a seguir:

Agora os últimos editais têm mudado um pouquinho, eles querem impor algumas coisas, principalmente no Novo Ensino Médio, BNCC. E os alunos estudam isso, é um pouco da exigência do governo. [...]. Mas algumas coisas não são exatamente como eles solicitam, a gente acaba dando o toque dentro do nosso curso, dentro da proposta do nosso curso, dentro da formação que já estamos mais ou menos e que a gente acredita. Eu penso que o coordenador que está ali dentro vai guiando da melhor forma (Coordenadora de área Denise -Pibid/IFMG-OP).

Para que uma política tenha resultados positivos, os implementadores devem ter autonomia para adaptação conforme a sua realidade. Os atores sociais na interpretação e tradução do programa podem se identificar com a proposta, aderindo a ela em sua totalidade ou não. Identificamos nos excertos das coordenadoras de área, o entendimento dos aspectos gerais indicados nos editais (dimensão textual) e a necessidade de adaptação destes ao projeto das licenciaturas (contexto da prática). De acordo com Ball; Maguire;

Braun (2016) os docentes ao interpretarem a política, selecionam e executam determinados significados dentro de um conjunto de possibilidades dadas pela própria política e pelo contexto em que os implementadores se encontram.

Os projetos institucionais da UFOP e do IFMG no edital nº07/2018 contemplam os seguintes aspectos: o incentivo à reflexão, à pesquisa e ao registro da prática pedagógica; à produção de materiais pedagógicos, à leitura, produção e interpretação de textos nas diferentes áreas do conhecimento com incentivo para escrita de textos acadêmicos; ao trabalho em equipe e de modo interdisciplinar; ao conhecimento da realidade da escola pública. Além desses aspectos, o coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP se refere a importância tanto da formação dos licenciandos quanto dos alunos da Educação Básica:

Eu tento sempre prezar pela formação dos nossos estudantes que a gente tem que pensar atividades que colaborem com a Educação Básica. Mas eu não posso esquecer em nenhum momento que o ponto-chave do programa é a formação docente. Eu tento sempre casar essas duas coisas, alguma coisa que vai agregar para a formação dos nossos licenciandos, mas também vai dar resultado lá na ponta (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

Os projetos institucionais das IES contemplam a formação dos alunos da escola como um aspecto importante nos subprojetos interdisciplinares nas diferentes áreas do conhecimento. Há também relatos de coordenadores de área da UFOP sobre os projetos de Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia/Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros, que visam também a melhoria da aprendizagem dos alunos que se encontram em dificuldade de aprendizado. Vários destes subprojetos também tratam de questões que vão além do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma reflexão crítica sobre os problemas sociais e políticos que afetam a vida em sociedade.

Outro ponto de mudança no edital citado pelos coordenadores das duas instituições pesquisadas aborda a concepção de formação docente em conformidade com a BNCC, BNC-Formação e os currículos integrados ao Novo Ensino Médio. O coordenador Mauro - Pibid/IFMG-OP observa estes aspectos presentes no edital de 2020:

A BNCC eu acho que é a questão dos currículos. A CAPES amarrou isso aí. No edital fala especificamente que no projeto tem que constar como é que vai ser trabalhada a questão da BNCC, as articulações com as competências. Então isso impactou a escrita do projeto, a gente teve

que contemplar no projeto, era um dos quesitos que valiam algum peso na seleção. Então para escrita do projeto impactou sim. Para o desenvolvimento das ações a não ser essa parte inicial que a gente fez um estudo sobre a parte de Ciências Naturais da BNCC, a palestra/conversa/roda de conversa, fora isso não impactou tanto porque nós estamos trabalhando ainda disciplinarmente nós não estamos trabalhando com os eixos. [...] Ainda se mantém a disciplina de Física, com relação a isso e não teve impacto direto, mas tende a ser maior nos próximos editais (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

A reestruturação do Pibid tenta restringir as possibilidades formativas dos licenciandos e dos estudantes da Educação Básica na proposição das habilidades de competências presentes na BNCC e dos itinerários formativos do novo Ensino Médio. Isso leva a determinação do que se ensina e se aprende na escola e na centralidade do domínio de determinadas competências presente nos currículos da Educação Básica. Observamos um retorno ao discurso das “grades curriculares” presentes na Educação Básica nos anos da Ditadura Civil-Militar em nosso país. A questão do “peso” do cumprimento dos quesitos pode influenciar na aprovação das propostas, aspecto que também é observado pelo coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP.

O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP também trata da necessidade dos projetos institucionais estarem em conformação com a BNCC e BNC-Formação:

Outra questão importante que eu acho e que também traz outras questões e problemáticas é que o projeto tem que ser atrelado a BNCC e a formação de professores. E a BNCC, por mais que tenha sido um sonho para alguns aí, [...], quando ela se concretizou, ela mostrou um viés muito tecnicista, neoliberal como se esperaria de um projeto patrocinado por mecenas da indústria. Uma formação que resgatou esse conceito de competência e habilidade [...] (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

Esta orientação presente nos documentos atuais se distancia do projeto inicial do programa que contemplava os diferentes saberes e experiências formativas em uma dimensão aberta e menos conteudista, e sendo considerados igualmente úteis e legítimos no processo formativo. Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2020), houve uma janela de oportunidade de implementação do projeto reformador da educação, o que levou a aprovação da BNCC que se constituiu em um projeto tecnicista constante nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, as quais se distanciam do

projeto de educação que se aproxima da perspectiva progressista discutido nos governos Lula e Dilma resultante na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Para Zeichner (2013), a influência do mercado na educação contribui para a diminuição da autonomia dos docentes e para o desgaste da profissão em várias partes do mundo, fato evidenciado nas políticas de educação e na baixa de atratividade da profissão. Por isso, tornam-se necessárias ações de formação continuada e de DPD firmadas na reflexão crítica (teórica) para a intervenção na realidade (PIMENTA, 2012). E que contemplem aspectos da profissão docente e política educacional para que os professores possam compreender o jogo político e sua influência no seu trabalho.

Os editais nº 07/2018 e 02/2020 trazem para o Pibid um projeto de formação de professores ligado à BNCC e BNC-Formação e indicam as “características da iniciação à docência” para os cursos de licenciaturas partindo da BNCC. Os discursos veiculados nestes documentos são constituintes das formações discursivas que pautam o campo da formação de professores definindo a forma como ela deve ocorrer no país, como também indicam as características do “bom professor” de acordo com o governo federal.

O coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP observa que o Pibid atualmente tem:

O foco central do Pibid hoje é tratar dessas áreas que são especificamente colocadas como obrigatórias ou que a própria BNCC apresenta como obrigatoriedade, são áreas colocadas como prioridade, as demais áreas entram como diversificadas. Não mudou a estrutura, só mudou a concepção nos editais (Coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP).

O coordenador de área Pedro faz uma referência à BNCC e às áreas prioritárias, as quais podem ser consideradas como outra concepção de formação pautada nos últimos editais. O uso advérbio de tempo “hoje” remete a diferença entre a concepção de formação atual, e aquela orientada no Pibid anteriormente em que não havia prioridade na indicação de diferentes áreas dos cursos de licenciaturas para a construção dos subprojetos. As “áreas diversificadas” que o coordenador de área Pedro se refere são denominadas nos editais de “áreas gerais” que são Educação Física, Língua Inglesa e Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural, Indígena, em Educação no Campo e Pedagogia.

O coordenador de área Pedro cita como exemplo a licenciatura em Pedagogia que possui outras áreas além da alfabetização que são importantes na formação do pedagogo. Esta seleção de áreas direciona para uma visão de formação em que há o predomínio no

currículo de algumas áreas em detrimento de outras, como podemos observar no caso da Pedagogia que a prioridade é a alfabetização. Esta seleção de áreas restringe as potencialidades formativas dos futuros professores e alunos nos diferentes aspectos, como também influencia na capacidade crítica de reflexão. Freire (1996) afirma que a formação dos educandos deve estar pautada na ética, respeito e na autonomia para que eles “possam conhecer e intervir no mundo”.

A organização dos projetos em áreas gerais e prioritárias, e os cortes orçamentários fizeram com que a UFOP tivesse de readequar os projetos institucionais a esta realidade:

A gente teve corte de bolsas, teve redução do programa, redução dos números de subprojetos. As universidades tinham que escolher, ou escolhiam um tipo de subprojeto ou faziam interdisciplinar. Eles acabaram escolhendo o interdisciplinar são menos coordenadores, ou seja, para dentro da universidade diminui, mas eles queriam ampliar para dentro da Educação Básica (Professora supervisora Natália-Pibid/UFOP).

A partir da indicação no edital, a UFOP trabalha com projetos interdisciplinares relacionando as áreas da Pedagogia, Linguagens e Ciências. Deste modo, a instituição consegue contemplar mais de uma área de formação nos projetos, com oportunidades de participação para os licenciandos no programa. E ao mesmo tempo tenta atender as necessidades formativas dos alunos das escolas de Educação Básica nos diferentes níveis de ensino.

Por meio das narrativas dos docentes, temos a compreensão no contexto da prática das redefinições do programa sobre a formação de professores e de docência representadas nestas. Os discursos organizados nos contextos de influência e produção dos textos políticos são colocados como meio de introduzir sutilmente mudanças na organização dos projetos e nas formas de ser e estar na docência, tendo como resultado os sujeitos necessários e aptos ao modelo educacional e social desejado. Sobre este aspecto o coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP nos traz a seguinte reflexão:

Isso aí não é nada mais do que uma capilaridade das políticas públicas. ‘Olha a gente quer que isso aconteça’. Quer que isso aconteça, então pulveriza alguma coisa no Pibid para que isso aconteça, pulveriza nas diretrizes para as licenciaturas para que isso aconteça. Daqui a pouco quem não fizer o que a política pública quer que aconteça, não consegue participar da Residência, não consegue participar do Pibid, não consegue adequar o seu curso. Então é meio que uma forma deles

forçarem o acontecimento da política pública do jeito que eles querem. Eles vão amarrando em outras coisas e não te dão opção, ou você adere a política que eles querem ou você está fora de todo o contexto (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

O coordenador Mauro aponta a entrada de ideias na educação e formação de professores do ensino tecnicista dirigido ao mercado de trabalho, as quais são “pulverizadas” e, aos poucos, vão alterando a trajetória da política pública. Elas são criadas e disseminadas de modo que a sociedade acredite que a mudança seja necessária. Diante da força desses discursos, as IES, mesmo com os questionamentos e discordância com relação aos rumos que a educação e formação de professores têm tomado atualmente nesta lógica tecnicista, acabam tendo de se adequar a política pública. Os programas Pibid e Residência Pedagógica (PRP) ainda preservam pontos importantes como a formação na universidade e na escola, e a bolsa que auxilia os licenciandos durante seus estudos.

Fairclough (2001a; 2003) afirma que os discursos inculcados na sociedade vão ditando as novas formas de organização que, neste caso, é a “nova” política de formação de professores. O discurso da instabilidade política, iniciado ainda em 2015, que culmina com golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2020), constitui-se em uma janela de oportunidades para os formuladores agirem influenciando a política de formação docente com a reintrodução do modelo tecnicista de formação preconizada pela BNCC. Além disso, há um discurso de desvalorização da ciência e do conhecimento de áreas como Filosofia e Sociologia e dos demais conhecimentos que não são aplicados diretamente ao mercado de trabalho, ou que não tragam um benefício econômico direto.

No Brasil presenciamos esta situação na implementação da BNCC e BNC-Formação na discussão sobre “o que é ser um bom professor; quais competências e habilidades são necessárias”⁵⁵. Estes discursos foram materializados em textos informativos e documentos que tentavam direcionar a tradução e interpretação da política nas instituições de Ensino Superior da Educação Básica. A repetição do discurso de que a educação e a formação de professores no país não está bem, funciona como instrumentos capazes de “[...] organizar e reorganizar, formar e reformar, posicionar e identificar qualquer e quem quer que exista dentro do seu campo [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2013, p. 108).

⁵⁵ BRASIL. MEC. *Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC*. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

A BNC-Formação segue um caminho de articulação, padronização e homogeneização do currículo da Educação Básica e da formação de professores em consonância com as orientações da OCDE (AGUIAR; DOURADO, 2019). Este documento propaga um ideal formativo contrário à formação crítica e emancipadora para a sobrevivência das pessoas na sociedade. Contudo, temos observado a tentativa dos coordenadores do Pibid em manter nos subprojetos características de uma formação descrita por Freire (1996, p.7) “como uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando”. E atentando-se às variadas experiências e saberes que compõem a totalidade dos seres humanos.

No processo de interpretação e tradução da política, os coordenadores de área desempenham no Pibid os papéis de narradores e empreendedores da política. Eles atuam na interpretação da política no sentido de compreender os seus sentidos e significados. E na tradução destes significados nas ações de desenvolvimento, de integração do grupo e manutenção do fio condutor do projeto. Trata-se de um trabalho amplo e desgastante que, por vezes, é pouco reconhecido e desejado pelos pares, resultando em dificuldades de sucessão de coordenadores ao longo do tempo.

A atuação dos implementadores é um aspecto importante na implementação da política. No próximo item abordaremos este assunto no contexto da UFOP.

4.4.1 A constituição dos projetos institucionais do Pibid: a atuação dos implementadores na UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto concorreu ao primeiro edital do Pibid no ano de 2007, na primeira chamada pública realizada pelo governo federal. As atividades foram iniciadas no ano de 2009, com o projeto denominado “Projeto de Estímulo à Docência (PIBID/PED-UFOP) que contou com quatro subprojetos sendo desenvolvidos nas escolas da rede pública estadual e municipal das cidades de Ouro Preto e Mariana.

O professor Arthur que esteve na coordenação do programa nesta época relata que, a pedido da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), ele ficou responsável pela coordenação do programa na UFOP e pela elaboração da primeira versão do projeto institucional. O projeto foi discutido com as licenciaturas que estavam aptas a participar do programa, de acordo com o edital do Pibid, conforme vemos a seguir:

Eu fiz uma primeira versão, logo depois fizemos uma reunião com os quatro cursos que podiam iniciar o Pibid. Combinamos que a partir de um projeto gerador cada coordenação de curso faria um projeto específico. E sempre foi construído nesse vai e volta, o pessoal enviava eu fazia alterações no sentido de dar força ao conjunto (Coordenador institucional Arthur -Pibid/UFOP).

O Professor Arthur atuou no programa como um narrador da política ao redigir o esboço do primeiro projeto institucional e auxiliar na construção do diálogo com os demais coordenadores de área dos subprojetos na proposição de sugestões pelo grupo. Esta ação contribuiu para a constituição dos significados da docência na formação inicial de professores, a partir da articulação e construção coletiva, aspectos tratados por Ball; Maguire; Braun (2016).

O primeiro projeto proposto pela UFOP visava o incentivo e a valorização da docência com vistas à formação que articulasse teoria e prática nos espaços da escola e da universidade. Este aspecto é um dos objetivos propostos pelo governo federal na concepção inicial do programa para a formação de professores, que está presente ao longo de sua trajetória na instituição. Em vista disso, foram elencadas cinco estratégias gerais, conforme o projeto institucional de 2009 que abarcavam os seguintes aspectos: valorização das licenciaturas; a promoção e continuidade de experiências formativas na docência por parte dos alunos; estímulo à docência de bolsistas e não bolsistas; consideração do contexto e experiências de cada escola participante; organização de um plano de monitoramento e avaliação das ações; e permanência na docência após a conclusão dos cursos.

Nos documentos referentes ao Prodocência e Pibid na UFOP, observamos houve menção daquele projeto na proposta do Pibid, contudo, o coordenador institucional Arthur nos informou que foi apenas uma aproximação documental. De acordo com documentos analisados, compreendemos que diferentes fatores podem ter levado a esta situação como: as licenciaturas, por estarem em diferentes *campi* tinham pouco diálogo entre si; e a própria característica dos projetos não visarem o trabalho conjunto.

Com relação à construção dos projetos institucionais e subprojetos, os editais lançados pelo governo federal, até o ano de 2014, apresentavam diretrizes gerais, que indicavam a possibilidade do envio de propostas em diferentes áreas e a manutenção daquelas já existentes, pautadas na participação da escola e universidade como coformadoras dos futuros professores, e na reflexão sobre a prática e pesquisa. O

coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP relata que os projetos do período entre 2009 e 2013 foram construídos seguindo os mesmos princípios porque apresentavam resultados positivos e os contextos político e econômico foram mais favoráveis.

O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP, que trabalhou na construção do projeto institucional da UFOP referente ao edital nº 7/2018, também atuou promovendo o diálogo entre os coordenadores de área, de modo que os subprojetos dialogassem com o projeto institucional e com as diferentes áreas, conforme vemos a seguir:

[...] eu como coordenador institucional, lancei algumas bases para que os escolhidos como futuros coordenadores de área do projeto escrevessem uma proposta de subprojeto. A partir dessas propostas dos colegas, a partir de alguns parâmetros, eu construí o projeto institucional. Depois que eu construí o projeto institucional, eu mandei para eles fazerem uma avaliação do projeto institucional e fizessem ajustes nas propostas que eles me enviaram. Então teve esse processo de ida e volta, diálogo entre as propostas para que a gente pudesse encaixar um projeto mais harmônico. [...] Eu fui o mediador dessa conversa entre os grupos, e cada grupo foi pensando e reajustando a partir de uma proposta institucional que foi construída a partir das ideias deles e das minhas ideias que foram tentando se ajustar (Coordenador Institucional Luís-Pibid/UFOP)

O coordenador Luís esclarece que o coordenador institucional tem o papel de mobilizar os colegiados de curso e as licenciaturas na seleção dos coordenadores de área na confecção do subprojeto que será submetido à Capes e na administração da rotina de trabalho e sua articulação com o projeto institucional. A seleção para esta função segue as orientações da Capes, assim como a seleção dos coordenadores de área nas duas IES pesquisadas, levando em conta a proximidade dos docentes com a área de formação de professores e o interesse deles em participar do programa.

O edital nº 02/2020 trouxe modificações com relação à definição de áreas para a construção dos subprojetos e na concepção de formação docente. O coordenador de área Luís-Pibid/UFOP percebeu que houve algumas modificações neste edital de 2020 para a escrita do projeto institucional relativas as “áreas prioritárias e gerais” que poderiam ser contempladas nos subprojetos:

Uma das mudanças é que se cria uma distinção entre disciplinas vamos dizer de primeiro e de segundo escalão, que é essa ideia de projetos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática que são projetos que contam mais na avaliação, esses são das áreas prioritárias e os outros são das áreas gerais. Isso cria um problema muito, muito, muito grave

porque cria uma hierarquização que nós do Pibid/UFOP não concordamos (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

As escolhas das áreas prioritárias e gerais pelo governo federal sinalizam o que seria importante no currículo da Educação Básica fechado e centrado nas competências e habilidades do discurso de educação neoliberal. Esta ação induz à ideia de que algumas licenciaturas e disciplinas seriam mais importantes na construção do currículo, visto que são saberes legítimos e úteis para o cidadão no mercado de trabalho (ARROYO, 2013). O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP relata que mesmo com todo o grupo não concordando com este ponto do edital, a proposta do Pibid como um todo contempla questões da formação de professores que são muito importantes para a formação dos licenciandos da instituição, como a inserção nas escolas e a concessão de bolsa aos pibidianos que os auxilia nos estudos.

No desenvolvimento das políticas públicas educacionais, as IES vivenciam momentos específicos de indução da política por meio de recursos financeiros, materiais ou de mão-de-obra que são passageiros e devem ser aproveitados por elas, mesmo que as propostas não sejam bem aceitas pela comunidade ou não coadunem com os princípios da educação pública de qualidade para todos. São os momentos reconhecidos como “janelas de oportunidades” que são diretamente influenciados pelo contexto de produção destas políticas.

A seleção de áreas prioritárias, estabelecida a partir do edital nº 02/2020, teve desdobramentos no desenvolvimento do programa na UFOP, conforme relata o coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP:

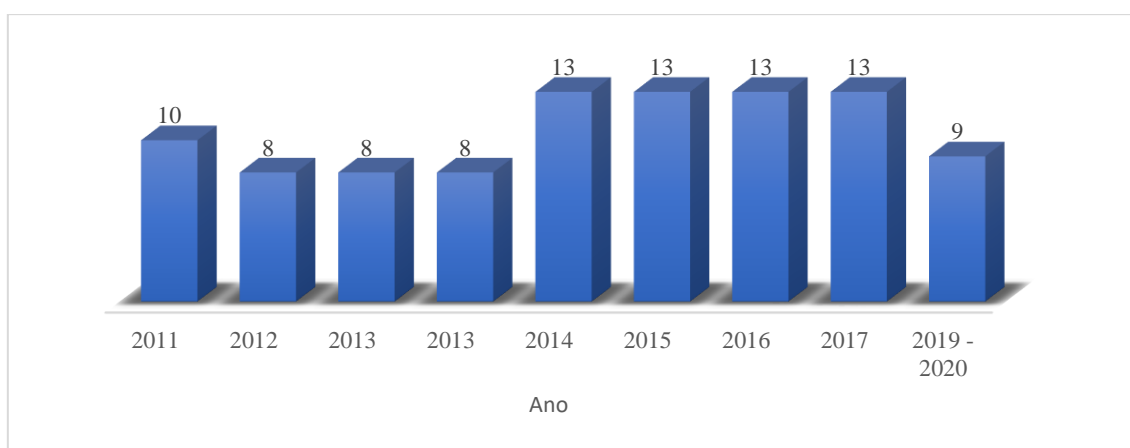
Nós tivemos alguns Pibid que hoje a gente não poderia oferecer mais como o Pibid Afro, o Pibid Afro-Indígena que tem uma história em termos de formação de professores muito bonita e a gente perdeu. Porque de certa forma tivemos que priorizar Matemática e Ciências, essas áreas são prioritárias. Talvez a gente não tenha priorizado de uma forma tão intencional, mas o edital nos conduz a isso. (Coordenador institucional Luís -Pibid/UFOP)

A escolha do adjetivo “prioritário” para a qualificar as áreas preferenciais da iniciação à docência induz o peso delas na aprovação dos projetos e no mercado de trabalho. As instituições são levadas a escolher determinadas áreas para que possam ter seus projetos contemplados junto ao programa. A restrição de áreas nos editais leva a uma perda da autonomia dos docentes na construção dos projetos institucionais e subprojetos.

Além da possibilidade de reflexão crítica sobre outros aspectos importantes na formação dos futuros professores e alunos da Educação Básica, os quais colaboram para a emancipação e possibilidade de intervenção na realidade pelos educandos.

O discurso presente nos editais do Pibid denota a prescrição das áreas e conteúdos, os quais devem constar nos programas de formação de professores, excluindo outras igualmente importantes para a formação destes. A quantidade de projetos enviados pelas instituições e, conseqüentemente, a oferta de vagas e possibilidades de formação para os licenciandos são afetadas. O Gráfico 3- Pibid/UFOP: Número de Subprojetos por relatório ilustra este aspecto na UFOP:

Gráfico 3 - Pibid/UFOP: Número de Subprojetos por relatório



Fonte: Organizado pela autora com base nos Relatórios do Pibid/UFOP.

No período referente a 2018-2020 houve uma queda na quantidade de subprojetos desenvolvidos, se comparado a 2014-2017, período esse em que se vivia os reflexos da expansão do programa nos editais anteriores que contemplava a abertura novas áreas para o desenvolvimento dos subprojetos. Mas que já convivia, desde 2015, com rumores de que o programa seria encerrado ou passaria por reformulação que foi concretizada nos editais de 2018 e 2020. O discurso veiculado pelo governo federal era de que a educação não estava atingindo os resultados esperados, sendo necessária uma reformulação da Educação Básica e da formação de professores.

O número de projetos do Pibid na UFOP nesse período de 2018 a 2020 está próximo ao patamar de projetos aprovados na fase de expansão do programa entre os anos de 2011 e 2013. A questão para reflexão não passa apenas pela quantidade de subprojetos

selecionados, mas também pelas oportunidades formativas que os alunos das licenciaturas e da Educação Básica são impedidos de vivenciar.

Os temas que tratam da formação do ser humano como todo, de sua condição e participação na vida em sociedade enquanto cidadão, do seu esclarecimento de seus deveres e direitos são colocados em segundo plano. De acordo com Zeichner (2013) a introdução de discursos liberais-humanistas de direitos humanos como “educação para todos” e “qualidade” induzem a uma proposta de formação que não possui relação com a formação para a justiça social.

O tópico a seguir apresenta a atuação dos implementadores do Pibid no IFMG/campus Ouro Preto.

4.4.2 A constituição dos projetos institucionais do Pibid: a atuação dos implementadores no IFMG-campus Ouro Preto

O IFMG/*campus* Ouro Preto iniciou as atividades do Pibid no ano de 2011, integrando o primeiro projeto institucional *multicampi* denominado Pibid/IFMG. Este projeto foi organizado por cinco *campi* da instituição localizados nas cidades de Bambuí, Congonhas, Ouro Preto, Formiga e São João Evangelista com enfoque nas licenciaturas de Biologia, Física, Geografia e Matemática.

No ano de 2014, a instituição aprova o projeto institucional que agrega também a área de informática no *campus* de Ouro Branco, além daquelas contempladas no projeto de 2011. De acordo com o projeto institucional aprovado no edital do ano de 2018, o IFMG continua o trabalho com as licenciaturas de Biologia, Física, Geografia, Matemática, agregando a Pedagogia no *campus* de Ouro Branco. Nesta análise nos concentramos apenas nos programas de formação desenvolvidos no *campus* Ouro Preto, por ele integrar a Região dos Inconfidentes.

O Pibid no IFMG/*campus* Ouro Preto tem suas atividades direcionadas para as licenciaturas em Física e Geografia que naquele momento estavam em sua fase inicial. A coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP explica que o primeiro subprojeto de Física tratava da formação de professores de Física na instituição: “Ele é todo voltado pensando nessa proposta de formação de professores. Tem no projeto pedagógico do curso umas disciplinas chamadas ‘Projeto de Ensino’. Então a gente fazia muita articulação também com essas disciplinas” (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP). O projeto visou a integração entre Ensino Superior e Educação Básica, articulando metodologias, projetos

interdisciplinares, e aulas práticas utilizando materiais alternativos e a construção de kits pedagógicos interdisciplinares de ensino (GONÇALVES; PINTO, 2019).

Após dois anos da renovação do programa no IFMG/Ouro Preto, o grupo resolveu ampliá-lo, e neste momento, a professora Denise assume a função de coordenadora de área. Ela relata que a participação no programa foi fundamental para o desenvolvimento da licenciatura em Física:

Nós achávamos que era importante, principalmente depois do primeiro ano que a gente viu o ganho que tivemos com esses projetos. Esses editais da Capes deram um suporte muito grande para as licenciaturas, todos nós aproveitamos bastante, era consenso que a gente tinha que tentar manter essas propostas (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG- campus Ouro Preto).

Todo o trabalho de busca por projetos que pudessem auxiliar na formação de professores aconteceu de forma voluntária e em diálogo com o grupo. Havia a compreensão entre os docentes de que essas iniciativas contribuíam para a consolidação das licenciaturas na instituição e deveriam ter uma continuidade.

Os tradutores da política devem construir caminhos de modo que outros participantes atuem ativamente em seu desenvolvimento. A coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP atuou como tradutora da política na prática, por meio do desenvolvimento de ações junto aos licenciandos e as escolas. Ela defende ativamente o programa em seu *campus*, a partir dos efeitos práticos, ou “ganhos”, como ela se refere, o que colabora para a construção do “consenso” de efetividade do programa. O “consenso” representa as vozes do grupo em defesa de sua importância e permanência. Esta coordenadora de área torna-se também uma entusiasta da política no grupo do Pibid/IFMG ao representar o *campus* Ouro Preto, trazendo para os outros integrantes do projeto institucional os efeitos e sentidos da docência construídos pelo seu grupo.

A licenciatura em Física do IFMG/*campus* Ouro Preto contava com pouco tempo de funcionamento na instituição que, até aquele momento, tinha uma tradição na formação de quadros técnicos para diferentes áreas, por isso, era importante a participação em programas como o Prodocência e o Pibid. No início da implementação do subprojeto do Pibid – Física, observamos a articulação entre os programas Pibid e Prodocência no desenvolvimento das licenciaturas do IFMG/*campus* Ouro Preto. Situação que se diferencia da observada na UFOP, tal condição pode ser justificada pelo fato de serem o

mesmo grupo de professores desempenhando papéis administrativos e de elaboração semelhantes nos dois projetos.

O projeto interinstitucional do Prodocência IFMG/*campus* Ouro Preto contemplava recursos financeiros para a consolidação do projeto político-pedagógico (PPP) dos cursos, a partir da aquisição de equipamentos e materiais para realização de práticas pedagógicas e de laboratório, as quais eram desenvolvidas também no Pibid, conforme nos informou a coordenadora de área Denise -Pibid/IFMG-OP.

Os programas desenvolvidos pelo governo federal, a época, auxiliaram na consolidação desta licenciatura no instituto, por meio do envio de recursos financeiros para a melhoria da estrutura física e material para o laboratório, compra de materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o financiamento de bolsas, no caso do Pibid, para os alunos dos cursos de licenciatura. No governo Bolsonaro não tivemos nenhuma proposta para o fortalecimento dos programas Pibid e Residência Pedagógica (PRP), inclusive para a educação como um todo. O ForPibid em conjunto com docentes e alunos das licenciaturas têm lutado para a permanência destes programas, diante dos cortes orçamentários que atingem o Ensino Superior e a Educação Básica.

A coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP observa que nos projetos institucionais constavam a organização da proposta de trabalho, as práticas pedagógicas, os materiais que seriam utilizados e demais informações necessárias para o seu desenvolvimento;

A proposta geralmente era mais ampla mesmo. Então tinham as propostas lá de monitoria, de laboratório, com essa questão de criar práticas com materiais alternativos, projetos interdisciplinares. Nós conseguimos trabalhar bem dentro dessas propostas, elas eram amplas e os alunos tinham que fazer um pouquinho de cada atividade lá dentro das escolas (...) (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP).

A organização deste projeto interinstitucional abriu espaço para que cada subprojeto dos diferentes *campi* fosse organizado em diálogo com os aspectos gerais de formação contemplados no programa. O coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP, atuou na construção do projeto referente ao edital nº 7/2018, observa alguns aspectos desta proposta como a articulação entre os subprojetos dos outros *campi*:

Está articulado. Eu acho que a articulação é menor porque como o IFMG é uma instituição multicampi, então o projeto é escrito por “n” mãos, o projeto é um só. A gente não pode ter um projeto de Física

para cada setor de Física do IFMG. [...] Então pela natureza do projeto, ele tem que ser um projeto que contemple algo que eu queria fazer na Física, com algo que o professor lá de Bambuí queria fazer na Física dele, com algo que o de Congonhas queira fazer. E isso ainda tem que contemplar o que os outros cursos querem. [...] Nós tentamos ao máximo fazer com que essas caixinhas se misturem, tentar alguma transdisciplinaridade ali, mas tem coisa que é específica. Mas eu vejo que o que eu estou fazendo tem ligação com a escrita original, com projeto original, eu só não acho que tudo que eu estou fazendo dialoga com todas as ações e atividades dos outros, isso não (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

A proposta do IFMG/campus Ouro Preto continha o desenvolvimento de atividades que interrelacionavam teoria e prática de forma interdisciplinar, envolvendo a criação de materiais para as práticas pedagógicas. Mesmo sendo um projeto *multicampi*, os coordenadores de área tinham espaço para criar estas práticas de acordo com a sua realidade local.

O coordenador de área é responsável por fazer a “ponte” entre as atividades planejadas e seu desenvolvimento no contexto da prática, além de motivar pibidianos e professores supervisores no dia a dia na escola. O professor Mauro Pibid/IFMG-OP também relata que os pibidianos eram convidados a refletirem sobre aspectos políticos e sociais da profissão como carreira, valorização, condições de trabalho e áreas de atuação do professor de Física. Ele percebe que esta discussão é importante para a formação dos futuros professores porque auxilia na compreensão da complexidade da profissão docente.

Nos itens a seguir passaremos a discutir os aspectos relativos à aproximação escola e universidade, a continuidade do programa na UFOP e no IFMG/campus Ouro Preto e os desafios de implementação vivenciados pelos coordenadores e professores supervisores.

4.4.3 O Pibid nas escolas: aproximação escola e universidade

O Pibid em sua constituição inicial propiciava às IES a escolha das escolas participantes. No contexto da UFOP e do IFMG-*campus* Ouro Preto o diálogo com as instituições sempre foi estabelecido com o auxílio da Superintendência de Ensino. As coordenações institucional e de área do programa apresentavam o projeto institucional para as escolas e estas manifestavam o interesse em acolher algum subprojeto. Desta

forma, a participação se dava de maneira voluntária em conformidade com as necessidades e possibilidades das escolas.

Nos editais nº 7/2018 e nº 2/2020 as escolas passaram a ser habilitadas pelas redes de ensino. Esta mudança no edital poderia dificultar ou impedir a continuação da parceria e do diálogo estabelecido entre escola e universidade, visto que as escolas não manifestariam adesão aos subprojetos e seriam indicadas conforme a determinação das Secretarias de Educação. Mesmo com a habilitação destas instituições pelas redes de ensino, a sua adesão continua de forma voluntária e de acordo com as suas necessidades pedagógicas.

O coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP nos explica que neste momento foi solicitado à Secretaria de Educação a habilitação de todas as escolas do município para facilitar o cadastro daquelas que manifestassem interesse. Já a seleção dos docentes para o trabalho como professor supervisor ocorre por meio de editais divulgados pelas Superintendência de Ensino e Secretarias de Educação nas escolas, os quais obedecem aos critérios de seleção da Capes.

A professora supervisora Lídia-Pibid/UFOP decidiu participar da seleção a partir de um edital divulgado na instituição onde atuava. A sua escola estava habilitada e demonstrou interesse nos subprojetos relacionados às disciplinas de Português ou Matemática, visto que muitos alunos tinham defasagem na área de cálculo e alfabetização. O professor Felipe-Pibid/IFMG-OP relata como foram as suas experiências de participação no processo seletivo do Pibid e a recepção da escola:

Quando foi a primeira vez que eu participei na outra escola, a direção divulgou. Eu fiquei sabendo por meio dela, eles deixaram bem opcional, era uma escolha nossa. E eu que corri atrás mesmo por querer participar. Já aqui em Mariana a direção incentivou muito, eles queriam o PIBID. [...]. A direção fez um movimento muito grande para os professores participarem, aqui eles têm muito esse movimento. Eu já tinha vontade e fui muito influenciado por esse movimento da direção também (Professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP).

O professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP demonstrou um desejo pessoal de ingressar no programa em seu primeiro contato com o Pibid, sendo que em sua segunda participação, em outra escola, foi impulsionado pela instituição a pleitear a vaga no processo seletivo. Em relação à receptividade das escolas, a professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP, e a professora Coordenadora Juliana-Pibid/UFOP afirmam que:

A escola é muito aberta para receber a universidade. Eu também fui instigada a vivenciar, a estar com o Pibid, eu tenho uma colega da Ciências que já tinha o Pibid lá. O Pibid de Geografia e de Ciências já estavam, então eu comecei a procurar. [...] A escola é aberta ao diálogo, a presença dos pibidianos, o olhar dos professores para os pibidianos é um olhar de respeito e de acolhimento como sujeitos, como futuros professores [...] (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP).

No geral a receptividade na escola é muito boa porque o grupo Pibid é sempre muito atuante. Eles movimentam a escola, participam de feira, eles querem fazer projetos. Eles levam os estudantes a uma interação muito mais intensa. E as escolas têm um perfil de que normalmente gostam. Claro que tem um outro que é menos envolvido. Às vezes tem uma direção que está menos envolvida, mas de uma forma geral, a receptividade para o Pibid é muito boa, muito boa (Coordenadora de área Juliana-Pibid-UFOP).

A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP relata, além da motivação pessoal, a receptividade da escola em acolher os licenciandos nesta etapa da formação. A participação dos profissionais da instituição escolar também é importante nesta fase porque propicia a vivência de outros aspectos da docência e da instituição que não são apenas a sala de aula.

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP observa alguns pontos do programa na proposição de atividades que agregam todos os alunos da escola que são as “feiras”. Destaca ainda que o grupo do PIBID “*é sempre muito atuante*”, “*movimentam a escola*”, “*querem fazer projetos*”, “*levam os estudantes a uma interação mais intensa*”. As falas demonstram que a chegada do PIBID nas escolas possibilita mudanças no ambiente, auxiliando na execução de atividades e promovendo um maior engajamento e participação dos alunos.

Os professores supervisores do programa tentam estender algumas atividades para o maior número possível de alunos por meio das atividades denominadas “feiras”, ou da parceria com outros professores, seja de sua área ou não, para a organização de ações em parceria. As escolas que se envolvem mais já possuem um perfil para este tipo de interação ou vivenciaram experiências positivas com o programa, conforme aponta a professora Juliana: “*No geral a receptividade na escola é muito boa porque o grupo Pibid é sempre muito atuante*”.

O incentivo e receptividade “*da escola*” demonstram a importância de seus diretores e professores da Educação Básica de serem entusiastas da política, sendo esse comportamento fundamental para a implementação bem-sucedida dos programas.

Conforme, apontado pela Coordenadora de área Juliana, geralmente a receptividade é boa, mas nem todas as escolas identificam a importância do programa ou estão dispostas ao trabalho coletivo e participativo. Além disso, as questões materiais e físicas das instituições, as quais não podem ser resolvidas pela coordenação e professores supervisores, também influenciam nesta extensão do programa para toda a escola.

Para que o Pibid possa integrar o maior número possível de alunos das licenciaturas e escolas, é importante que o governo federal amplie o número de bolsas para coordenadores, professores supervisores e bolsistas, de modo que possa abarcar um maior número de escolas. É necessária a criação de políticas públicas permanentes que visem a melhoria da qualidade da educação da rede pública com investimentos em materiais, manutenção do espaço físico, melhores condições de trabalho para os profissionais desta área e remuneração digna.

Todos os professores supervisores entrevistados nesta pesquisa relataram a motivação e o desejo pessoal em desenvolver o Pibid em suas escolas. Eles percebem a contribuição do programa para o aprendizado dos seus alunos; a oportunidade de aproximação com a universidade; o acesso à formação e materiais diferenciados; a possibilidade de desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas; e para a formação dos futuros professores.

O coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP relata que no período inicial de expansão do programa, os projetos foram levados para aquelas escolas que demonstravam interesse em acolhê-los. Contudo alguns fatores, como espaço físico adequado e adesão do corpo docente, poderiam interferir no sucesso de seu desenvolvimento. Com a expansão do programa, foram acrescentadas mais áreas e as escolas tinham a possibilidade de contar com vários subprojetos, no entanto, em algumas instituições houve a descontinuidade das atividades por diferentes fatores. O coordenador institucional Arthur observa que:

A partir do segundo edital começou a acontecer de mais de um projeto estar na mesma escola, mas era porque a escola era mais receptiva, a gestão facilitava no sentido de acompanhar. Por outro lado, nós tivemos que sair de algumas escolas e sempre tudo em comum acordo. Era algo que dava muito trabalho tanto para a coordenação geral quanto para as coordenações de áreas, tanto é que em 2012 acrescenta outro coordenador é uma espécie de co-coordenador e ajudou muito (Coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP).

A atuação da universidade em constante diálogo com as secretarias de educação e escolas, oferecendo o suporte necessário na realização do trabalho é fator importante na construção dessa relação. Com a expansão do programa, o professor Arthur aponta a importância do estabelecimento de um outro coordenador denominado coordenador de área e gestão de processos educacionais que auxiliava o coordenador institucional no acompanhamento do planejamento semestral dos subprojetos, nas visitas periódicas às escolas, na avaliação e resultados obtidos pelo programa, e em outras tarefas relativas à organização pedagógica e administrativa (BRASIL/MEC/UFOP/MANUAL PIBID/PED-UFOP, 2012). Contudo, a figura deste segundo coordenador foi extinta e as atividades por ele desempenhadas retornaram para o coordenador institucional.

A política pública experimental, no contexto da prática, as imposições dos contextos econômico e político no decorrer de sua implementação. Os implementadores nas IES sofrem a pressão das modificações que interferem na realização do trabalho pedagógico, administrativo e no acompanhamento das atividades na escola. Algumas reformulações do Pibid configuram uma tentativa de sufocar o programa, pois tocam em aspectos como financiamento e a habilitação das escolas para participação no programa, entre outras.

Na implementação do Pibid nas escolas, os professores da Educação Básica também possuem um papel relevante, visto que são eles que fazem a aproximação entre universidade e escola no contexto da prática. E atuam nas escolas junto ao corpo docente, alunos e gestão destas como empreendedores e entusiastas da política. Por isso, é importante que os professores supervisores tenham o desejo pessoal em participar e que a escola os estimule nesta ação, oferecendo o suporte necessário, além de compreender o objetivo do programa e sua importância para a comunidade escolar.

A professora supervisora Ana-Pibid/UFOP relata que, ao saber da existência do programa, percebeu a necessidade de fazer essa parceria. Mesmo o Pibid não sendo muito conhecido na escola, ela compreendeu que ele poderia contribuir para a formação dos alunos:

Confesso que precisei de ter jogo de cintura para poder convencer que era um programa que valia a pena a gente fazer a parceria. Porque com certeza nós entraríamos com as nossas contribuições, mas também a gente estaria recebendo um embasamento teórico, toda uma infraestrutura que o Pibid oferece tanto nas questões teórica e prática quanto também na questão do humano. Então foi preciso convencer, foi preciso insistir porque 'é um programa que a gente tem que ter tudo

por escrito'. Eu falei com certeza é um programa sério, vai ter tudo por escrito e com certeza tem que acompanhar [...] (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

Ela percebeu o quanto esta parceria poderia agregar para a escola e a formação dos alunos, mostrando a estrutura e organização do projeto em pontos teóricos e de materiais para o desenvolvimento do trabalho. Mas precisou atuar com “*jogo de cintura*” para convencer seus parceiros da importância e seriedade da proposta, destacando a relevância destes atores, invisíveis aos olhos de muitos envolvidos, no processo de implementação. Isso foi fundamental para a consolidação dessa parceria que já perdura há vários anos. O receio das escolas e docentes em abrir a sua sala de aula também é relatado pela coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP.

Este receio advém de vários fatores, mas podemos destacar a exposição do docente e sua prática de ensino às pessoas desconhecidas, o medo relacionado ao julgamento e avaliação do seu trabalho na sala de aula. Além disso, existe o receio de que a implementação de diferentes práticas pedagógicas possa comprometer a execução de todo o conteúdo programático planejado.

No decurso de apresentação do subprojeto à Secretaria de Educação, à coordenação da EJA e à direção da escola era feito um trabalho cuidadoso:

Nós não tínhamos muita opção e tínhamos que fazer um trabalho bem de convencimento porque não é fácil o professor, a professora abrirem a sala para receber de repente oito bolsistas em dias separados e fazer prática pedagógica constante durante dois anos. Você abrir sua sala, seu programa não era fácil, nós tínhamos que fazer um super convencimento (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

Os professores supervisores precisam se sentir seguros para compartilhar o espaço da sua sala de aula, os seus saberes, suas crenças com um grupo novo. Este tipo de situação pode gerar um certo desconforto nos docentes, já que a docência, muitas vezes, é realizada solitariamente pelo professor com seus alunos (ARROYO, 2013). Deste modo, professores supervisores e pibidianos tinham de estabelecer uma relação de interação e parceria para que houvesse ali trocas formativas e construção de novos saberes. A Professora supervisora Lídia Pibid-UFOP também observa uma certa resistência dos outros integrantes da escola com a relação à presença de outros professores no ambiente escolar:

Eu vejo uma certa resistência com qualquer pessoa de fora que às vezes chega na escola, porque é uma visão de que essas pessoas estão lá e vão criticar, como isso também já aconteceu outras vezes, não vou tirar esse receio dos meus colegas [...]. Porque tem esse estigma de quem vem de fora e vem para criticar porque há problemas. Muitas vezes esses problemas não estão ali diretamente ligados aos professores, mas sim ao sistema, ao pouco tempo, a infraestrutura, a falta de tecnologia da escola, falta de espaço físico. Ai vem alguém de fora e fala assim: 'nossa, mas o professor não faz nada diferente', mas às vezes o que ele está fazendo ali já é diferente dentro daquilo que ele consegue fazer (Professora supervisora Lídia-Pibid UFOP).

O trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área e professores supervisores contribui para que os bolsistas conhecessem o contexto da escola e sua cultura profissional, despertando o entendimento dos desafios enfrentados pelos docentes na profissão. A observação do cotidiano da escola possibilita aos futuros professores e docentes universitários reconhecer as limitações impostas pelo sistema educacional, que por vezes é confundido com inatividade conforme nos relata a professora supervisora Lídia: *“Ai vem alguém de fora e fala assim: nossa, mas o professor não faz nada diferente, mas às vezes o que ele está fazendo ali já é diferente dentro daquilo que ele consegue fazer”*. Neste contexto, percebemos que o conceito de inovação também está ligado às condições de trabalho ofertadas. Soma-se a isto, a necessidade e urgência dos formuladores das políticas em propiciar condições materiais para que os docentes possam desenvolver seu trabalho de forma eficaz, e não apenas transferir esta responsabilidade para os professores formadores e professores da Educação Básica.

Essa aproximação com a realidade da sala de aula, por vezes, tem como resultado o desânimo com a profissão docente, contrapondo os objetivos do Pibid que são o incentivo e a valorização da profissão. Tais aspectos não serão modificados por projetos de cunho formativo, mas sim por políticas públicas permanentes de melhoria da infraestrutura e da carreira docente. Sobre este tema, o coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP aponta que, muitas vezes, os futuros professores não eram estimulados a seguirem a docência justamente pelas condições de trabalho na escola.

Por outro lado, a professora supervisora Ana-Pibid/UFOP afirma que o programa colabora para que a comunidade escolar compreenda a importância da presença de alunos da licenciatura na escola e a importância do papel dos professores, enquanto cofomadores dos bolsistas. E na transformação do olhar deles sobre a escola pública e o trabalho do professor neste espaço.

É neste momento em que a atuação dos coordenadores institucional e de área do Pibid entram em cena juntamente com professores supervisores no trabalho de conscientização da importância do programa para o grupo e na construção da relação de confiança. A professora supervisora e a coordenadora de área trabalharam nos subprojetos como entusiastas e tradutoras destes interligando todo o grupo.

Os professores supervisores e coordenadores de área também produzem conhecimentos, materiais, textos e outros discursos que irão auxiliar na organização das práticas pedagógicas e no envolvimento de outras pessoas nestas. O Pibid é moldado de acordo com os saberes, conhecimentos e vivências dos responsáveis pela sua implementação nos diferentes espaços. Os coordenadores de área e professores supervisores imprimem nos projetos e subprojetos suas percepções e vivências na docência, as quais são apresentadas por meio de discursos e ações desde a escrita dos subprojetos até as práticas desenvolvidas na escola. O estabelecimento do diálogo e confiança são pontos importantes para que ocorra a identificação com a proposta formativa e a produção de novos conhecimentos nos espaços da escola e da universidade.

O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP observa que, de modo geral, a instituição tem boas experiências com o Pibid e que algumas escolas têm recebido o programa todos os anos. O programa funcionava melhor em algumas escolas, “[...] tinham maior abertura, os diretores entendiam melhor, os supervisores participavam mais” (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP). No período em que o professor Luís esteve na coordenação de área de um subprojeto, ele percebeu que algumas escolas tinham uma identificação profunda com este e considerava-o “[...] como da escola e não da UFOP”.

A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP nos relata sobre a sua identificação com o projeto, ainda no início da sua carreira como professora designada da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Ela percebeu que o programa poderia agregar muito em seu trabalho, porque as aulas de Ciências e Biologia dispõem de poucos recursos na rede pública como o livro didático e quadro. O Pibid representou uma possibilidade de trabalhar com práticas que envolvessem outros materiais e espaços nas aulas de Ciências e Biologia. Identificamos o processo crítico e reflexivo despertado no professor iniciante sobre suas condições de trabalho e a necessidade de melhorias estruturais que possibilitassem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP afirma que “[...] realmente foi o Pibid, para mim, e ainda é a minha escola dentro da Educação Básica [...], eu levava o

Pibid para tudo quanto era escola que eu estava. Eu não era efetiva, eu ia renovando, passando por editais [...]”. Ela fazia questão de participar dos processos seletivos do programa e levá-lo para as instituições onde estivesse atuando, como professora contratada, caso fosse possível. Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica como equipamentos e materiais, condições de trabalho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, a professora Laura percebe o Pibid como um parceiro no desenvolvimento do seu trabalho.

As escolas por onde ela passava colaboravam para o desenvolvimento das atividades, mas, às vezes alguns professores tinham um pouco de resistência, pelo fato de terem de abrir suas salas de aula para os pibidianos. Após sua efetivação na rede pública municipal, ela continuou atuando no programa na escola onde trabalha e incentiva para que o Pibid tenha outros subprojetos em diferentes áreas na instituição, tornando-se um projeto da escola.

O coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP destaca, na fase inicial do Pibid na instituição, a atuação da Prograd que, naquele momento, contava com servidores técnico-administrativos e um pró-reitor adjunto que entendiam da área de formação de professores. Para o entrevistado, isto foi fundamental para que o programa na UFOP avançasse e tomasse feições de um projeto de formação de professores aberto e flexível com a integração das licenciaturas. Neste excerto, identificamos mais uma vez a importância dos implementadores da política no processo de efetivação desta dentro das IES. Neste contexto, torna-se necessário que a administração superior das IES indique pessoas, que tenham o conhecimento teórico e prático sobre o assunto, para desempenharem tais funções.

Dentre outros aspectos, os coordenadores institucionais do Pibid-UFOP Luís e Arthur afirmam que as visitas às escolas, o diálogo estabelecido e o acompanhamento das atividades pelos coordenadores de área são práticas recorrentes que contribuíram para que a aproximação entre a universidade e a escola tivesse êxito. Um efeito disso pode ser o sentimento de pertencimento do programa como da escola e não das IFES, nas instituições que abrigam o programa há a mais tempo.

Um outro fator que pode ter colaborado para esta aproximação é que todos os coordenadores de área entrevistados relataram a preocupação em reconhecer as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos da escola. Para isso, contaram com a colaboração e orientação do professor supervisor no apontamento de caminhos para

construção das práticas pedagógicas que viessem a atender também as necessidades formativas dos alunos da escola.

Neste contexto, percebemos que projetos semelhantes ao PIBID desempenham atividades extensionistas por possibilitarem um compartilhamento com a comunidade do conhecimento adquirido por meio do ensino. Podendo, assim, ser incorporado pelas IFES como ferramenta para cumprir a Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵⁶.

Além da parceria estabelecida entre escola e universidade, outras questões envolvem a continuidade do programa, a quais serão colocadas para reflexão no próximo tópico.

4.4.4 Os desafios da implementação e manutenção do Pibid vivenciados pelos coordenadores e professores supervisores nas escolas e nas IES

A implementação no contexto da prática é composta por variados desafios, os quais exigem habilidade e reflexão para que possam ser superados. Consideramos os coordenadores institucional, de área e professores supervisores como tradutores e entusiastas da política na escola e na universidade nas diferentes fases do Pibid inicial; de consolidação; e dos momentos de reestruturação do programa após o golpe de 2016 e da pandemia da Covid-19.

Os desafios da implementação contemplam o modo como os docentes da escola e da universidade “fazem a política acontecer” e dão “as cores e feições” ao trabalho desenvolvido nestes espaços, influenciando o modo de ser e estar na profissão tanto para si quanto para os futuros professores. Além do tempo diferente de participação/atuação no Pibid, os docentes integrantes ou egressos do programa estavam em diferentes fases da carreira. Logo, eles trazem consigo experiências diversas e vivências na Educação Básica e no Ensino Superior. Estes fatores influenciam o seu modo de interpretação e tradução inclusive na superação dos desafios, como já tratado por Ball; Maguire; Braun (2016).

Os entraves burocráticos de diferentes ordens foram citados pelos coordenadores e professores supervisores como as alterações nos editais; a reestruturação do programa

⁵⁶ Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

por meio dos cortes no financiamento; a sua manutenção por meio de editais e a possibilidade de seu encerramento; a organização e estrutura do Pibid pelo governo federal; às questões administrativas nas esferas municipal e estadual. E outros pontos relativos às questões pedagógicas e de relação entre o grupo como: a adaptação ao contexto da escola e universidade; a gestão de pessoas; a motivação para o trabalho na área de formação de professores; a organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas, seja anterior a pandemia ou durante esta fase.

Alguns coordenadores de área e coordenadores institucionais relataram o desafio para gerir os recursos financeiros. O relatório do Prodocência do IFMG/*campus* Ouro Preto também aponta o gerenciamento do recurso financeiro como um desafio para a coordenação local. Alguns deles tiveram o Prodocência ou Pibid como experiência inicial no desenvolvimento de um grande projeto interinstitucional, que apresenta pelo menos duas frentes: a formativa dos licenciandos que inclui as questões pedagógicas, e a gestão dos recursos financeiros para as atividades. Além disso, os docentes da universidade possuem outras atividades como ensino e pesquisa que demandam tempo e precisam ser conciliadas.

Os coordenadores entrevistados afirmaram que não tiveram uma formação inicial para lidar com a parte burocrática e de gestão dos recursos financeiros e que foram aprendendo durante a participação nos programas. O gerenciamento das questões administrativas que envolvem os programas Prodocência, Obeduc e Pibid também foi desafiadora para os coordenadores dos programas nas duas instituições pesquisadas, de acordo com os relatórios das instituições pesquisadas e com os entrevistados. Eles relatam que sempre tinham de estar atentos às orientações advindas da Capes para prestar as informações solicitadas por este órgão. No caso do Pibid, isso também incluía o trabalho na “Plataforma Freire⁵⁷” com a inserção dos bolsistas, cadastro dos projetos e subprojetos, entre outras atividades.

A utilização dos recursos e a prestação de contas obedeciam a uma série de regras determinadas pela Capes e que deveriam ser seguidas pelas IES. A criação de um manual específico, pela Capes, com instruções sobre os usos dos recursos de custeio e capital no Pibid, conforme citado pelo coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP, poderia auxiliar no gerenciamento destes. Os entrevistados afirmam que se houvesse a

⁵⁷ A Plataforma Freire foi renomeada no ano de 2019, passando a se chamar Plataforma Capes da Educação Básica. Mas no ano de 2023, com a transição de governos, ela volta a ser denominada Plataforma Freire.

possibilidade de contratação de uma assessoria contábil, a qual auxiliaria na gestão de recursos e otimizaria o tempo para a dedicação a outras tarefas de formação e acompanhamento dos subprojetos.

Quando os recursos de custeio eram liberados para as universidades, elas tinham um prazo limitado para sua utilização, porque eram liberados no prazo final de execução: “[...] *O custeio chegava sempre ao fechar das luzes e tinha que gastar aquele dinheiro [...] (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP)*”. O recurso chegava, muitas vezes, em um momento em que os subprojetos caminhavam para o encerramento, o que limitava as possibilidades de trabalho com bolsistas e as escolas desde o início das atividades.

Os coordenadores de área tinham de se organizar rapidamente e seguir as orientações da Capes como a apresentação dos orçamentos, para que pudessem realizar a compra: “*Era a parte que precisa comprar material, precisa de três orçamentos, solicitar e ir lá buscar material, essa parte é um pouco complexa*” (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP). A solicitação dos orçamentos para diferentes empresas, demandava um tempo de resposta rápido, para que os recursos de custeio não fossem perdidos. A urgência no cumprimento dos prazos era um fator preocupante para os coordenadores diante de tantas demandas no programa e fora dele:

A gente encontra algumas vezes entraves que a gente tem que ficar lutando muito para resolver. Isso atrapalha porque às vezes interrompe alguma ação no desenvolvimento que a gente está caminhando bem. [...]. São entraves burocráticos e as questões de manutenção das atividades. [...] agora não está vindo não, nem um recurso. Esse último não teve nenhuma rubrica, nada. (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP).

Para o edital de nº 07/2018 o governo federal não tinha liberado nenhum recurso de custeio para aquisição de materiais para as práticas e o pagamento das bolsas estava atrasado. A demora na liberação e o corte dos recursos dificultava a organização e o andamento das atividades, fazendo com os coordenadores tivessem de procurar outros caminhos, de acordo com as possibilidades dadas pelo contexto.

No caso do Pibid o curto prazo para a utilização dos recursos e a urgência em cumprir os requisitos constantes nos editais para que possam ser liberados, colaborou para que os coordenadores tivessem pouco tempo organizar este processo. A questão do repasse de recursos de custeio atravessa toda a trajetória do programa desde seu início, mas foi intensificada em 2018 com a suspensão total destes recursos.

O edital de nº 07/2018 apresenta uma mudança referente ao público-alvo do programa que agora seria os alunos que cursaram até a metade das licenciaturas, o que implicou no reordenamento de pontos da formação. Os bolsistas eram alunos de períodos iniciais que ainda não tinham tomado contato com os temas da profissão, questões teóricas e metodológicas, temáticas como indígena e africanidade, como também os conteúdos básicos das disciplinas, além da preparação para a entrada na sala de aula.

O coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP nos narra a sua experiência de trabalho no subprojeto relativa à preparação dos bolsistas para a discussão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena no contexto da Lei nº 11.645/2008:

Neste sentido o projeto tem que ser todo alterado porque eu tenho que entender a formação desse sujeito para que eu possa pensar o projeto à luz daquilo que ele necessita [...]. [...] não é possível um debate na escola com estudantes que ainda não tem uma relação direta, uma identificação com a temática. Eles precisam se identificar com a temática, e se eles não fizerem esse processo, quando eles forem para a sala de aula, eles terão esse problema (Coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP).

O trabalho com as temáticas indígena e africanidades exigiu o debate e reflexão por parte do grupo antes da entrada na sala de aula, situação que demanda um maior tempo para a realização das atividades em contraposição à redução do tempo de participação dos estudantes e do desenvolvimento dos projetos. O entendimento da relevância da temática e a identificação do grupo com esta são fundamentais para que se tenha a mobilização dos bolsistas e da escola em compreendê-la e levá-la para fora de seus muros.

Identificamos o processo de formação que se aproxima da perspectiva crítica e reflexiva que extrapola o simples repasse de um conteúdo, mas adentra em questões relacionadas ao estudo e à reflexão teórica sobre temas políticos e sociais que remetem à formação para a autonomia, à intervenção sobre a realidade e à promoção da justiça social. A indução deste tipo de formação é feita pelos implementadores da política que, a partir do seu conhecimento teórico, vivências e experiências elaboram e desenvolvem os subprojetos voltados a esta proposta formativa.

Os licenciandos que ingressam no Pibid estão na fase inicial do curso de licenciatura e, por isso, é necessário o trabalho com várias temáticas nesta fase para que eles possam se desenvolver durante o programa. O coordenador de área Mauro Pibid/IFMG-OP relata também um desafio na proposição do subprojeto a respeito da

compreensão, por parte dos licenciandos iniciantes no curso e no programa, das questões relativas à formação de professores, aos conteúdos básicos da Física e Matemática, ao tratamento dos alunos na sala de aula. Somando-se a isso, tem-se o estudo da BNCC para as Ciências Naturais, trabalhando estes aspectos de forma interdisciplinar.

Várias destas questões são tratadas nos períodos iniciais das licenciaturas. E por terem tido a oportunidade de conhecimento e aprofundamento delas no curso, o Pibid seria um espaço de reflexão sobre os aspectos teóricos, práticos e outros que envolvem a preparação para a docência e a atuação na sociedade. Seguindo por este mesmo caminho, o coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP pontua que organizar o subprojeto atendendo à BNCC, às novas diretrizes curriculares e às necessidades formativas dos alunos dos períodos iniciais, constituiu-se em um desafio para o grupo, em um momento em que havia alterações constantes para o currículo das licenciaturas.

A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP relata que “[...] conseguir que todos trabalhem no mesmo ritmo, trabalhar, pensar que é um produto final coletivo. Na verdade, o Pibid é isso um produto final coletivo que depende de todos [...]”. Ela observa que a maioria dos bolsistas se encontra na fase inicial da licenciatura e, por isso, é preciso auxiliá-los na compreensão dos papéis desempenhados enquanto alunos da universidade e professores em formação na escola. Além de manter o interesse do grupo quanto ao envolvimento nas atividades do subprojeto, a importância do trabalho coletivo, do estudo e pesquisa sobre os temas a serem abordados.

O coordenador de área deve estar atento às necessidades dos futuros professores, auxiliando-os na compreensão das temáticas e em sua abordagem na sala de aula. E também despertá-los para as questões políticas e sociais que envolvem a profissão e a vida em sociedade, de forma a contribuir para a promoção da justiça social. Quando todo grupo está envolvido com o projeto, há a atuação coletiva que ultrapassa a aplicação de conteúdos nos níveis comportamental e de tomada técnica de decisões, conforme Valli (1992) citado por Mizukami *et al.* (2010). A professora supervisora percebe que seu papel como coformadora dos futuros professores passa também pelo entendimento de que há diferença no desempenho dos papéis enquanto discente na universidade e professor em formação na escola.

A atuação dos coordenadores como empreendedores da política junto aos professores supervisores, os incentivando na manutenção do trabalho foi outro desafio citado:

Vamos supor que se a gente for segunda e terças-feiras à sala de aula, então quarta, quinta e sexta não tivesse ninguém, o trabalho já dava outra descida. A sustentabilidade dele precisava de muito mais que a formação inicial, uma própria disposição de vida, um acreditar de trabalho, uma motivação, uma atitude professoral mesmo de querer, de se sentir querendo realmente fazer um trabalho diferenciado (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

A continuidade das práticas pedagógicas na sala de aula é importante para o desenvolvimento dos alunos e bolsistas do programa. A sustentação destas atividades diferenciadas relaciona-se a uma disposição individual dos docentes no desejo de desenvolvê-las, que é influenciada pela fase em que ele se encontra na carreira. Os professores supervisores Felipe-Pibid/IFMG-OP e Laura-Pibid/UFOP também destacam a importância de se ter o grupo do Pibid na escola de modo a fomentar as atividades tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola como o laboratório, a biblioteca, e nos murais com a exposição de informações sobre os diferentes temas tratados pelos professores nas atividades. A presença do Pibid nas escolas é uma forma de não deixar que se perca todo o trabalho construído e estimular o desenvolvimento de diferentes práticas pelo corpo docente.

O engajamento e motivação do grupo é um ingrediente importante para a progressão do trabalho. Por outro lado, são necessárias condições adequadas para o exercício da docência como oportunidades para estudo, pesquisa e reflexão sobre a teoria e prática; sobre as propostas de práticas pedagógicas ou sua readequação; e a compreensão da política educacional (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Faz-se necessária a ação do poder público na indução de políticas públicas de Estado que permitam que os docentes tenham tempo para atividades formativas e de preparação para o seu trabalho.

A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP em sua reflexão relaciona o desenvolvimento de diferentes práticas às seguintes expressões como: “disposição de vida” e “atitude professoral” que nos remetem a constituição do *habitus* (BOURDIEU, 1983). A constituição do *habitus* está ligada às vivências do professor enquanto pessoa em sociedade, sua posição social e aos aspectos subjetivos ligados às suas crenças, percepções e experiências. Nogueira; Nogueira (2009, p. 24) esclarecem que, de acordo com Bourdieu, o *habitus* seria a mediação entre estrutura e prática do mundo social. As práticas sociais não são constituídas de fora para dentro em uma ação mecânica, mas precisam de uma disposição individual dos sujeitos para isso.

A partir dessa perspectiva, a docência pode ser compreendida como prática social em que o *habitus* docente se relaciona aos modos de ser e estar na profissão, os quais são

resultados das vivências e experiências do professor na sociedade e na profissão. Desta forma, a transformação das práticas pedagógicas também envolve a disposição dos docentes e a sua participação em experiências formativas variadas em que são apresentadas outras possibilidades de conhecimento e reflexão. No entanto, as péssimas condições de trabalho dos docentes, que em sua maioria possui jornada de trabalho em vários turnos, dificultam sua participação em atividades de formação na escola, na universidade ou em outros espaços não formais de educação.

No contexto de implementação de uma política, muitas vezes, os agentes do governo não levam em consideração estes aspectos e a trata como se fosse uma simples transposição dos documentos como leis, diretrizes e editais para a prática. Lessard; Carpentier (2016) ressaltam que a tradução da política é importante para diminuir a distância entre a política e a realidade em que será inserida. Lotta (2012b) considera a interação entre implementadores e usuários da política como um possível fator de modificação do processo de implementação. Já Ball; Maguire; Braun (2016) apontam o comprometimento, ou seja, o quanto o docente acredita na proposta, como ingrediente importante na implementação da política. Acrescentamos a isso, a partir dos dados de nossa pesquisa, o fator motivação como um possível agente modificador da trajetória da política.

Diante disso, a distância entre política e realidade pode ser transposta no processo de implementação por meio da sensibilidade dos implementadores na compreensão da política em seu nível micro, ou seja, nas especificidades da implementação, na interação e motivação estabelecidas entre implementadores na escola, na universidade e com os demais atores envolvidos.

O Pibid, enquanto política educacional com vigência por editais, não consegue abarcar questões como condições adequadas de trabalho; carreira; oportunidades de estudo e reflexão com afastamento da sala de aula. Contudo, os coordenadores promoviam espaços de estudo e reflexão sobre a profissão docente como a prática, condições de trabalho e valorização; na medida das possibilidades, e das condições materiais, colaborando para que os professores supervisores e licenciandos pudessem construir novos saberes sobre estas temáticas: “[...] o discurso da turma acaba sendo afinado e puxava essas educadoras um pouco, sabe? Para práticas diferenciadas, falando um pouco da profissão docente, falando da valorização docente” (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

A realidade vivenciada por este grupo foi em um período anterior a pandemia em que o contato presencial e as relações constituídas eram fortalecidas em cada reunião de trabalho. As atividades de estudo e compreensão da profissão e do trabalho docente ocorriam paralelamente ao tratamento das práticas pedagógicas. Esta atividade de reflexão e formação tinha uma abrangência reduzida, visto que somente os professores supervisores do programa tinha a oportunidade de participação. Por isso, é importante que os períodos de estudo, pesquisa e reflexão entre os pares façam parte da jornada de trabalho dos professores na escola (PIMENTA, 2012).

Alguns subprojetos como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam desafios específicos que ultrapassam as possibilidades de resolução no âmbito do programa, visto que se trata da legislação educacional. No entanto, eles influenciam no desenvolvimento do subprojeto e na formação do aluno da EJA:

Então esses são desafios de compreender as especificidades da EJA, o aluno trabalhador, a condição de trabalho de turno, de rotatividade deles próprios, a própria condição de vida. Então colocar que não era um aluno comum que estava ali, era uma conquista. Então cada ano modificava, não sabemos se vamos ter duas turmas de EJA ou três. [...]. É sempre um cuidado com a gente dialogar com a secretaria, com o professor (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

O Pibid contribuiu para essa discussão na tentativa de levar as Secretarias de Educação, gestão escolar, professores supervisores e bolsistas a compreenderem: “A própria parte estrutural que é a parte da aula, do tempo, do espaço e a parte pedagógica que é o entendimento do currículo, da avaliação, das atividades, da troca, da própria didática com o aluno jovem e adulto” (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP). A saída encontrada pelo grupo era sempre trabalhar em diálogo com as Secretarias de Educação, a gestão das escolas e professores supervisores.

A compreensão das especificidades que envolvem o trabalho da EJA e o conhecimento da legislação educacional, por parte dos professores supervisores, licenciandos e alunos, colabora para o engajamento de todo o grupo na reivindicação por seus direitos e para a constituição dos tempos e espaços de formação dos estudantes desta modalidade. Além disso, a compreensão da realidade daquela comunidade com suas limitações, necessidades e anseios permite ao futuro professor uma reflexão mais ampla sobre sua prática e formação.

O Pibid apresentava como um de seus objetivos a discussão de temas da Lei nº 10.639/2003 e depois atualizada pela Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena. A abordagem destas temáticas no Pibid é importante para a formação dos licenciandos, professores supervisores e alunos da escola e comunidade. Por se tratar de temáticas novas na escola, houve uma resistência inicial da comunidade escolar por desconhecimento sobre os assuntos, conforme nos relatou a professora supervisora Raquel. A professora observa a importância desta discussão e de outras temáticas:

Mas a questão étnico-racial me interessa muito, eu me preocupo muito com essa questão do negro no Brasil e acho que a escola tem a necessidade de abordar esse tema, não só esse tema como outros que afetam tanto os alunos e a população como um todo, que é a questão do machismo, questão de gênero (Coordenadora de área Raquel-Pibid/UFOP).

A abordagem destes temas na sala de aula colabora para a mudança de comportamento e compreensão destas por parte da comunidade escolar. O diálogo entre alunos, professores e famílias foi fundamental para que houvesse uma transformação na compreensão por meio do respeito à diversidade e à identidade. A organização de palestras, minicursos e outras atividades foram essenciais para que os professores tivessem contato com estas temáticas, visto que para alguns deles era um assunto novo. À medida em que estes assuntos passaram a estar cada vez mais presentes na escola, houve maior adesão e percepção da importância por parte de toda a instituição, de acordo com a professora supervisora Raquel.

A organização dos projetos e subprojetos requer dos coordenadores de área um constante diálogo entre a formação de professores, reflexão teórica e prática, atitude investigativa, compreensão dos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem, e a relação destas temáticas com o contexto histórico e social. Os coordenadores de área Denise-Pibid/IFMG-OP e Pedro-Pibid/UFOP abordam estes aspectos:

No início foi um desafio muito grande. Eu sou licenciada em Física, mas a minha formação não é na área de educação. Eu sou da área de Física de Materiais, isso já é um desafio a mais. Tanto que as minhas disciplinas específicas eram mais voltadas para as práticas de laboratório ou de Física mesmo. Então isso foi um desafio inicial porque eu teria realmente articular essa parte de formação de professor [...] (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP).

Então meu primeiro desafio foi aprofundar de forma objetiva na temática África e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos entendam essa lógica que nós estamos vivendo, o entendimento sobre a questão do ser negro. [...] eu tive que buscar muito conhecimento para passar para os estudantes, dado as atividades que eles já tinham com a outra professora. Ela já fazia um trabalho, já tinha uma história ligada a questão do movimento, de todo o processo, então eu também me integrei a questão do movimento (Coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP).

Os coordenadores de área e professores supervisores percebem a necessidade da busca por novos conhecimentos para que possam integrar os conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para a expansão dos conhecimentos e saberes por parte de todos os integrantes do subprojeto. O conhecimento do conteúdo é tratado por Shulman (1987) como um aspecto importante do conhecimento para o ensino, porque o professor deve ter o domínio do conhecimento dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. E, ao mesmo tempo, auxiliar o aluno na acomodação daquilo que foi aprendido e facilitar novas aprendizagens, separando as partes relevantes daquelas de menor importância neste processo. Suas atitudes e valores no processo de ensino e aprendizagem influenciam na formação e no interesse dos alunos.

As condições de trabalho na docência no Ensino Superior foi um outro fator desafiante no contexto das IES, os quais implicam no trabalho desenvolvido pelos coordenadores no Pibid. O REUNI estimulou a expansão do Ensino Superior com a abertura de novos cursos, mas sem que houvesse um maior investimento nas condições de trabalho dos docentes e técnico-administrativos. Houve um aumento no número de aulas e alunos por docente, além das atividades administrativas, de pesquisa e extensão. Esta expansão não aconteceu na mesma proporção que o número de vagas e a realização de concursos públicos para docentes e técnicos-administrativos.

Almeida (2012) tratando dos fatores que envolvem as mudanças nas políticas universitárias cita o aumento do número de estudantes com perfis variados, tendo a necessidade de diferentes espaços para as atividades e a diversificação das estratégias de ensino. Outro aspecto citado por esta pesquisadora é o tratamento dado à produção científica medida por índices quantitativos das avaliações de impacto proposta pela Capes. Os docentes para manterem a pontuação necessária na área de pesquisa e produção científica dos cursos de pós-graduação, acabam sendo desestimulados no trabalho relativo ao ensino e à participação em programas de formação de professores.

No caso do IFMG/*campus* Ouro Preto, a coordenadora de área Denise relata uma dificuldade no rodízio para a coordenação do subprojeto de Física porque estão com o número reduzido de professores que atuam nas licenciaturas. Tal situação se torna um desafio para continuidade do programa nas IES, pois, as atividades de coordenação destes projetos se acumulam com outras exercidas pelos docentes. Além da desvalorização das atividades ligadas aos programas de formação dentro das instituições de ensino que, muitas vezes, dão maior relevância às atividades relacionadas à pesquisa em detrimento do ensino e extensão.

Outros coordenadores de área citaram a desvalorização do trabalho de formação dos futuros professores pela Capes. As atividades em projetos como o Pibid não contam na planilha de pontuação como encargos didáticos. Atualmente, os docentes têm tentado introduzir a valorização do trabalho de orientação dos licenciandos como uma produção docente.

4.4.5 A continuidade e a manutenção do Pibid pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto

As políticas públicas dependem de vários dispositivos para o seu funcionamento como, por exemplo, o aporte financeiro para sua execução. No desenho do Pibid são traçados vários critérios referentes a duração dos subprojetos, as modalidades de participação e a concessão de bolsas. Os recursos para financiamento são importantes para o desenvolvimento dos subprojetos e para o pagamento de bolsas aos licenciandos e professores supervisores. Aspectos como o tempo de duração dos subprojetos e o número de vagas para coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos influenciam na continuidade das atividades de formação.

O período compreendido entre 2014 e 2018 foi marcado por intensas discussões entre os formuladores da política e seus implementadores, conforme apresentado no Capítulo 2. Neste contexto houve a tentativa de encerramento do programa durante o governo Temer. Após este momento conturbado, é lançado o edital nº 07/2018. A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP relembra alguns aspectos referentes ao edital nº 61/2013 que teve seu tempo de execução encerrado em 2017:

Em 2018 eram os editais de 2 anos [...]. Porque seria um terceiro edital que foi muito confuso, o governo parou um pouquinho em 2017, é uma

política que ficou em xeque no governo Dilma/Temer. Então foi uma pressão tremenda, nós tivemos que fazer vários movimentos para que o Pibid continuasse, como de fato continuou. [...]. O [último edital] não muda substancialmente no próprio escopo do trabalho, mas foi muito bombardeado esse último edital. O primeiro foi assim já, ele começa com uma promessa das bolsas, da continuidade, uma promessa realmente do trabalho e no último edital ele sofre as baixas governamentais, inclusive já não querendo a continuidade (Coordenadora de área Renata - Pibid/UFOP).

A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP toca na questão da divulgação do último edital, que neste caso é o edital nº 7/2018, em um momento em que havia vários fatores políticos e econômicos que atingiram a formação de professores. Ela também se refere à alteração do tempo de duração dos projetos institucionais que nos editais lançados até o ano de 2013 delimitavam os prazos de execução e renovação variando entre 24 e 48 meses. Nos editais nº 07/2018 e nº 02/2020 o período de execução passa a ser de apenas 18 meses.

O fator tempo de execução pode comprometer o trabalho, conforme o coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP relata: “*O maior problema desse PIBID que eu coordenei foi o tempo que foi muito curto, 18 meses de trabalho. Nós não demos conta de fazer tudo. Se ele fosse prolongado nós teríamos uma resposta mais significativa lá na frente*”. O processo de formação docente exige um tempo de adaptação à universidade; à escola e suas rotinas; aos momentos de estudo e reflexão sobre as temáticas que envolvem a docência; aos processos de ensino e aprendizagem; à reflexão sobre teoria e prática. O tempo de execução dos projetos afeta o desenvolvimento dos futuros professores e influencia na constituição do *habitus* docente, na autonomia do profissional e na construção dos saberes.

As orientações presentes nos editais recentes do Pibid nos remetem ao discurso dos organismos internacionais de aligeiramento da formação e pouco investimento que resulta em formação inicial de baixa qualidade e na desprofissionalização docente. Esta proposta de formação tem se espalhado por países como os Estados Unidos da América, conforme nos aponta Darling-Hammond (2017) e Zeichner (2013).

Na América Latina, Jedlicki; Yancovic (2010, p. 1) apontam no Chile processos de desprofissionalização, sendo reconhecido como “país experimento” na implementação das reformas educativas no contexto da Ditadura Militar entre as décadas de 1970 e 1990. Já Hernández (2019, p. 315) traz uma reflexão a respeito das políticas de formação no

contexto da América Latina nos primeiros anos do século XXI, as quais tiveram suas concepções propagadas nas quatro últimas décadas do século XX:

las ideas y acciones de calidad educativa, innovación tecnológica, evaluación de conocimientos y habilidades de estudiantes y profesores, rendición de cuentas, junto con derecho a la educación, equidad e inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos asuntos se convirtieron en ejes fundamentales del proceso de regulación de la profesión docente; y con ello, en ejes de orientación de las políticas para el desarrollo de la formación de profesores (inicial y continua), que tiene evidentes finalidades de normalización de una visión de la docencia (HERNÁNDEZ, 2019, p. 315).

As formações discursivas veiculadas pelos organismos internacionais presentes no excerto de Hernández (2019) refletem as estratégias de desprofissionalização docente também no contexto da proposta do Pibid organizado pelo governo federal na regulação da profissão desde a formação com a diminuição do tempo de permanência dos bolsistas nos programas e com enfoque na aquisição de habilidades e competências para o trabalho na sala de aula, de forma a se aproximar da formação constante na BNCC.

A diminuição dos prazos de execução dos projetos está ligada ao tempo de permanência dos licenciandos que era de 24 meses, mas poderia ser prorrogado por igual período, tendo a vigência de duração do projeto/subprojeto, conforme a Portaria nº 96/2013. A coordenadora de área Renata recorda outro momento da ação de descaracterização do Pibid que ocorreu com a publicação da Portaria nº 46/2016 que foi revogada pelo governo federal devido a mobilização do ForPibid:

Então foi mudando a regra do jogo no meio do jogo, esse foi um tópico. O tempo também, o tempo sumário dos estudantes, faziam o controle, deu 2 anos já logo cortam e queriam diminuir, mas a gente falava: “agora que o estudante está entrando, consegue pegar o jogo do Pibid, então também houve uma campanha nesse sentido de não cortá-los” (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP se refere ao tempo de permanência dos bolsistas que nesta portaria seria o total de 24 meses, o que já comprometeria as experiências formativas dos estudantes que já estavam participando dos subprojetos. Mesmo com a revogação da Portaria nº 46/2016, o tempo de permanência dos estudantes foi reduzido mais uma vez pela Portaria GAB nº 45/2018 para 18 meses, sem prorrogação no mesmo programa e modalidade. Esta portaria restringe a participação dos licenciandos matriculados até a primeira metade do curso entre o 1º e 4º períodos que remetem a fase

de adaptação no curso e de um primeiro contato com as temáticas que envolvem docência. O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP compreende que:

outra questão importante é que o projeto dá um limite. Com a introdução do Residência você tem muito claro isso, a questão de que o Pibid ganha esse caráter de iniciação à docência, mas não apenas a iniciação à docência no campo, mas uma iniciação à docência no curso. [...]. Houve uma diminuição grande de bolsas tanto para professores supervisores, orientadores e bolsistas de iniciação à docência (Coordenador de área Luís-Pibid/UFOP).

Há um redirecionamento do programa referente ao perfil do ingressante que passa a ser alunos dos períodos iniciais das licenciaturas. O Pibid começa a funcionar como uma “porta de entrada” no contexto do curso de licenciatura e também na escola, sendo necessário um tempo maior de preparação e estudos teóricos sobre a docência, profissão, e o trabalho na sala de aula, entre outras. Os coordenadores de área relatam que houve a readequação das atividades dos subprojetos ao tempo de 18 meses de duração de participação dos pibidianos no programa. A compreensão da dinâmica da escola e do trabalho em sala de aula, com olhar de futuro professor, exige tempo para a maturação dos conceitos. Para o coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP:

O Pibid tinha essa característica temporal e teve aluno que entrou no 1º Período na universidade e ficou 4, 5 períodos com o Pibid. Essa questão temporal do Pibid fazia uma diferença muito grande e dá para dizer que os alunos vivenciaram a escola (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

E a coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP acrescenta que o tempo de permanência maior dos licenciandos no programa auxilia na constituição da identidade docente, por meio da mobilização dos diferentes saberes docentes, e no processo de socialização na profissão e na escola em que diferentes papéis são desempenhados pelo grupo (TARDIF, 2012; DUBAR, 2005).

A redução do número de bolsas para alunos de iniciação à docência, professores supervisores, coordenador de área de processos educacionais e coordenador de área e gestão de projetos também foi um outro aspecto citado pelo coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP e demais entrevistados. Nos editais anteriores ao edital nº 7/2018 havia o coordenador de área e gestão de processos que auxiliava o coordenador institucional nas atividades administrativas e pedagógicas dos subprojetos. No entanto, na fase de reformulação do programa esta função foi excluída. O edital nº 7/2018 se refere apenas

ao coordenador institucional e o coordenador de área. O coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP também abordou este ponto afirmando que a supressão do coordenador de área e gestão de processos sobrecarregou o coordenador institucional no trabalho junto aos coordenadores de área, dificultando a operacionalização dos subprojetos nas escolas.

O número de bolsas para os alunos de iniciação à docência foi reduzido em 2016 em que foram disponibilizadas 58 mil, sendo que anteriormente eram de 67 mil, como informado no jornal o Estado de São Paulo⁵⁸. No ano de 2018⁵⁹ com a reformulação do programa houve a distribuição de cotas de até 45 mil. Já em 2020 caiu para 30.096 bolsas, conforme os editais nº 7/2018 e nº 2/2020. Assim como houve também uma reorganização da proporção de alunos de iniciação à docência, de coordenador de área e professor supervisor.

A Portaria nº 96/2013 previa que cada coordenador de área deveria orientar no mínimo cinco e no máximo 20 bolsistas, e cada professor supervisor deveria acompanhar no mínimo cinco e no máximo 10 bolsistas. O trabalho com grupos menores na sala de aula possibilita que estes estudantes possam trabalhar aspectos específicos de sua formação. A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP relata que o acompanhamento dos alunos de iniciação à docência envolve ações como: “[...] *ir em sala de aula, gravar a aula de aluno, estudar a aula que ele está dando, ver os pormenores, avaliar com eles. Isso para ter uma certa qualidade a formação*”.

As etapas de acompanhamento dos bolsistas descritas pela coordenadora de área Renata se diferenciam da simples aquisição de competências para o trabalho com os conteúdos, mas desenvolve a reflexão sobre a prática de forma crítica. Outro aspecto que também é influenciado com tais mudanças é a abrangência do projeto tanto dentro das escolas quanto nas IES, restringindo o acesso a uma formação diferenciada.

Já o edital nº 7/2018 traz a seguinte composição: 24 discentes bolsistas, com até seis discentes voluntários, compondo o núcleo com no mínimo 24 e no máximo 30 discentes, um coordenador de área e três professores supervisores, sendo necessário o cadastro dos “voluntários” para a composição dos núcleos de iniciação à docência. Neste momento o limite mínimo de discentes (24 bolsistas + 6 voluntários) para cada coordenador de área passa a ser superior ao limite máximo (20 bolsistas) anteriormente

⁵⁸ PALHARES, Isabela. Programa de bolsas de para professor tem redução de 14,8%. *Jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo, 17 ago. 2017. Disponível em:< Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8% - Educação - Estadão (estadão.com.br)>. Acesso em: 01 nov. 2022.

⁵⁹ No ano de 2018 foi criado o Programa Residência Pedagógica por meio da Portaria GAB nº 38/2018. Isto contribuiu para a reformulação do Pibid.

estabelecido. O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP nos explica o peso que o “bolsista voluntário” tem na constituição dos núcleos e a influência disso na implementação do subprojeto:

Agora a figura do voluntário sempre existiu, só que ela não era uma exigência sine qua non, você não precisava desta questão da exigência. Sempre tinha a possibilidade da gente abranger voluntários porque era aquela pessoa que falava que queria participar do Pibid, mas já tinha atingido o limite de bolsas, mas mesmo assim queria participar. Ou queria participar do Pibid, mas não tinha tanta disponibilidade que o edital propicia, sempre havia. Agora não, tem que ter uma cota relacionada a esse indivíduo, esse sujeito, essa categoria no projeto institucional. Ele é cadastrado na Plataforma da Educação Básica e ele tem as mesmas obrigações que o bolsista que recebe bolsa. Por mais redundante que isso seja, [...] o pibidiano voluntário tem a mesma obrigação que o pibidiano que recebem bolsa (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

Tanto o coordenador institucional Luís quanto os outros coordenadores de área entrevistados apontaram esta questão da obrigatoriedade da inserção de “voluntários”, os quais seriam “uma contrapartida da IFES” (BRASIL/CAPES/MEC, 2018, p.3), visto que há um campo específico para a descrição da quantidade de voluntários na proposta enviada à Capes. A política pública propicia um espaço de formação, no entanto, as IES devem apresentar o “bolsista voluntário” como complemento obrigatório dos núcleos de trabalho dos projetos institucionais. Os “bolsistas voluntários” cumpririam a mesma agenda de atividades dos licenciandos que têm bolsa, ou seja, teriam as mesmas responsabilidades que um bolsista, mas não receberiam a bolsa. Esta manobra do edital nos remete ao “velho” discurso de efetividade da política “ao se fazer mais com menos na educação”, e de que mais estudantes serão beneficiados pelo programa.

Esta configuração do programa com a obrigatoriedade do “bolsista voluntário” remete a desvalorização da docência ainda na fase da formação inicial. O governo federal reforça o discurso de que a docência é uma vocação/missão que pode ser exercida em condições precárias de trabalho, mal remunerada e com controle burocrático. Trata-se de uma manobra de expansão do Pibid, contudo, com perda significativa de qualidade e precarização do trabalho docente. Esta ação vai na contramão do discurso do programa veiculado pelo governo federal de valorização da carreira e melhoria da qualidade de formação.

Tardif (2012) destaca que essa visão da docência como vocação/missão tem consequências políticas, visto que reforçam a concepção dos professores como técnicos

ou executores das reformas educacionais impostas de cima para baixo, a exemplo da BNCC. A desvalorização dos saberes docentes na formação inicial contribui para que eles sejam tratados apenas como cumpridores das “missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal” (TARDIF, 2012, p. 243).

Os subprojetos eram iniciados caso estivesse completo os núcleos compostos por 24 discentes, de acordo com o Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP. Já o coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP afirma que houve uma dificuldade na substituição dos bolsistas com a possibilidade de corte de vaga, a exigência de um número mínimo de bolsistas para que os núcleos pudessem funcionar.

Para os coordenadores de área Renata-Pibid/UFOP e Mauro-Pibid/IFMG-OP estas foram tentativas de diminuição dos projetos e, conseqüentemente, os recursos para financiamento, como um caminho para encerrar o programa. As políticas são encenadas nas instâncias superiores como forma de dar uma resposta à sociedade de que os governos estão trabalhando em prol do projeto de formação de professores, e que a falta de eficiência das IFES em implementá-los é o que justifica sua falha. Estas manobras do governo podem ser compreendidas como uma encenação da política em que intenções e encaminhamentos futuros dos formuladores são maquiados, neste caso, pelos aspectos organizacional e administrativo do programa.

O coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP afirma que as condições de trabalho *“foram deterioradas ao longo dessa transição. A gente tinha condição de trabalhar com um número de alunos e depois aumentaram demais o número de alunos”*. A precarização da formação inicial com baixo investimento e o aumento do número de licenciandos por coordenador de área e professor supervisor dificultam o desenvolvimento e a reflexão sobre o trabalho realizado. E reforça os discursos de que a formação de professores no Brasil não prepara os docentes para os desafios da profissão, como se fosse responsabilidade única da universidade solucionar os problemas educacionais.

O financiamento do Pibid para o pagamento de bolsas e o repasse de recursos financeiros para a compra de materiais trouxe para a cena a possibilidade de formação que envolve a produção de materiais e oportunidades formativas diferenciadas para os bolsistas e para a escola. Contudo, houve a redução dos investimentos no programa com o atraso no pagamento das bolsas e a descontinuidade dos recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades.

O repasse de recursos para o programa em 2016 foi de 220 milhões, anteriormente era de 251 milhões⁶⁰. No ano de 2021, a Capes tinha um déficit de 124 milhões⁶¹ para o pagamento das bolsas dos meses de outubro, novembro e dezembro, o que acarretou o atraso no pagamento destas. As bolsas destinadas ao programa não são reajustadas desde o ano de 2011, e o seu pagamento⁶² estava atrasado desde o mês de setembro de 2021. E não havia previsão da liberação dos recursos por parte do governo Bolsonaro.

Diante disso, houve toda uma movimentação do ForPibid junto ao Congresso Nacional para que o Projeto de Lei Nacional (PLN), no qual estava vinculado o crédito suplementar que destinava recursos orçamentários ao MEC e outros órgãos do governo. Esta situação trouxe a sensação de descontinuidade do programa gerando incertezas entre os integrantes, como vemos a seguir:

Agora com esta questão da bolsa é uma coisa que a gente não sabe como resolver, não se sabe se eles vão conseguir se manter sem a bolsa, quanto tempo eles vão aguentar continuar as atividades deles sem a bolsa. Alguns que provavelmente dependem dessa bolsa para sobreviver, podem começar a procurar emprego. E aí acaba o tempo porque eles têm que dispensar um horário mínimo semanal para atuar no Pibid e tem que contar com mais o horário que eles gastam na vida acadêmica (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP).

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP nos expõe um retrato dos desafios enfrentados pelo grupo com relação à continuidade do programa no contexto de crise econômica e política agravadas pela pandemia da Covid-19. A bolsa do programa recebida pelos licenciandos auxilia em sua permanência na universidade, além de ser usada para custear seu deslocamento até as escolas parceiras do programa. Ao reduzir o orçamento para custeio do programa, o governo federal transfere esta demanda para os pibidianos (bolsistas e voluntários). Compreendemos esta como mais uma transferência de responsabilidade do governo na tarefa de manutenção do programa. Diante desta

⁶⁰ PALHARES, Isabela. Programa de bolsas de para professor tem redução de 14,8%. *Jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo, 17 ago. 2017. Disponível em:< Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8% - Educação - Estadão (estadao.com.br)>. Acesso em: 01 nov. 2022.

⁶¹ SALDAÑA, Paulo. Capes tem déficit de R\$124 mi para pagar bolsas de formação docente até o fim do ano. São Paulo, 18 out. 2021. Disponível em:<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/10/capes-tem-deficit-de-r-124-mi-para-pagar-bolsas-de-formacao-docente-ate-fim-do-ano.shtml>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

⁶² SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro atrasa bolsas de formação de professores por falta de orçamento. São Paulo, 15 out. 2021. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/10/governo-bolsonaro-atrasa-bolsas-de-formacao-de-professores-por-falta-de-orcamento.shtml>> Acesso em: 01 nov. 2022.

situação, muitos alunos poderiam deixar o Pibid e a universidade para ingressar no mercado de trabalho.

A bolsa de iniciação à docência colabora para que os estudantes possam se dedicar aos estudos e vivenciar diferentes oportunidades de formação que influenciam em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, há uma contradição com relação à bolsa para os licenciandos, ao mesmo tempo que o governo propicia a oportunidade de formação remunerada, ele retira isso dos bolsistas, ao fazer com que eles utilizem esse recurso para o transporte até as escolas. A bolsa não deveria ser utilizada pelos alunos das licenciaturas para o pagamento do transporte, mas apenas como forma de auxiliar nos estudos e em sua permanência na universidade. Situação semelhante a que já ocorre em programas de pós-graduação em que os bolsistas financiam a pesquisa com dinheiro da própria bolsa que deveria ser utilizada para sua sobrevivência, devido ao contrato de dedicação exclusiva relativo ao trabalho científico que desenvolvem.

Ainda sobre a questão do financiamento, os entrevistados também relataram o fato do corte dos recursos de custeio destinados ao pagamento de despesas essenciais do projeto institucional como a compra de material de consumo, diárias e transporte para algumas atividades dentro do programa, as quais constavam no edital nº 61/2013. No edital nº 7/2018 não houve nenhuma menção a este recurso para o financiamento de materiais para as atividades.

Os recursos de custeio e capital são importantes para a compra de materiais e outros itens necessários à execução dos projetos institucionais, principalmente, no contexto da escola pública que carece de materiais que não sejam apenas o livro didático e quadro. A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP e a professora supervisora Laura-Pibid/UFOP afirmam que este recurso era liberado no prazo final de utilização e, que ainda no governo Dilma, ele começou a sofrer atrasos e redução:

Então nós tínhamos no primeiro edital uma certa rubrica um quantitativo, um certo capital [...]. Já no outro edital já não tínhamos, tínhamos que fazer levantamento, três orçamentos, aí viramos uma coisa impossível de lidar, três orçamentos, até conseguirmos. O custeio chegava sempre ao fechar das luzes, tinha que gastar aquele dinheiro. [...]. Isso é um diferencial nos editais que são os vetos que o projeto recebe quando cortam na LOA os orçamentos, vão cortando tal, e a educação faz com o que sempre deram. Estamos caindo nessas lógicas, educação está acostumada a fazer com cuspe e giz, então não há necessidade de muita coisa. Essa foi uma mudança que realmente diminuiu muito o trabalho produtivo (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

O atraso no repasse do recurso de custeio e questões burocráticas dificultavam o acesso e a utilização deste para a compra de materiais em tempo hábil. Para superar essas dificuldades os coordenadores investiam recursos próprios para que os subprojetos não fossem prejudicados ou paralisados. A expressão usada pela coordenadora de que para o governo “a educação se faz com cuspe e giz” nos remete ao discurso de que a educação e a formação de professores podem ser feitas com pouco investimento. A quantidade de recursos investidos impacta a qualidade da formação e do aprendizado dos estudantes, como também na atratividade e permanência dos profissionais na profissão docente.

O Pibid apresenta um diferencial na formação de professores por trazer recursos materiais para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de outras atividades, contribuindo para a ampliação da formação e dos saberes docentes. O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP relata a importância do programa também para as escolas:

[...] a gente tinha a possibilidade de trazer algo a mais para as escolas. Por exemplo quando a gente pensa na educação física, a gente comprou materiais para os alunos fazerem badminton. Isso estou só pegando um exemplo. Mas para a escola que estava faltando papel, a gente estava levando papel, cartolina, lápis. No caso de Ciências, materiais, reagentes, coisas para fazer horta, fazia muita diferença e a gente não tem essa verba mais. Esse ano não veio verba nenhuma para esse custeio do Pibid (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP destaca a colaboração do Pibid também na disponibilização de materiais para o desenvolvimento de outras atividades na escola. Ele utiliza a expressão “algo a mais para a escola”, que nos remete a situação de que a escola pública tem recebido poucos investimentos do poder público federal e estadual para a compra de materiais para práticas esportivas, de desenvolvimento corporal e pedagógicas, uso de laboratório e visitas a outros espaços de formação que não sejam apenas a instituição escolar. O Pibid, com os poucos recursos disponíveis, colaborava com outros materiais básicos (“papel, cartolina, lápis”) que vão além do quadro, giz e livro didático, como já tratado pelas professoras supervisoras Laura-Pibid/UFOP e Ana-Pibid/UFOP.

A coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP relata que o processo formativo dos bolsistas, no subprojeto em que atuou, estava relacionado à criação de “práticas com materiais alternativos” para serem utilizados nas aulas de Física na escola, sendo imprescindível os recursos de custeio para a compra de materiais e outras atividades de

formação dos pibidianos. Os professores supervisores Felipe-Pibid/IFMG-OP, Laura-Pibid/UFOP e Saulo-Pibid-UFOP destacam a importância da parceria do Pibid com recursos materiais e o trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas na revitalização e utilização dos espaços dos laboratórios de Ciências e Matemática em suas escolas.

Os cortes para os recursos de custeio do Pibid podem inviabilizar o trabalho de diferentes propostas formativas em um ambiente de troca e colaboração entre escola e universidade, como vemos a seguir:

A gente não consegue desenvolver a tecnologia didática, a tecnologia da prática pedagógica na universidade e levar para a escola, fazer uma troca com ela de toda a ebulição da universidade. A gente tinha que levar o mínimo com o qual ela estava acostumada. É um desafio essa parte de material (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

Ao analisarmos os cortes orçamentários para a Educação Básica, o Ensino Superior, e o projeto formativo em curso desde o ano de 2016 até o presente momento, o qual prioriza a BNCC e BNC-Formação, percebemos uma tentativa de sufocar ações de formação organizadas em parceria entre escola e universidade na proposição de práticas e outros espaços de formação diferenciados para futuros professores, docentes e alunos da Educação Básica. Sobre esta questão a coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP afirma que:

[...] a universidade levar estudantes da graduação, da licenciatura para a Educação Básica já implica em um outro formato de educação estudada, numa inovação pedagógica, inovação de recursos. E chega lá, ele corta justamente o recurso. A universidade vai levar a mesma coisa que eles estão acostumados. Percebe a rispidez? Chega a ser assim uma coisa, a coisa mais triste que tem do trabalho, porque ele vai fazer a universidade que é rica em proposições fazer a mesmíssima coisa que a escola está fazendo, essa que é a perversidade do sistema (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

Por meio desta da fala da coordenadora Renata-Pibid/UFOP, reconhecemos mais uma vez a oposição da proposta textual contida nos documentos da política de:

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Para que o programa tenha resultados efetivos a longo prazo na formação de professores e na Educação Básica, é preciso investimentos e a organização de um ambiente físico e material adequado ao desenvolvimento dos projetos, como também da reflexão sobre os conceitos e teorias que envolvem a reflexão crítica sobre a prática docente e a profissão. De modo que os licenciandos e alunos da Educação Básica possam se desenvolver integralmente e questionar a realidade que os cerca.

Há uma incongruência do governo federal ao propor no texto da política a oportunidade de formação que contemple a criatividade, reflexão, ao desenvolvimento de materiais didáticos, os quais resultem em “experiências metodológicas e práticas inovadoras” (BRASIL, 2010). A descaracterização da proposta original do Pibid, a sua manutenção via editais; o corte de recursos para financiamento; o lançamento do Programa Residência Pedagógica (PRP) e as discussões sobre a BNCC e BNC-Formação contribuíram para o sentimento de “descontinuidade”, como nos relatou o coordenador institucional Luís: *“Essa questão talvez esteja atrelada a possibilidade de descontinuidade do edital e a possibilidade de não ter recursos, é uma coisa que incomoda”*. Mais uma vez vemos a educação sendo tratada como política de governo que sofre alterações ou pode ser extinta a qualquer momento.

O coordenador de área Mauro Pibid/IFMG-OP faz uma observação sobre o apoio dado pelo governo federal para a formação de professores: *“Vamos apoiar a formação de professores. Não, vamos cumprir um papel, tem que fazer, esse povo está gritando, está reclamando, então mantém. Mas está fechando, estrangulando”*. O programa de formação se mantém devido à pressão imposta pelo Movimento “FicaPibid” junto aos diversos setores sociais com foco na continuidade do programa. Ao mesmo tempo que o governo mantém o programa, ele vai aos poucos retirando as possibilidades de sobrevivência com o corte de recursos e bolsas.

Desta forma, ao suspender os recursos de custeio, o governo federal inviabiliza a criação de ações diferenciadas na universidade e na escola. E coloca em dúvida a qualidade do trabalho de formação de professores realizado pela universidade, relacionando-os aos resultados atingidos pelos estudantes e escolas nas avaliações em larga escala e ao trabalho dos professores da Educação Básica. Na lógica de formação de reprodução de práticas tecnicistas, Zeichner (2013, p. 107) trata da formação de professores presente no contexto americano para o “desenvolvimento profissional de

professores como um treinamento para a implementação do produto alinhado com normas e testes padronizados”.

Diante do exposto, compreendemos que os resultados alcançados pelo Pibid se devem [...] *muito mais pelo engajamento das equipes, dos supervisores, de todo mundo, do que falar que de fato o edital é suficiente*” (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP). Assim a atuação dos implementadores na ponta, ou seja, nos espaços da escola e da universidade é fundamental para que ele tenha sucesso. Os coordenadores e professores supervisores adaptam os projetos conforme as possibilidades de recursos materiais, de espaço físico e de pessoal para o trabalho dos subprojetos para superar os desafios impostos no dia a dia de sua implementação.

A partir das discussões expostas neste capítulo compreendemos, assim como Ball; Maguire; Braun (2016) que a tradução da política pode ser percebida a partir das reuniões, das conversas, dos avisos nos murais, na produção de documentos, práticas e materiais nas instituições de ensino. E também na interação dos implementadores com os usuários dos programas, como destacado por Lotta (2012b). Os contextos material, externo e cultura profissional também modificam sua trajetória, pelo fato de que a política se constitui na ação prática e nos diferentes discursos que atravessam sua trajetória.

No caso dos programas estudados, observamos o trabalho de tradução da política na sensibilidade de coordenadores e professores da Educação Básica na superação dos desafios impostos na implementação; na percepção das necessidades dos grupos de trabalho, na formação de professores nas IES; e nas escolas parceiras. Isto pode ser contemplado nas diferentes possibilidades de estudo e proposição de práticas, a partir de temas que envolvem a profissão docente, as práticas pedagógicas, a carreira, a legislação educacional e a formação para a vida em sociedade. Desta forma, há a promoção da formação do cidadão em diferentes aspectos para a vida em sociedade, indo na contramão da proposta tecnicista que visa as habilidades para o mercado de trabalho.

No capítulo 5 apresentaremos os efeitos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid no contexto da prática, a partir da análise dos documentos e experiência dos implementadores nas IES e escolas.

5 O CONTEXTO DA PRÁTICA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS IMPLEMENTADORES DAS IES E ESCOLAS

Na constituição dos programas o governo federal produziu diversos documentos com o objetivo de orientar as atividades nas IES e escolas. Estes textos são discursos que contém as bases sobre o que seria a formação de professores para o governo federal em determinado momento. Destacamos alguns temas da formação presentes nestes como relação teoria e prática; aproximação entre universidade e Educação Básica na formação de professores, estímulo e valorização da docência; ingresso e permanência na carreira; formação inicial e continuada; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que se constituem em formações discursivas que demarcam os significados da formação de professores.

Os coordenadores e professores supervisores atuam sobre a política em um contexto mediado e institucionalmente organizado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), mas de modo a adequar a política às vivências, necessidades e possibilidades dos docentes e instituições envolvidas. A ação destes implementadores resultaram em efeitos que podem colaborar também para o seu desenvolvimento profissional, para a universidade e para a escola.

Deste modo, os efeitos não se constituem apenas em resultados mensuráveis ou quantificáveis, conforme abordado pela teoria clássica da implementação, mas compreendidos a partir da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e das experiências dos sujeitos nas dimensões textual e prática (LEJANO, 2012) presentes nos contextos de influência, produção de texto e da prática. Eles refletem e são refletidos nos discursos dos entrevistados e nos documentos analisados para a composição da fotografia dos programas estudados.

Nesta seção abordaremos os efeitos dos programas Prodocência⁶³, Obeduc e Pibid no contexto da prática nos direcionando aos efeitos de 1ª ordem relativos às transformações na formação e prática dos entrevistados, às concepções e perspectivas sobre a profissão e ao conhecimento profissional docente. E os efeitos de 2ª ordem concernentes à valorização e permanência na profissão, ao acesso dos docentes da escola,

⁶³ As análises do programa Prodocência se concentraram apenas nos documentos das duas IES. A coordenadora egressa do IFMG/campus Ouro Preto explicou as linhas gerais que compunham o projeto da instituição e considerou não ser necessária a realização da entrevista porque o projeto visava apenas a aquisição de materiais para as práticas pedagógicas das disciplinas do Estágio Curricular e do Pibid. O coordenador egresso da UFOP se recusou a conceder a entrevista por julgar não ser necessário.

bolsistas da universidade e alunos da Educação Básica às oportunidades formativas nestes espaços.

Para a apresentação da discussão dos dados, seguimos a organização em tópicos diferentes para os programas Prodocência, Obeduc e Pibid, observando o desenho e objetivos de cada programa, o tempo de desenvolvimento, e a forma de implementação em cada IES. Em vista disso, as análises dos programas se concentram em maior ou menor grau nos documentos produzidos pelas IES, no caso do Prodocência, e nas percepções dos sujeitos entrevistados para o Obeduc e Pibid.

Nossa compreensão, no contexto pesquisado, parte do pressuposto de que os três programas têm um mesmo fio condutor que é a formação de professores, mas seguindo por caminhos diferentes, os quais retornam ao ponto inicial. O Prodocência oferece suporte financeiro às IFES no trabalho de formação de professores iniciantes e dos formadores. O Obeduc aborda a reflexão e preparação para a pesquisa discutindo aspectos que envolvem a formação de professores e política educacional. E o Pibid trata da formação guiada pela reflexão sobre a prática no contexto da escola. Eles se inter cruzam ao fazerem o caminho de aproximação entre escola e universidade no processo formativo para atuação nestes espaços, por meio da reflexão sobre a teoria e prática e a formação pela pesquisa.

5.1 Os “possíveis” efeitos do Prodocência na formação de professores da UFOP

Os “possíveis” efeitos do Prodocência na UFOP são advindos da análise do Relatório de Atividades Final da proposta apresentada no edital nº 19/2013, devido à ausência de entrevistas e demais documentos que possibilitassem análises mais amplas adotamos a menção de possíveis efeitos. O projeto propunha o desenvolvimento de atividades relacionadas à “[...] renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos [...] desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e de aprendizagem dos futuros docentes”. (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 1). Contudo, algumas das atividades propostas não foram desenvolvidas devido à greve de docentes e técnicos administrativos e também justificadas pela distância entre os cursos de licenciatura localizados nas cidades de Ouro Preto e Mariana, conforme consta no Relatório de Atividades Programa Prodocência-UFOP.

A análise deste documento aponta para o desenvolvimento de apenas quatro das 16 atividades propostas, dentre as quais destacamos: a realização de seminário para apresentação das práticas inovadoras das licenciaturas com apresentação de trabalhos, palestras e conferência; debates sobre os seguintes temas: História e Cultura da África e Educação para diversidade. Já com relação às discussões sobre a reestruturação dos currículos das licenciaturas, encontram-se elencadas as seguintes ações realizadas: encontros da Subcâmara de Licenciatura com debates entre profissionais da área e participação dos docentes das licenciaturas e a produção do Projeto Pedagógico destes cursos.

O Relatório Final do Prodocência (MEC/CAPES/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2017) relata que o desenvolvimento das ações firmadas no diálogo e na parceria entre os cursos de licenciatura em uma “*abordagem multidisciplinar e interdisciplinar*” contribuiria para o debate dos “*eixos estruturantes/estruturados*” da formação de professores. De acordo com os dados presentes no Relatório Final Prodocência da UFOP compreendemos que estas ações poderiam contribuir para o repensar das concepções de docência e formação. E tentar produzir os efeitos no contexto da prática, ou seja, a partir da construção de um Projeto Político Pedagógico para as Licenciaturas (PPL), por meio da reflexão sobre a prática na construção de saberes e da parceria entre formadores e licenciandos, no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas com a Educação Básica (MEC/CAPES/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2017).

Arroyo (2013) trata da importância de se repensar os conteúdos da docência dentro do coletivo dos professores e não apenas em conteúdos fechados ou separados. A proposta de formação presente nos documentos oficiais prevê a formação integral do educando. Mas pensar em práticas pedagógicas coletivas torna-se um desafio para alguns docentes, porque, muitas vezes, eles têm uma imagem da docência ligada ao conteúdo ministrado por eles. Além disso, a implementação desta proposta e seus efeitos dependem da atuação dos implementadores, que neste caso abrange também os docentes dos cursos de licenciatura, sua identificação com o projeto e possibilidades físicas e materiais. A criação de espaços de discussão e reflexão podem promover o desenvolvimento profissional e pessoal, auxiliando professores formadores, licenciandos e docentes da Educação Básica a construir novas trajetórias de formação.

A tentativa de ruptura com os saberes fechados e abertos (ARROYO, 2013) pode ser vista como um possível efeito de segunda ordem, pois poderiam trazer para a discussão questões que vão além de aspectos teóricos e práticos da formação como

questões étnico-raciais, sociais, culturais, identidades, consciência política, inclusão, diversidade e gênero etc. A percepção de que outros aspectos formativos podem fazer parte dos currículos de maneira interdisciplinar, de reforçar ações de mudanças no comportamento social e nas oportunidades de trabalho e formação dos jovens e adultos (IMBERNÓN, 2011). Os projetos formativos devem ter como meta a formação plural que alarga os horizontes para novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para além do momento político e econômico que se projetava naquela época, observamos pouco comprometimento da instituição na tentativa de avançar nas propostas, dada a justificativa para o não cumprimento de algumas atividades no relatório final. O projeto tratava da aproximação entre os cursos de licenciatura com a finalidade de construção do projeto de formação da instituição e apresentou como desafio a distância entre os cursos de licenciatura de cidades diferentes.

O Relatório Final do Programa Prodocência na UFOP destaca como proposições de efeitos a integração e o fortalecimento das licenciaturas, e também do programa “UFOP com a ESCOLA”; a elaboração do Projeto Pedagógico para as Licenciaturas (PPL) institucional; a construção de novas estratégias de formação que irão compor a proposta institucional de formação de professores da universidade, dando forma à identidade do profissional docente da instituição. Além da mobilização das licenciaturas na reflexão sobre o seu compromisso com a Educação Básica dos municípios do seu entorno e a articulação com as escolas da região. Estes são aspectos presentes no projeto institucional do Pibid que poderia ter sido tratado em diálogo entre os dois programas de formação tratados neste trabalho como forma de consolidar a parceria entre universidade e escola.

O projeto da UFOP sinalizou em direção à constituição da identidade do profissional que seja o reflexo da concepção de formação da instituição, por meio do trabalho conjunto das licenciaturas na Subcâmara das Licenciaturas, a fim de produzir o PPC de seus cursos (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2017). Toda essa construção tem o intuito de proporcionar uma formação de qualidade e integrando os cursos de licenciatura em um trabalho interdisciplinar, os quais podem produzir efeitos de primeira ordem no contexto da prática.

O Relatório Final apresenta como resultado a constituição de uma comissão para dar continuidade à construção do PPL, e aponta para impactos futuros, inclusive com o uso do verbo trazer conjugado no futuro do presente, deste projeto na mobilização das

licenciaturas “de repensar o seu compromisso com Educação Básica pública, em especial aquela que se encontra no entorno dos seus *campi*” (BRASIL/MEC/UFOP/PRODOCÊNCIA, 2017, p. 11).

Salientamos que esta análise foi feita com base no projeto e relatório. Sabemos que a confecção dos relatórios é muito superficial e construída para cumprir as exigências dos programas. A não execução de algumas ações pode gerar incertezas com relação aos seus efeitos no contexto da prática. Esta situação atesta a necessidade de acompanhamento das ações realizadas após o seu encerramento para compreender os efeitos do projeto institucional de formação.

Por fim, não percebemos no Prodocência na UFOP a articulação entre licenciaturas e Pibid, ainda que o propósito daquele programa fosse discutir o projeto de formação das licenciaturas da instituição, conforme os documentos analisados. Houve apenas uma menção ao Prodocência em um dos projetos institucionais do Pibid, mas não encontramos nenhum outro registro de algum projeto desenvolvido ou efeito desta “possível” parceria. O coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP afirma que não houve uma relação de trabalho, apenas de aproximação. Ele ainda observa que no meio acadêmico existe uma dificuldade de aproximação entre as diferentes áreas. E quando isso ocorre é devido ao compartilhamento de princípios próximos ou possíveis de serem articulados.

Os efeitos do Prodocência desenvolvido no Instituto Federal de Minas Gerais/*campus* Ouro Preto será tema do próximo item deste capítulo.

5.2 Os efeitos do Prodocência na formação de professores do IFMG/*campus* Ouro Preto

O projeto Prodocência do IFMG/*campus* Ouro Preto, de acordo com o projeto institucional e o relatório do programa, voltou-se para a formação inicial dos professores de Física com a construção de *kits* para as atividades experimentais e a organização de roteiros para a realização destas. Os temas tratados nos roteiros de atividades foram mecânica, termologia e eletricidade. Os projetos interdisciplinares versaram sobre Física e o corpo humano, a origem e importância das medidas e o ensino de Física. Eles foram desenvolvidos pelos alunos da licenciatura em algumas escolas da Educação Básica da Região dos Inconfidentes.

Além destes, foram realizadas a 1ª Semana de Física e a Semana do Prodocência que auxiliaram na integração e troca de conhecimentos entre as licenciaturas de Física e Matemática dos *campi* de Ouro Preto e São João Evangelista, ao tratar de conhecimentos dessas áreas e da formação de professores. De acordo com a Proposta do Prodocência do IFMG, estes eventos científicos propiciaram o contato com licenciandos de outras instituições e com os professores da Educação Básica (BRASIL/MEC/IFMG, 2013). No entanto, neste documento foi relatado o desafio de estabelecer contato com os docentes e motivá-los a participar destas atividades.

Entre os outros efeitos, o Relatório de Atividades Final do Projeto Prodocência do IFMG cita;

Através dos recursos financeiros provenientes do projeto, foi possível subsidiar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura envolvidos, colocando os alunos em contato direto com a prática docente, construindo materiais didáticos e recursos pedagógicos; Houve uma maior integração entre os cursos de licenciatura do IFMG e a comunidade, por meio das escolas de Educação Básica durante os eventos realizados e durante a aplicação dos projetos interdisciplinares; A possibilidade de participação em encontros regionais e nacionais de ensino em Física e Matemática, contribuiu como um estímulo para alunos e professores desenvolverem seus trabalhos (BRASIL/MEC/IFMG/PRODOCÊNCIA, 2013, p. 12).

O referido documento ainda aponta que o IFMG tem um espaço consolidado na formação relativo ao ensino técnico e tecnológico, mas que necessitava de investimentos na área de formação de professores. O Prodocência auxiliou na organização de um ambiente com estrutura física e fomentou espaços de diálogo e reflexão sobre a formação de professores, integrando as licenciaturas e a comunidade escolar, de modo a fortalecer o projeto de formação de professores da instituição. Este é um efeito de primeira ordem na prática propiciado pelo programa. Na medida em que auxilia na organização de um espaço físico de reflexão e materiais para práticas pedagógicas, traz para discussão os temas da formação de professores e prática docente, dando visibilidade aos cursos de licenciatura na instituição e fora dela também.

No momento em que essa instituição se preocupa em oferecer cursos de licenciatura nas áreas de demanda tanto no Brasil quanto na Região dos Inconfidentes, observa-se um efeito de segunda ordem no que se refere à oportunidade de acesso daquelas pessoas à formação gratuita e de qualidade. As escolas da Educação Básica da região têm a possibilidade de contar com profissionais formados em cursos de

licenciatura, o que pode contribuir para que se tenha um ensino de qualidade para os alunos.

A respeito das práticas na formação inicial, Imbernón (2011, p. 67) afirma que “as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica”. A proposição dos projetos interdisciplinares, a construção de materiais pedagógicos e seu desenvolvimento com os alunos da Educação Básica no Estágio Curricular e no Pibid são formas de conjugar os conhecimentos práticos e teóricos, aproximando-os da realidade da escola. Estas ações promovem reflexões a respeito das temáticas relativas aos conceitos de Física, do ensino e aprendizagem, e do trabalho docente.

O trabalho colaborativo entre licenciandos e professores formadores colabora para a produção do conhecimento coletivo, além de ser uma forma de estimular os futuros professores a permanecerem nos cursos de licenciatura, sendo considerado um efeito de segunda ordem. Ele também contribui para que os licenciandos tenham um olhar diferente para os conteúdos práticos, teóricos, pedagógicos como igualmente importantes na formação de professores.

Observa-se, a partir da análise do Relatório Final do Programa Prodocência no IFMG-*campus* Ouro Preto, que sua proposta de trabalho firmada nas práticas formativas da licenciatura em Física tem a finalidade de proporcionar novos caminhos em sua relação com a teoria, prática e o trabalho docente. E isso pode trazer transformações no desenvolvimento da prática docente dos futuros professores na escola, colocando-os como protagonistas de seu trabalho.

O professor é capaz de agir sobre a política e de procurar novos caminhos para o desenvolvimento do trabalho docente, construindo uma identidade profissional, a partir da reflexão e do trabalho coletivo. A ação sobre o currículo, os conteúdos e a realidade dos alunos deve ser balizada na “análise teórica e o contraste de ideias com a realidade observada” (IMBERNÓN, 2011, p. 67), de modo que o docente possa refletir criticamente sobre as direções tomadas e aquelas que ainda serão feitas no decurso do seu trabalho. Diferentemente da postura de trabalho tecnicista que enxerga a simples aplicabilidade dos materiais fornecidos, o professor como produtor de conhecimento enxerga novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem do aluno, conforme o contexto em que está inserido, sendo este um dos principais objetivos a ser buscado em processos formativos.

Desta forma, o Prodocência no IFMG contempla efeitos de primeira ordem na prática com a organização do laboratório e a produção de materiais de baixo custo nas práticas de Física nas escolas de Educação Básica. O que reflete nos efeitos de segunda ordem relativos às oportunidades de acesso a formação de qualidade para os licenciandos em Física, que podem desenvolver atividades integradas entre pesquisa, reflexão e prática na instituição e na escola.

O tópico 5.3 apresenta os efeitos do programa Obeduc na formação de professores no âmbito da UFOP.

5.3 Os efeitos do Obeduc na formação de professores da UFOP

Os Relatórios de Atividades, os trabalhos publicados sobre esta experiência e as entrevistas apresentam aspectos que colaboram para a análise dos efeitos percebidos no desenvolvimento do projeto na UFOP. O Obeduc na UFOP teve como premissa a formação pela pesquisa de seus integrantes, a partir da compreensão do desenvolvimento profissional e inovação pedagógica dos professores supervisores do Pibid. Além disso, abordou temas relacionados à formação dos pesquisadores, ao seu desenvolvimento profissional docente e a profissão.

O projeto em rede desenvolvido pela UECE, UFOP e UNIFESP seguiu por este caminho ao trabalhar de maneira integrada em todas as etapas da pesquisa, o que propiciou várias experiências para os membros do grupo, como pode ser visto no excerto a seguir;

[...] inúmeros aprendizados (trabalhar com grupos heterogêneos um desafio constante), conquistas importantes (vários integrantes aprovados para pós-graduação e em concursos públicos), interfaces férteis no fortalecimento de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação (participação em bancas, ações de solidariedade entre programas de pós-graduação, intercâmbio entre docentes e estudantes), bem como na produção de conhecimento sobre o tema em estudo (constituição de parceria na elaboração de artigos e organização de livros, participação em eventos) (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2016, p. 18).

A participação em eventos científicos para a apresentação de trabalhos; os seminários formativos com toda equipe e os outros núcleos; e a produção de artigos ofereceram novas ferramentas para que os participantes do projeto pudessem desenvolver habilidades de escrita, reflexão e pesquisa sobre temas ligados à formação, profissão,

política educacional e Educação Básica. Há efeitos de primeira e segunda ordens relativos à aproximação entre grupos de pesquisa na produção de conhecimento e oportunidades de formação na pós-graduação e aprovação em concursos públicos.

O aspecto da formação coletiva é destacado pela coordenadora Elisa, que se refere aos seminários que ocorreram presencialmente com os três núcleos, as oficinas para preparação da coleta das entrevistas, o estudo de um *software* para análise dos dados, e os grupos de estudo e leitura dos textos teóricos. Nas várias etapas de trabalho, todo o grupo se preparou para desenvolver as atividades.

Além disso, foi realizado um trabalho de discussão coletiva a respeito da formação de professores nos documentos legais, como forma de compreender as concepções de formação, por meio destes. Essas ações de estudo e reflexão colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores e para novas formas de compreensão da docência. As lentes da teoria são utilizadas como auxílio na construção de caminhos para o enfrentamento dos desafios no trabalho realizado em sala de aula e da profissão nos contextos social e político. A professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP afirma que os encontros de estudo, pesquisa e discussão de textos continham temas que estavam relacionados à sua vida profissional:

E uma coisa me marcou muito foi a questão da discussão sobre a profissionalidade do professor. A questão da romantização da carreira foi muito relevante essa discussão, porque algumas questões me incomodavam. Algumas eu entrei em conflito e outras eu vi que não estava alienada quando eu questionava. [...] essa questão da profissionalidade mesmo especificamente dos anos iniciais, como era o meu caso. Eu me vejo como professora dos Anos Iniciais, a minha formação é em Língua Portuguesa, mas eu me vejo totalmente alfabetizadora, que tem muita relação com os pais [dos alunos]. Então nós temos a tendência de romantizar, de ser a mãezona e algumas vezes isso não é legal. E eu consegui ver isso e repensar algumas atitudes e consegui conversar com algumas pessoas, não mostrando o que eu achava, mas mostrando que tinha algo escrito sobre isso, que alguém já tinha pesquisado, que valia a pena ler [...] (Professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP).

O tema da profissionalidade docente traz para discussão a docência como semiprofissão em comparação com profissões liberais clássicas, como já abordado por Sacristán (1995) e pela construção da identidade no processo de socialização profissional (DUBAR, 2005). Para Sacristán (1999, p. 65) a profissionalidade aborda aspectos específicos da “[...] ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos

destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Por estar ligada a prática, a profissionalidade traz consigo o movimento constante de construção de novos saberes por meio das experiências e aprendizagem em diferentes contextos.

A reflexão da professora pesquisadora Marília toca em questões que influenciam a visão social da profissão pela sociedade, o modo como os docentes a percebem, o incômodo sentido por ela em relação a estas visões, e os questionamentos e as implicações disso em seu trabalho. O conflito vivido pela professora modifica a forma como ela percebe a profissão, a sua prática docente e as expectativas dos familiares dos alunos com relação ao seu trabalho.

A percepção que se tem da professora dos Anos Iniciais é descrita pela entrevistada como “mãezona”. Esta palavra remete ao discurso da proteção e de cuidado, estando acima da função profissional exercida pela docente deste nível de ensino. Há a legitimação de um discurso de precarização da profissão, sendo desnecessária a formação específica para o exercício da docência. Imbernón (2011, p. 63) afirma que no processo de formação e socialização profissional deve-se ter o cuidado de:

[...] evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva posterior papel de técnico-continuista, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

A mídia e a sociedade apresentam uma imagem social da docência como vocação, com aspecto assistencial, que se faz por amor aos alunos, de superação das condições adversas e de responsável pelos baixos resultados da educação. Há uma ordem de discurso neoliberal de desvalorização do professor e da profissão, colocada repetidas vezes pelas agências de financiamento e pelo governo, influenciando na carreira, nas condições de trabalho e na remuneração. Fairclough (2001a) trata dos discursos de consenso veiculados pelas elites dominantes como forma de poder e hegemonia, o que reforça as ideologias propagadas pelo discurso neoliberal, como forma “[...] de disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única e a possível” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 24).

A postura assumida pela professora na concepção da docência como profissão é indicada na apropriação e uso do conceito de profissionalidade na forma como ela se percebe “professora dos Anos Iniciais e alfabetizadora”, colaborando para a constituição

do seu *habitus* docente, a partir dos seus saberes, experiências e do saber-fazer e do contato com outros profissionais. O aprofundamento de questões teóricas relativas à profissão contribuiu para a reavaliação das práticas e da percepção da sua própria imagem como professora, constituindo-se em um efeito de primeira ordem. Além disso, propiciou momentos para reflexão, respostas para alguns conflitos, a consolidação de posicionamentos, mas também novas indagações.

A professora pesquisadora Debora-Obeduc/UFOP aborda um fato ocorrido neste momento de pandemia, mas que a fez lembrar de uma experiência vivida na pesquisa, despertando-a para a questão do conhecimento para o ensino e o apoio aos estagiários. Esta professora recebeu uma estagiária no período de aulas remotas, e percebeu que ela estava um pouco insegura por ter de trabalhar em um formato para o qual não foi preparada durante a graduação. Para auxiliá-la, esta professora pesquisadora trouxe para discussão textos sobre a profissionalidade e aprendizagem da docência.

As percepções das entrevistadas podem ser consideradas como efeitos de primeira ordem porque trazem mudanças no modo como elas percebem a profissão e a si mesmas enquanto profissionais, e as necessidades dos colegas de trabalho, contribuindo para que se tenha transformações em sua forma de ser e estar na profissão. A compreensão do conceito de profissionalidade e a visão da profissão docente descolada da concepção da vocação e missão contribui para que entre em discussão a docência como profissão, a função social do professor da escola e de sua valorização.

Já o efeito de segunda ordem trata do aspecto relativo à participação dos professores pesquisadores em grupos de estudos que amplia as possibilidades de formação social e política, os quais proveem subsídios para a atuação sobre os textos políticos como leis, programas, currículos e materiais didáticos que chegam às escolas. A participação em grupos de estudo pode representar momentos para reflexão e debate sobre a profissão, como também luta por melhorias nas condições de trabalho e justiça social.

Este efeito remete também à valorização dos saberes e conhecimentos destes docentes no processo de formação no grupo, colaborando para o desenvolvimento profissional docente. Os entrevistados sentiram-se valorizados em compartilhar suas experiências e conhecimentos nestes momentos formativos. Reconhecemos também como efeito de segunda ordem a atuação da professora Débora como difusora de conhecimento, por compartilhar os saberes e conhecimentos advindos de sua experiência profissional e da participação no programa com outras pessoas.

A professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP discorre sobre a experiência dos grupos de estudo e leitura dos textos teóricos e a importância da compreensão do conceito de inovação pedagógica, o qual difere de outras áreas como o empreendedorismo e a tecnologia. Ela percebeu que a inovação não pode ser considerada apenas como a proposição ou o desenvolvimento da ação. Para Paula, a inovação precede a análise cuidadosa das atividades, no que se refere aos resultados alcançados nos diferentes aspectos, como por exemplo, a aprendizagem e aquisição de conhecimentos pelos alunos. Após a checagem dos resultados, se pode pensar em denominar uma ação ou projeto como inovador. A compreensão de conceitos relativos à prática pedagógica amplia o leque dos professores referent à reflexão sobre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, constituindo em um efeito de primeira ordem.

A professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP ainda relata que a atividade de coleta das entrevistas foi muito importante para a sua formação na percepção da importância do magistério, da docência e dos trabalhos desenvolvidos pelos professores supervisores no Pibid. Ela afirma que: *“Nesse momento da pesquisa e dessas entrevistas, eu vi o quanto foi importante, o quanto trouxe ali uma forma de conhecimento diferenciado da sala de aula [...]”* (Professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP). A professora pesquisadora Paula ao adentrar no espaço da escola, com o olhar de pesquisadora, compreende o processo formativo e o trabalho dos professores pesquisadores do Pibid, a partir do trabalho de pesquisa e de reflexão teórica, o que pode contribuir para a construção deste “conhecimento diferenciado”.

Farias; Jardimino; Silvestre (2016) discorrem sobre a experiência formativa dos professores pesquisadores:

[...] a inserção em grupos de pesquisa na universidade favoreceu aprendizagens no campo da formação em pesquisa, estimulou a retomada dos estudos e fomentou novas perspectivas profissionais. A convivência acadêmica, permeada pela aproximação à escola sob outra perspectiva – agora como pesquisador – é reconhecida como promotora de novos prismas de compreensão da profissão. A pesquisa é identificada como elemento primordial para o desenvolvimento do sujeito profissional (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2016, p. 27).

Para Zeichner (1998), os professores da Educação Básica devem participar ativamente do processo de pesquisa como investigadores dos fenômenos educativos e não apenas como informante de situações sobre tais fenômenos. Os docentes entrevistados

adentraram na escola no papel de pesquisadores com um olhar para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores supervisores do Pibid.

A etapa de coleta das entrevistas colaborou para que os professores pesquisadores pudessem conhecer as percepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas, conforme nos relata a professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP: “*No Obeduc nós vimos muito isso através da pesquisa, os supervisores e os pibidianos dentro da sala de aula explorarem o que o aluno realmente tem a oferecer para a gente, muito mais que a gente tem para oferecer para eles [...]*”. Ela compreende o trabalho do professor do Pibid na perspectiva dos alunos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e como sujeitos que possuem saberes e experiências que podem ser compartilhados com os colegas.

As professoras pesquisadoras Paula, Marília, Debora e o professor pesquisador Antônio puderam conhecer a perspectiva de outros professores sobre o magistério. E neste contato com os pares, e o grupo se sentiu motivado para a proposição de novos projetos, conforme podemos observar no excerto da professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP:

Quando você conhece outras práticas e da seriedade que era o supervisor do Pibid preparar uma aula sob o olhar atento do professor da universidade, isso muda a nossa prática, isso encanta no sentido de fazer a gente mudar a nossa prática pedagógica (Professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP).

A importância do programa no dia a dia da escola e na prática dos professores é um efeito de primeira ordem, porque colabora para que os outros profissionais da Educação Básica passem a enxergar as ações de formação em parceria entre escola e a universidade como importantes no desenvolvimento profissional dos docentes e alunos das licenciaturas. Os professores pesquisadores tornam-se empreendedores da política na escola por meio do estudo deste programa neste espaço, valorizando as ações dos professores supervisores e licenciandos.

Deste modo, a experiência como pesquisador colaborou para que os participantes tivessem uma percepção diferente com relação ao espaço escolar e aos desafios que este apresenta. Esta possibilidade de reflexão dos aspectos concernentes à prática docente, ao ensino e aprendizagem estimulou os entrevistados a desenvolverem novos projetos, a trabalhar em equipe e estas ações podem incidem em mudanças em seu trabalho.

Além destes aspectos, os professores pesquisadores Antônio e Debora se referem à experiência no Obeduc relativa às etapas que envolvem a pesquisa: “*O Obeduc me*

ensinou a pesquisar, o que é uma pesquisa, o que é um Conselho de Ética, como se faz um questionário, como gravar uma entrevista” (Professora pesquisadora Debora-Obeduc/UFOP). O conhecimento das etapas da pesquisa pode auxiliar os professores no desenvolvimento desta sobre temas referentes ao seu trabalho, ou outra questão que necessita de compreensão por este caminho. Além de desenvolver esta prática com os alunos na sala de aula, como forma de estimular a produção de conhecimento, por meio do estudo e reflexão com fontes teóricas confiáveis.

As experiências vividas no Obeduc e o conhecimento do trabalho realizado pelos professores supervisores do Pibid, colaboraram para o desenvolvimento profissional dos professores pesquisadores. Eles puderam refletir sobre seu próprio trabalho, a partir da compreensão das atividades exercidas pelos professores supervisores do Pibid. Os professores pesquisadores entrevistados relataram alguma atividade ou movimento de estudo e reflexão sobre situações que estavam ocorrendo em suas instituições durante a participação na pesquisa em rede ou algum tempo depois do encerramento do projeto.

A respeito do movimento de estudo e reflexão, a professora pesquisadora Marília nos traz um relato de acolhimento dos docentes iniciantes que estavam chegando na escola quando esteve na vice-direção da instituição:

Durante o tempo em que eu estava na pesquisa, eu estava tendo a oportunidade de aplicar algumas coisas. E coincidiu que neste período eu estava na vice-direção, e eu me lembro que um dos primeiros textos que nós estudamos foram das agruras do professor que está chegando na escola, aquela dificuldade de ser recepcionado. [...] Sempre quando chegava um professor, eu lembrava disso e pensava que ele precisava se sentir acolhido, se sentir integrado na equipe. Então eu corrigi algumas coisas em mim e consegui alertar algumas pessoas sobre esse sentimento, que eu já tinha passado por isso [...] (Professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP).

A professora pesquisadora Marília, assim como os outros docentes egressos do Obeduc, procura desenvolver os novos saberes e conhecimentos em seu trabalho, refletindo sobre suas experiências e ações, como ela mesma diz: “[...] corrigi algumas coisas em mim [...], que eu já tinha passado por isso [...]”. Por estar no final da carreira e ter passado por diversas situações, a professora Marília tem a possibilidade de articular os saberes já construídos ao longo da sua experiência pessoal e profissional com os saberes advindos dessa formação pela pesquisa em conjunto com os pares. Ela utiliza essa bagagem para auxiliar os professores recém-chegados na escola e promover a reflexão e transformação no acolhimento e acompanhamento destes novatos.

Esta reflexão nos faz perceber uma ampliação dos efeitos do projeto extrapolando os objetivos iniciais e incentivando possíveis transformações no dia a dia da escola, a partir da experiência compartilhada com outros docentes. Podemos compreender essa condição como um efeito de segunda ordem, já que os demais colegas da professora Marília puderam debater sobre outras formas de percepção da profissão. Contudo, não podemos nos contentar com apenas essa condição de formação por meio da experiência do outro. É preciso que as diferentes oportunidades de formação sejam acessíveis e construídas pelos professores dentro e fora da escola, de modo que o conhecimento seja produzido também no seio da profissão.

Os governos com políticas de formação de concepção neoliberal têm transferido para os docentes a responsabilidade pela sua formação continuada e desenvolvimento profissional. Entretanto, é necessário investimentos na educação e condições de trabalho e valorização da carreira para que os professores possam se dedicar a esta tarefa. A professora pesquisadora Angela-Obeduc/UFOP aponta que a falta de tempo, jornada de trabalho desgastante e desvalorização das ações formativas, por parte do governo do estado de Minas Gerais, são alguns dos motivos que contribuem para que os docentes sintam-se desestimulados em participar de ações de formação continuada. Aspecto que também foi abordado pelos professores supervisores do Pibid.

A observação e a experimentação advindas da prática da pesquisa no programa, colaboraram para que esta professora percebesse outros aspectos importantes na gestão escolar e no acompanhamento dos professores da escola. A professora pesquisadora Marília disse que teve a oportunidade de tratar dos temas da profissionalidade, da carreira docente, da valorização da profissão e da formação nas atividades extracurriculares realizadas na escola. Na percepção da professora Marília essas atividades foram:

[...] um cuidado para amenizar esse sentimento ruim que o professor tem quando chega em uma escola. São muitas angústias, você tem que provar para todo mundo que você vai dar conta, para você ganhar o respeito, para os colegas te aceitarem, para os pais te aceitarem é muito difícil. [...]. Foi muito pouco, mas sementinhas (Professora pesquisadora Marília-Obeduc).

Contreras (2012, p. 119) faz a seguinte observação: “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. Há todo um trabalho de articulação da teoria como forma de minimizar e despertar os colegas para os desafios enfrentados pelos pares

no início da carreira. Nesta fase, os docentes tendem a ter uma preocupação com o domínio do conteúdo e a regência da sala de aula, como forma de obter o reconhecimento dos alunos, dos docentes e da comunidade escolar (TARDIF, 2012). Este sentimento gera insegurança e incerteza e pode influenciar seu trabalho.

A abordagem de questões inerentes à profissão, às práticas pedagógicas, ao acolhimento dos profissionais iniciantes são efeitos de segunda ordem, no que se refere à valorização dos profissionais e à permanência na carreira do magistério. Além disso, oferece ferramentas para uma formação que colabora para a reflexão sobre as condições da profissão, de questões políticas, sociais, econômicas, mobilizando-os na luta por melhores condições de trabalho e vida.

A professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP narra uma parceria realizada com os professores supervisores do Pibid para o desenvolvimento de projetos e atividades após a participação na pesquisa em rede. Ela discorre sobre a organização de uma feira do conhecimento em parceria com uma professora supervisora do Pibid e um docente da rede privada de ensino, juntamente com alguns dos alunos dele. Neste projeto eles desenvolveram uma atividade interdisciplinar de Artes, Matemática e Física:

Fizemos uma trilha na sala com os meninos, eles criaram jogos, fizeram aplicações [...]. [...] pegamos todos os nossos conhecimentos e juntamos com os alunos. Eles pesquisaram, ficaram à tarde fazendo vários trabalhos de dobraduras. [...] descobrimos alunos que já tinham prática de fazer dobraduras pela internet e somou demais. E fomos descobrindo, em termos de conhecimento, de agregação, de saberes, foi assim imensurável [...] (Professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP).

A parceria formada entre os docentes e discentes, promoveu a construção, o compartilhamento de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades nas atividades de pesquisa, na criação de jogos e dobraduras. Eles foram estimulados a serem protagonistas em seus processos formativos. Tardif (2012, p. 151) afirma que a prática educativa é composta por “representações elaboradas pelos professores a respeito da natureza da sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação”. Neste exemplo temos uma representação da prática pedagógica em que conhecimentos teóricos e práticos são contextualizados na realização das atividades, indo além da simples aplicação ou assimilação do conhecimento por parte dos alunos.

De acordo com Jardimino; Oliveri; Silva (2017), o envolvimento dos docentes e licenciandos no planejamento e desenvolvimento das atividades colabora para a criação de um ambiente propício para a troca de saberes e conhecimentos. A aproximação da professora pesquisadora Paula com o Pibid contribuiu para que ela sentisse o desejo de desenvolver atividades em conjunto com os professores do programa, o que resultou na experiência relatada por ela no excerto acima.

Já as professoras pesquisadoras Debora e Paula e o professor pesquisador Antônio abordaram os reflexos da experiência no Obeduc no planejamento das atividades e na proposição de novos projetos. O professor pesquisador Antônio-Obeduc/UFOP relata que:

O meu planejamento de trabalho ficou mais contextualizado. E eu entro na sala de aula com mais ênfase, com mais segurança, mesmo eu tendo uma experiência muito grande nessa área. Mas quando você faz um planejamento mais detalhado isso te dá um respaldo maior, isso foi um grande ganho [...]. E o lado do contato com os alunos também melhorou porque eu percebi o quanto é importante você escutar mais o aluno, você dar aula escutando o aluno [...] (Professor pesquisador Antônio-Obeduc/UFOP).

Para o professor pesquisador Antônio, a experiência com a pesquisa fez com ele adotasse um maior cuidado com as questões teóricas, com o planejamento das atividades, o que lhe proporcionou mais segurança no desenvolvimento destas. A participação no programa colaborou para a reflexão e a proposição de novos caminhos para sua prática. Além também da escuta atenta e da observação das necessidades formativas dos alunos.

Identificamos, mais uma vez, efeitos do programa dentro da escola, pois colaborou para que os estudantes da Educação Básica tivessem contato com uma experiência formativa diferenciada. Também percebemos que este efeito foi delimitado às turmas em que há atuação destes professores. É preciso que estas experiências formativas alcancem toda a escola, a partir do desenvolvimento de políticas públicas que contemplem todos os docentes da escola. Estes efeitos não podem ser mensurados pelas atuais métricas de avaliação, justamente por serem captados no espaço e no tempo de rememoração dos docentes entrevistados. Por isso, é importante estudos qualitativos para identificação destes aspectos, como também de estimular esse tipo de atividade interdisciplinar entre professores e alunos da instituição escolar para que todos possam participar deste tipo de ação.

Temos a compreensão, por parte dos professores pesquisadores entrevistados, da educação como uma prática de interação (TARDIF, 2012) como vemos nestes excertos: “[...] pegamos nossos conhecimentos e juntamos com nossos alunos [...] eles criaram jogos, fizeram aplicações [...]” (Professora pesquisadora Paula-Obeduc/UFOP). Para Tardif (2012, p. 167), “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por grande variedade de interações”. Para que sejam alcançados resultados positivos no processo pedagógico, é preciso que os alunos se sintam parte integrante, associando-se a este processo (TARDIF, 2012).

Com relação à formação docente, Ferreira (2009, p. 334) assinala que esta não deve ocorrer de forma individual e descontextualizada da escola, pois “[...] se inspira numa lógica de acumulação, por conta própria, de um ‘capital’ - os créditos de formação, acumuláveis e capitalizáveis”. Este pesquisador propõe que a formação aconteça de modo integrado numa dimensão ecológica da formação, já discutida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000a e 2000b⁶⁴);

Em consonância com a conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional, considera essencial que a escola interactue com os seus contextos envolventes, designadamente instituições de formação, especialistas em educação, equipas e projectos de investigação, movimentos pedagógicos, associações-profissionais, redes de escolas, projectos educativos, numa perspectiva de formação em acção e para a acção (FERREIRA, 2009, p. 336).

As ações de formação coletiva podem ser vistas como espaço de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) sobre seus próprios processos formativos, porque os membros do grupo tornam-se sujeitos ativos na compreensão, produção de conhecimentos e superação dos desafios de se trabalhar em equipe. Os professores tornam-se empreendedores das concepções de formação em conjunto com os pares e da organização de atividades em que os alunos são protagonistas no processo de aprendizagem. E tentam atrair outros colegas, traduzindo estas ideias em materiais didáticos, atividades pedagógicas e da veiculação destas concepções. Os participantes do

⁶⁴ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação criança. Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado na educação de infância. In: *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*. Braga: CESC e IEC/UM, 2000a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Prática*, n. 2, p. 39-62, 2000b.

Obeduc assumem uma posição de protagonistas do seu desenvolvimento profissional e da produção do conhecimento sobre a formação de professores.

Em vista disso, percebemos como efeitos outras experiências formativas que influenciam na trajetória pessoal e profissional dos seus integrantes. Com relação aos efeitos de primeira ordem, notamos que a experiência de trabalho com grupos heterogêneos é algo presente na rotina dos professores da Educação Básica, seja na sala de professores com os pares ou nas salas de aulas com os alunos das diferentes turmas e segmentos de ensino.

Apesar de ser um aspecto presente no trabalho dos professores, às vezes torna-se um desafio a organização, o desenvolvimento e a adequação das atividades com diversos grupos de alunos. Consideramos a reflexão sobre esse aspecto como auxílio para se pensar em diferentes maneiras para o trabalho em equipe, como uma experiência de formação, transformação na prática e um olhar atento às necessidades da escola e dos alunos.

Um dos objetivos do programa Obeduc é a formação de professores capacitados para atuação nas diversas áreas educacionais, a disseminação do conhecimento e o fortalecimento do diálogo entre os diversos atores no processo educacional desde formuladores de política, universidade e escola. As percepções dos professores pesquisadores, trazidas por meio da lembrança construída em seus discursos, apontam para efeitos de primeira ordem que ultrapassam a formação do pesquisador, objetivo reconhecido pelo programa, para efeitos no contexto da prática, os quais colaboram para construção da identidade docente e o aprimoramento do seu fazer pedagógico.

De acordo com o Relatório de Atividades Final - 2017 do projeto em rede UECE, UFOP e UNIFESP, identificamos que dois docentes da Educação Básica do Núcleo UFOP foram designados para atuarem no setor de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação e no Conselho Municipal de Educação; e outro foi ocupar a função de gestor de uma escola. A atuação dos professores da Educação Básica nestas áreas representa uma possível transformação na percepção dos gestores e secretários de educação, com relação à possibilidade dos docentes ocuparem funções que vão além da sala de aula.

Outros dois egressos do Obeduc foram aprovados em concurso e programa de pós-graduação. A aprovação em concursos e em cursos de pós-graduação sinalizam os efeitos de segunda ordem como a justiça social ao colaborar para que seus egressos alcancem seus objetivos, ao potencializar as habilidades e conhecimentos que eles já possuíam. Essa experiência contribui para que docentes e futuros professores tenham a possibilidade de

atingir outros patamares por meio do acesso à novas oportunidades de formação. E demonstrando, também, a valorização da profissão por meio de formação na pós-graduação e a permanência na carreira docente.

Esse reconhecimento pode ser visto também como efeito de primeira ordem porque abre portas para que os docentes participem da construção dos currículos da Educação Básica, na organização do trabalho pedagógico, nas discussões sobre a profissão, condições de trabalho, carreira e no desenvolvimento profissional. Contudo, salientamos que para além da atuação dos professores nos espaços de formação e gestão, é preciso que o governo federal, estados e municípios coloquem em prática políticas públicas para que o PNE seja efetivamente cumprido.

Outro efeito destacado nos Relatórios de Atividades Parcial – 2016 e final - 2017 do projeto em rede UECE, UFOP e UNIFESP refere-se à aproximação entre escola e universidade. Esta parceria pode ser considerada um efeito de segunda ordem quanto à oportunidade de acesso à formação, visto que a partir da abertura de diálogo, há a possibilidade de organização de vários projetos de formação colaborativa, incentivando os professores a participarem também dos processos seletivos da pós-graduação. O relatório da pesquisa em rede demonstra que a participação dos professores pesquisadores da Educação Básica contribuiu para a integração entre essas duas instâncias de formação.

A aproximação entre estes agentes constitui-se em um incentivo para que outros professores prossigam em seu processo de formação continuada e desenvolvimento profissional. E abre espaço para a construção dos percursos formativos, dos professores iniciantes e experientes, contribuindo para a autonomia do profissional na construção do seu *habitus* docente.

Os docentes da universidade e professores pesquisadores do Obeduc constituem-se, segundo Ball, Maguire; Braun (2016) como atores da política no processo de interpretação e tradução na universidade e na escola. Para estes pesquisadores eles tornam-se empreendedores e entusiastas do programa na escola. No trabalho com a política eles interpretam, investem tempo, conhecimento, criam estratégias de ação para adesão e fazem uma seleção de significados para defender a importância da política e a necessidade de integração dos outros docentes.

Durante o processo de coleta de dados das entrevistas semiestruturadas da pesquisa em rede realizada pela UECE/UFOP/UNIFESP, os 32 professores supervisores do Pibid entrevistados compartilharam com os professores pesquisadores da Educação Básica sua vivência no Pibid. Por meio da rememoração destas para a entrevistas, os

professores supervisores do Pibid resignificaram suas próprias experiências formativas no programa, e suas percepções sobre a profissão, a formação, carreira e condições profissão, entre outros temas.

Para Sarmiento (2009, p. 304):

[...] a acção reflexiva que o professor realiza sobre suas práticas num contexto micro, por exemplo na sala de aula, está influenciada pelas interacções que se realizam entre os contextos meso (por exemplo, a escola) e macro (os valores da sociedade a que pertence, por exemplo) (SARMENTO, 2009, p. 304).

Assim, a participação na pesquisa auxiliou também os professores supervisores do Pibid em seu processo de reconstituição das vivências no programa, nos trabalhos e práticas desenvolvidas. E nas questões que contemplam a profissão docente; a carreira e seus desafios; e da sua própria constituição, enquanto pessoa, nas relações entre os pares e a sociedade. Eles tiveram, além das oportunidades de reflexão dentro do Pibid, um momento de produção de novos conhecimentos sobre essas experiências de formação, fazendo uma costura destas no momento da entrevista. A pesquisa em rede UECE/UFOP/UNIFESP colaborou para a reflexão e ampliação do conhecimento, das práticas e vivências dos professores supervisores no Pibid.

Com relação aos efeitos nos processos formativos no âmbito dos cursos de licenciatura, nota-se que o Núcleo UFOP teve participantes das licenciaturas de Pedagogia, Letras e História. O edital do Obeduc/Capes nº 49/2012 pressupõe a articulação entre outros programas de formação de professores e os currículos da licenciatura. No Núcleo UFOP notamos esta integração ao trazer para os alunos das licenciaturas discussões relativas ao campo da formação de professores, da política educacional e da pesquisa interligadas aos saberes da experiência e da prática do contexto escolar. O Relatório Obeduc Final (BRASIL/MEC/UECE, 2017, p. 25) traz uma observação sobre a iniciação científica dos alunos da graduação:

A partir da iniciação científica, os graduandos têm a oportunidade de conhecer o processo metodológico de construção de uma pesquisa; ampliar a leitura e compreensão a respeito dos teóricos estudados [...]. A iniciação científica coloca o licenciando frente a situações problemas distantes de respostas prontas e conduz o aluno pesquisador a conhecer os reais desafios da educação, por meio da pesquisa (BRASIL/MEC/UECE, 2017, p. 25).

O processo de formação pela pesquisa trouxe para discussão temas relativos à atuação na sala de aula de aula, à prática pedagógica, à teoria sobre formação e profissão docente, à política educacional, à condição da profissão, à valorização, à carreira docente, entre outras. Os professores pesquisadores da Educação Básica e futuros professores tiveram a possibilidade de discutir os problemas e desafios da docência, a partir de um arcabouço teórico e prático, o qual é construído em parceria com os professores pesquisadores da Educação Básica. Tem-se em pauta a formação defendida por Contreras (2012) que comporta um olhar crítico do docente sobre a profissão e a prática pedagógica sem se esquecer dos aspectos político e social.

Diante disso, compreendemos que a atuação dos implementadores na construção e desenvolvimento do projeto do Obeduc integra aspectos de uma formação para o desenvolvimento da pesquisa nos aspectos teóricos e práticos intrínsecos desta atividade. Mas também discutem as questões teóricas da formação, profissão, identidade docente, política educacional e condições de trabalho, de modo que os professores pesquisadores da Educação Básica possam indagar e refletir sobre estes conceitos no trabalho de pesquisa com grupo do Obeduc e em seu próprio trabalho e atuação na escola.

Estes podem ser considerados efeitos de primeira ordem porque se relacionam à formação e à prática da pesquisa. Há outros efeitos dessa formação que podem ser considerados de segunda ordem que, neste contexto, permeiam a formação pela pesquisa, ampliando o estudo de temas que abrangem a formação cultural, social e política, as quais auxiliam na reflexão sobre os problemas sociais como pobreza, desemprego, exclusão social, racismo, multiculturalismo e degradação do meio ambiente (FERREIRA, 2009).

Estas questões se inter cruzam na sala de aula tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior e permeiam o trabalho dos docentes nestas duas instâncias. A partir da compreensão destes temas, conjuntamente com profissionais da escola, da universidade, pais e comunidade, tem-se a possibilidade de colocá-las em discussão na agenda política. E neste momento, torna-se imprescindível a ação da escola, da universidade, dos sindicatos e associações para que estas pautas sejam alvo de políticas públicas por parte do governo. Desta forma, a proposta de formação de professores desenvolvida pelo Núcleo Ouro Preto se aproxima da perspectiva que considera o professor como intelectual crítico e reflexivo capaz de indagar e intervir sobre a realidade (FREIRE, 1996; PIMENTA, 2012).

No próximo item trataremos dos efeitos do Pibid nas IFES e nas escolas parceiras na Região dos Inconfidentes.

5.4 Os efeitos do Pibid no contexto da prática na percepção dos implementadores na IFES e nas escolas

A partir da perspectiva dos coordenadores e professores supervisores entrevistados, seguimos nosso intento de compreender os efeitos de primeira e segunda ordens relativo ao desenvolvimento profissional considerando aspectos: formação e prática; concepções sobre a profissão e conhecimento profissional docente; valorização e permanência na profissão; e o acesso dos docentes da escola, bolsistas da universidade e alunos da Educação Básica às oportunidades formativas nas IFES e escolas.

Conforme já relatado no início deste capítulo, organizamos a análise das percepções dos coordenadores e professores supervisores seguindo o desenho do programa, seus objetivos e a implementação pelas IFES.

5.4.1 Efeitos sobre a formação de professores e concepções sobre a profissão

Os contextos em que as políticas são formuladas e implementadas também influenciam nos efeitos sobre o trabalho dos docentes. A atuação ou não dos professores sobre elas revelam o grau de adesão deles, o qual é influenciado pelo conhecimento, experiência e compreensão a respeito das possibilidades de implementação. A conjugação destes fatores refletem nos efeitos e na trajetória da política. Em vista disso, os contextos situados, as culturas profissionais, contextos materiais (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016) e contexto político são fatores importantes na análise dos efeitos sobre a formação e as concepções de formação. À medida em que os programas são implementados, estes contextos vão influenciando as possibilidades de ação dos professores na execução dos projetos.

No contexto político, a proposição da política de formação de professores pelo governo federal no ano de 2009, em um primeiro momento, contribuiu para a promoção de um projeto de formação que tem como *lócus* os espaços da universidade e escola sendo parceiras neste trabalho. Os editais do governo federal para o Pibid colaboravam para que as IES tivessem autonomia na proposição dos projetos institucionais, contemplando suas necessidades formativas e as diferentes realidades das instituições. Isto auxiliou na constituição e fortalecimento do projeto de formação de professores na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto conforme vemos a seguir:

[...] o PIBID da forma que ele foi montado no início possibilitava essa chegada de novas licenciaturas porque ele estava preocupado em pensar a formação da UFOP com alguns princípios para a UFOP. Articulado-se com questões curriculares, por exemplo, quando a UFOP definiu as disciplinas do Departamento de Educação para as licenciaturas, tem um pezinho lá no PIBID colaborando sem interferir demais na formação do licenciado em Matemática, por exemplo. Mas cabe também que o curso de Matemática diga o que é formação de professores naquela área (Coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP).

[...] hoje a gente tem esse grupo de licenciaturas que discute as licenciaturas no IFMG. Eu acredito que é um grupo forte porque é tanto que a gente consegue tomar as decisões dentro do grupo quando se refere aos editais. [...]. Então eu acho que isso contribuiu sim muito para essa aproximação para a discussão das licenciaturas e no próprio campus (Coordenadora de área Denise -Pibid/IFMG-OP).

A concepção de formação veiculada pelo governo federal no Pibid no período entre 2007 e 2013 continha um discurso que se aproximava, de certo modo, de uma visão progressista da educação (CAMPELO, 2019). Isto refletiu no âmbito da cultura profissional, nos projetos de formação das duas instituições que percebem a escola e a universidade como espaços de formação e reflexão. Os implementadores nas IES, dentro das possibilidades de interpretação e tradução colocadas pelo texto político, constroem os projetos institucionais com visão emancipadora dos sujeitos e atenta ao contexto social em que estão inseridas como percebemos nas falas anteriores: “*grupo de licenciaturas que discute as licenciaturas no IFMG*”; “*que o curso de Matemática diga o que é formação de professores naquela área*”. Além disso, foi criada uma disposição entre os grupos das licenciaturas para reflexão acerca dos projetos e outros assuntos desta área ao longo da trajetória do programa.

O Pibid traz elementos para a discussão do currículo das licenciaturas nos aspectos teórico, ao forjar o conceito de formação de professores, e material, na provisão de recursos para os trabalhos no programa nas duas instituições pesquisadas. O IFMG-campus Ouro Preto tem no PPC da licenciatura em Física disciplinas de projetos de ensino interligadas às atividades do Pibid, conforme mencionado pela coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP no capítulo 4. Já na UFOP a coordenadora de área Juliana destaca a importância do Pibid na constituição da Subcâmara das Licenciaturas para o fortalecimento das licenciaturas e na constituição do projeto formativo:

Mas antes de 2018 já havia a discussão da necessidade de uma reelaboração da matriz curricular por causa das DCN de 2015. E as

licenciaturas, assim como tudo na universidade, são um pouco dentro do seu espaço, cada um atua no seu quadrado. E as licenciaturas por conta do Pibid tiveram que ter um fórum comum. [...]. Isso fortaleceu os laços das licenciaturas, pelo que eu consigo perceber como eu sendo uma delas. E isso favoreceu o desenvolvimento da Subcâmara das Licenciaturas, que hoje é um órgão muito importante porque discute as questões de todas as licenciaturas e fortalece as nossas ações (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP).

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP aponta um efeito de primeira ordem relativo à dimensão do programa no contexto macro da política educacional que é o conceito de formação de professores, o qual influencia o contexto micro da UFOP na aproximação das licenciaturas na discussão do seu projeto de formação na Subcâmara das Licenciaturas.

O contexto material do Pibid também é abordado como um fator importante para que as licenciaturas tivessem destaque na discussão e no fomento de ações de formação das licenciaturas nas IES e, conseqüentemente, na Educação Básica:

A ideia do PIBID, na minha opinião, ajudou muito o projeto de formação de professores na UFOP, e tem vários motivos, mas também foi o projeto que mais captou recursos para as licenciaturas (...), eu não tenho dúvida que o projeto ajudou muito porque ele colocou no centro da discussão a questão da formação de professores (Coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP).

Os recursos financeiros propiciaram ações de formação que contaram com a participação dos alunos das licenciaturas e professores da Educação Básica. Este aspecto colaborou para o destaque das licenciaturas que não tinham, até aquele momento, tanta visibilidade nas instituições, o que também foi observado por Gomes (2009), Oliveri (2017) e Sales (2020).

A análise de implementação do Pibid na UFOP e no IFMG-*campus* Ouro Preto denota que os implementadores fizeram a interpretação e a tradução do programa, compreendendo-o como uma oportunidade de discussão e fortalecimento das licenciaturas. A visibilidade, a aproximação destes cursos nas duas instituições e a captação de recursos destinados especificamente a esta área contribuíram para que eles fossem ocupando espaços de discussão sobre a formação docente, a partir da experiência colaborativa entre docentes e alunos neste processo.

Um outro aspecto advindo desta aproximação e fortalecimento das licenciaturas, que não é o foco do Pibid, mas consta no Decreto nº 6755/2009, é a formação de

professores contemplando o trabalho de extensão, além do ensino e pesquisa. A extensão universitária entrou em discussão devido a Resolução CNE nº7/2018 que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Ela deve ser integrada aos currículos de modo interdisciplinar e estar articulada aos diferentes setores da sociedade.

O Pibid no diálogo entre IES e comunidade escolar, fomentou a extensão universitária na formação de professores. O IFMG-*campus* Ouro Preto, na licenciatura em Física, tem projetos nas escolas além do Pibid, como relata a coordenadora de área Denise:

Na verdade, o Pibid proporcionou essa proximidade com as escolas. Nós não paramos momento nenhum com essa proximidade, mesmo nos tempos sem Pibid. Nós tínhamos projetos de extensão, sempre tem algum projeto nosso dentro das escolas do Estado. Isso se iniciou com o Pibid e com os projetos da CAPES [...] (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP).

Essa relação escola e universidade que é uma das coisas que está sendo discutido agora por conta do processo de curricularização da extensão [...]. E a escola entra nesse bolo da sociedade. [...]. Então é um meio de aproximação sim. É até uma coisa que a gente pode dizer que tem um movimento de extensão que acontece aí. Uma das pernas da universidade que é a extensão, que é muito difícil de acontecer, é favorecida pelo movimento do Pibid. (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP)

O trabalho desenvolvido nas duas instituições fortaleceu não apenas as licenciaturas perante as IES, mas o vínculo de trabalho entre os seus cursos e as escolas da Educação Básica na proposição de outras atividades e projetos além do Pibid.

Esta integração é vista pela coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP como um trabalho de extensão ao aproximar a universidade da sociedade. Já o coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP destaca a oportunidade das IES de compreenderem o trabalho dos professores na Educação Básica:

Eu acho que ele tem esse viés, que ele é uma ponte importante para a Educação Básica. Às vezes a academia fica: 'eu estou fazendo aqui, eu estou pensando como é que forma o professor, mas eu nunca fui à escola que está aqui do meu lado para saber como os professores atuam'. Ali ficam duas caixinhas distintas que parecem que estão um fazendo para o outro, mas não tem uma ponte ligando ali [...] (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

A reflexão do coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP nos remete ao objetivo do programa de aproximação entre escola e universidade no trabalho de formação dos futuros professores. A relação de cooperação entre estas duas instâncias contribui para que os professores das IES e escolas tenham o entendimento do trabalho desenvolvido por elas, e promovam ações de formação contextualizadas. É importante observar que o trabalho de aproximação entre IES e escolas já é realizado pelo Estágio Curricular das licenciaturas, proporcionando a aproximação entre docentes da universidade, da escola e futuros professores com a realidade escolar. Neste contexto, o Pibid pode ser visto como uma possibilidade extracurricular para esta vivência da Educação Básica pelos futuros professores, pelo fato de que o programa atende uma pequena parcela dos alunos dos cursos de licenciaturas das IES.

Talvez a aproximação entre escola e universidade tenha ganho destaque a partir do Pibid, devido ao tempo de permanência dos futuros professores nas escolas e a relação de proximidade que é construída neste período entre docentes destas instituições. Outro ponto que pode ser considerado refere-se à disponibilização de bolsas para os licenciandos e professores supervisores integrantes do programa. Situação que não ocorre no Estágio Curricular, já que o trabalho desenvolvido pelos licenciandos e professores da Educação Básica não é remunerado. No entanto, algumas alterações promovidas em editais mais recentes estabelecem a obrigatoriedade de participantes sem remuneração nos programas Pibid e Residência Pedagógica.

Além disso, há todo um discurso do governo federal em torno do programa com destaque para a formação de professores na escola e o desenvolvimento de práticas neste espaço. Salientamos que o Estágio Curricular⁶⁵ e o Pibid possuem papéis distintos e importantes na formação dos futuros professores. Assim, o Estágio Curricular não pode ser substituído pelo Pibid ou qualquer outro programa de formação.

A coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP acrescenta que os momentos de formação incluem estudos, cursos, reuniões com os coordenadores, aulas ministradas nas licenciaturas e a vivência da escola auxiliam em seu desenvolvimento profissional:

As capacitações, a preparação para coordenar o projeto, as capacitações que a gente levava que não eram só para os alunos, eram para a gente também. O envolvimento com esses outros coordenadores do IFMG de uma forma geral de todas as áreas, essa discussão constante sobre a formação docente. E principalmente por eu dar aula

⁶⁵ O trabalho de Jardimino (2014) trata da relação entre Estágio Curricular e o Pibid.

para os alunos de licenciatura, eu conhecer um pouco mais a realidade do que eles vão encontrar [...]. Essa convivência com as escolas, conhecendo a realidade das escolas e já lidando com os problemas que os alunos podem encontrar, eu penso que auxilia demais na minha formação como docente de futuros professores (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-OP).

A ação dos docentes é atravessada por questões de várias ordens desde pedagógica, social, cultural, política, econômica, experiência de vida e de formação, dentre outras que influenciam em seu desenvolvimento profissional e o processo de formação dos futuros professores. O trabalho realizado no Pibid colabora para que docentes da universidade e da escola possam ressignificar a teoria e sua prática, incrementando as discussões em sala de aula.

Isto contribui para o seu desenvolvimento profissional docente e para a ampliação das temáticas de pesquisa. Já os professores supervisores têm a oportunidade de desenvolverem seu olhar crítico e investigativo na proposição de práticas contextualizadas, por meio dos estudos teóricos. E de terem acesso a outros espaços de formação para discussão de temas que abrangem as questões política, social e cultural. O desenvolvimento profissional dos docentes da escola e da universidade se dá de forma integrada no compartilhamento dos saberes e experiências.

A professora supervisora Ana nos relata a importância da reflexão e contextualização na ressignificação das práticas no trabalho em equipe:

Acabei de citar exemplo da pandemia, nós fizemos vários ajustes, tivemos que fazer várias adaptações. [...] Tudo é muito contextualizado, muito pesquisado, não é feito aleatoriamente e a gente precisa desse subsídio. Nesse ponto, eu vejo que é um ponto muito positivo. [...] Por isso que eu te falo que o ideal seria que cada escola tivesse um subprojeto porque são pessoas que estão ali com a teoria, eu já formei há mais tempo. [...] eles chegam e nos dão uma injeção de ânimo, porque cada um tem uma forma de ver e viver determinado assunto. E ali juntos em uma construção coletiva, nós conseguimos fazer muitas coisas, muitas experiências interessantes (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

A análise e ressignificação das práticas no trabalho coletivo de estudos teóricos constituem-se em um efeito de primeira ordem na formação continuada dos professores supervisores, concernente a abertura de possibilidades de formação ligada ao contexto da prática e à profissão. Os professores supervisores não são apenas consumidores passivos do conhecimento produzido por outros profissionais fora da escola. Eles atuam sobre a

política e as práticas pedagógicas construindo os diferentes saberes, a partir de sua base de conhecimento para a docência. O que os torna também protagonistas do seu percurso formativo e, de certo modo, renova o ânimo para continuar o trabalho.

Imbernón (2011, p. 49) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores se constitui em “[...] estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, como objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão”. Como também de potencializar a construção da identidade docente em um espaço colaborativo de reflexão, ressignificação das experiências (IMBERNÓN, 2009). Para Lisita; Rosa; Lipovetsky (2012, p 125), a investigação educativa se deve voltar “para a educação e não sobre educação”.

A formação pela pesquisa é um aspecto ressaltado pelo coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP. Neste momento trazemos para reflexão o seguinte excerto:

Porque tinha um planejamento por trás, tinha uma pesquisa que era realizada. E isso gerou nos alunos a percepção e necessidade de que eles também eram produtores de conhecimento. Então uma das coisas que o Pibid possibilitou foi mostrar também para esse aluno que ele poderia escrever também um resumo científico. Ele também poderia escrever um artigo científico, ele também poderia escrever um capítulo de livro ou até mesmo um livro. Capítulo de livro a gente escreveu, artigo científico a gente escreveu, resumo [...] (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

A formação do grupo envolve o trabalho de pesquisa sobre as temáticas, o modo como as práticas serão construídas que resultam na publicação de diversos trabalhos científicos. A formação pela pesquisa e sua materialização em textos científicos auxilia na elaboração da reflexão sobre a prática distanciada do momento em que as ações são desenvolvidas. Os bolsistas do programa e professores supervisores também se reconhecem como produtores de conhecimentos advindos do seu trabalho em sala de aula, tendo a oportunidade de divulgar o conhecimento científico produzido no meio acadêmico e nas escolas.

Eles são convidados a apresentar os trabalhos nos eventos de divulgação científica realizados na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto, e em outras instituições. Neste contexto, podemos classificar tais mudanças como efeitos de segunda ordem ao colaborar para que estes estudantes tenham acesso às oportunidades de formação pela pesquisa. O trabalho com a pesquisa nas IFES, muitas vezes, estava ligado aos projetos de iniciação científica.

Contudo, sabemos das limitações dos professores da Educação Básica em realizar pesquisa, devido às condições de trabalho e a carga horária de aulas em diferentes turnos e escolas. A bolsa de trabalho no Pibid representa para eles, entre outros aspectos, a possibilidade de se dedicar à pesquisa, aos estudos, e a participação em eventos acadêmicos. Para Lisita; Rosa; Lipovetsky (2012, p. 125):

[...] a relação entre formação de professores e a pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012, p. 125).

Os docentes da UFOP e do IFMG/*campus* Ouro Preto interpretam a política sob a ótica de construção de um projeto moldado por várias mãos, como podemos perceber na reflexão do coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP: “*O Pibid não era intelectualmente fechado, era um projeto aberto, modificável e talvez por isso tenha tido tanto sucesso*”. A representação social do Pibid, retratada pelo coordenador institucional Arthur e demais coordenadores entrevistados, aponta para uma prática discursiva de compreensão da formação docente no Pibid amparada no compartilhamento de saberes e no trabalho de construção das práticas, segundo as necessidades de formação destas instituições.

Há a interdiscursividade referente à formação centrada nos saberes docentes, na cooperação, na formação crítica e diálogo em posição de igualdade entre professores formadores da universidade e professores supervisores da Educação Básica, na proposição de práticas dirigidas às necessidades das escolas:

Então uma das coisas que eu falo sobre a formação de professores: é que quanto mais ignorante eu me reconheço, no sentido de que eu ignoro o que acontece nas escolas, e que eu estou indo nas escolas, não para ensinar, mas para aprender, eu me torno um formador melhor. E uma das coisas que eu aprendi muito nesse trabalho com os supervisores esse é essa ideia trabalho cooperativo e compartilhado. Quer dizer só posso pensar em uma ação na escola, se eu penso essa ação de forma dialogada com esse grupo que está atuando na escola. Não é uma imposição minha. Eu posso lançar um tema, eu posso pensar em metodologias, mas o formato, a forma como isso vai chegar na escola, como isso vai se dar, como vai ser avaliado é feita por meio dos professores (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

Porque o professor [da escola] tinha uma colaboração muito grande, que era quem conhecia os alunos de fato, quem conhecia a escola,

conhecia a redondeza da escola. Eram três professoras no caso, uma em cada escola. Elas tinham um protagonismo muito grande nessa determinação do que seria feito. Então não era aquela coisa que vinha da universidade para ser aplicada na escola. Muito pelo contrário, o caminho era inverso. O que a professora acreditava que era importante para aquela comunidade, para aqueles alunos que a gente fazia a incorporação e obviamente fazia um estudo na universidade para melhor atendê-los (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

A percepção destes e dos demais docentes sobre formação de professores se aproxima da concepção centrada na reflexão sobre a prática, no auxílio dos professores supervisores mostrando os caminhos possíveis, e na adequação dos projetos de acordo com as necessidades dos alunos da Educação Básica. Um trabalho que passa o tempo todo pela aproximação, observação, investigação e revisitação da teoria e prática com olhar crítico.

O relato do coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP nos remete a desmistificação do discurso de sobreposição dos saberes produzidos na academia ante os saberes dos professores da escola. Há o reconhecimento dos saberes advindos dos professores da escola, e “valorizando a experiência e a reflexão na experiência” (PIMENTA, 2012, p. 23) no contexto da prática na escola pública. E no reconhecimento deles como “[...] agentes sociais capazes de planejar e gerir o ensino e aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Para Freire (1996), a formação deve estar organizada em torno da discussão dos aspectos éticos, estéticos e políticos sobre a prática e a reflexão sobre a prática, de forma a colaborar para a autonomia dos sujeitos na compreensão e ação sobre a realidade que os cerca. Tal concepção está na contramão daquilo que é preconizado para a formação de professores constante na BNC-Formação e na BNCC que limita o conhecimento a ser ensinado e o modo como deve ser feito pelos professores da escola.

A experiência da professora supervisora Laura-Pibid/UFOP retrata a compreensão da formação sob o impacto da política educacional em seu trabalho:

E a gente estava discutindo muito sobre as novas diretrizes, BNCC dentro do Pibid. E acabou que eu estava muito dentro dessa discussão, eu fui contra obviamente e enfim ... acabei perdendo. Mas o tempo todo a gente acaba usando nas nossas ações de dentro do Pibid para nossas ações fora e isso faz parte da gente. A mais recente foi essa sobre a discussão sobre a implantação do Novo Ensino Médio. A prioridade deles hoje é fazer uma defasagem total da carga horária, por exemplo

Biologia tem uma aula, uma aula, antes eram duas e era pouco [...]
(Professora supervisora Laura-Pibid/UFOP).

A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP traz para o contexto das reuniões docentes questões relativas às políticas de formação implementadas na Educação Básica e o novo Ensino Médio, as quais foram tratadas no Pibid. Ela revela com um olhar crítico sobre os possíveis efeitos desta na profissão e trabalho docente. Ela percebe a política em um contexto macro e a interpreta no contexto micro da escola sobre o trabalho dos professores e da gestão escolar. Para Imbernón (2011, p. 49):

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas de formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 49).

A resignificação da percepção sobre a formação e a profissão docente se dá por novos horizontes de desenvolvimento profissional em um processo ligado também às questões da política educacional e da profissão docente. Farias e Hobold (2020) compreendem que a formação e o desenvolvimento profissional devem também contemplar os aspectos teóricos e científicos, os quais colaboram para a construção da identidade docente.

A professora supervisora Ana-Pibid/UFOP observa a importância das discussões que envolvem as condições da profissão e a política educacional:

[...]na hora que nós temos tempo de sentar e refletir entre os pares, refletir sobre a atual situação, nós conseguimos abrir os nossos olhos. E quando você vai para outros momentos de reuniões e momentos de informações, você consegue abrir os olhos das outras pessoas porque você já não está mais com a visão limitada. Você consegue pensar de outra forma porque teve uma discussão com os outros grupos e conseguimos fazer esse link (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

A professora pesquisadora Marília-Obeduc/UFOP também compartilha do mesmo ponto de vista da professora supervisora Ana-Pibid/UFOP sobre a importância dos momentos de discussão entre os pares na escola e na universidade sobre a política educacional e os temas da formação de professores.

O entendimento do contexto macro da política e seus reflexos no contexto micro da escola é fortalecido nestes espaços de discussão, o que também contribui para a mobilização dos docentes na luta diante dos desafios impostos pelas políticas neoliberais de desqualificação da formação e do trabalho docente. A compreensão da política educacional pelos professores na escola é importante para que eles possam ter a dimensão do significado desta para si e para o grupo, das possíveis ações que podem ou não ser realizadas e seus efeitos na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na análise de implementação da política, percebemos o uso dos discursos de desqualificação da formação, do trabalho do professor, da docência e da escola pública pelos governos e agências multilaterais, como tratado por Hernández (2019). Eles são vistos como uma janela de oportunidade para implantação de ideias e projetos de formação que, cada vez mais, se aproximam da linguagem tecnicista da formação e dos critérios gerenciais na regulação do trabalho docente e no descrédito do ensino público.

Um ponto importante a ser destacado sobre a política educacional, conforme tratado por Campelo (2019), se refere aos ataques sofridos pelo Pibid, iniciados no ano de 2015, que contestam os resultados satisfatórios divulgados pela Capes no Relatórios de Gestão no ano 2013/2014. O Ministro da Educação à época, Aloízio Mercadante, em seu discurso de posse⁶⁶ no ano de 2015, afirmou que o Pibid “[...] retém apenas 18% dos seus egressos como professores da Educação Básica pública”. Entretanto, uma pesquisa realizada por André (2018), cujo objetivo era conhecer o caminho profissional seguido pelos egressos do Pibid, apresentou dados que vão em sentido contrário ao relatado pelo ex-ministro Mercadante. André (2018, p.17) relatou que no ano de 2016, em um total de 1237 participantes, 67% destes seguiram a docência, sendo 61% dos egressos atuavam na escola pública. Em vista disso, o trabalho de André (2018) mostrava um cenário diferente daquele descrito pelo ex-ministro.

O discurso veiculado pelo ex-ministro da Educação contém o argumento de que o programa não funciona porque os professores não permanecem na escola pública. Para fundamentação desta ideia, são postos de lado outros aspectos fundamentais para a entrada e permanência dos professores iniciantes na carreira na educação pública. Assim, percebemos neste discurso a transferência da responsabilidade da permanência dos professores na carreira do Magistério da Educação Básica na rede pública para as IES e

⁶⁶ BRASIL, MEC. Discurso da transmissão de cargo do ministro Aloízio Mercadante. *Assessoria de Comunicação Social*. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2015-pdf/23971-discruso-de-posse-mercadante-pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

programas de formação, excluindo fatores relacionados à valorização da carreira e à realização de concursos públicos como aspectos relevantes para a atratividade da profissão.

O pronunciamento de Mercadante serviu para lançar as bases para mudanças no programa e aumentar as incertezas sobre sua continuidade. Para além disso, a modificação do Pibid representava em um contexto macro o redirecionamento da política de formação de professores, bem como da concepção de formação em vigor até aquele momento. O Pibid é um programa que tem uma capilaridade na formação inicial nas IES e nas escolas e, por isso, pode influenciar no trabalho de formação no contexto micro destas instituições.

No contexto micro da política na Região dos Inconfidentes, o coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP apresenta uma reflexão a respeito da qualificação e da permanência dos egressos na educação pública:

Então o que a gente observa é talvez, é uma sensação também de maior qualificação dos professores que hoje atuam nas escolas tanto de Mariana quanto de Ouro Preto e também de Itabirito. Qual é o grande problema? São prefeituras que não fazem concurso. Não adianta o Pibid está formando bons quadros, se você não cria uma classe de professores estável que tem compromisso com a escola, com a comunidade e que faz um trabalho contínuo. Se você vai sempre mudando esses professores, picando cargos, é uma coisa horrorosa. Isso influencia no trabalho do Pibid e da escola como um todo. Ano que vai qual vai ser o docente de tal escola? Poderia estar planejando as atividades a partir desse ano (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

O coordenador institucional Luís observa que a permanência dos licenciandos egressos do Pibid na Educação Básica pública depende, entre outros fatores, da coordenação entre governo federal, estados e municípios na organização de concursos públicos e planos de carreira que permitam melhores condições de trabalho e a permanência dos professores nas escolas. O planejamento pedagógico da escola e, conseqüentemente, do Pibid é influenciado pela rotatividade dos docentes nas escolas.

Um programa como o Pibid não pode resolver tais questões porque depende de políticas públicas e da coordenação entre os entes federados. A ausência de concurso público nas redes públicas estadual e municipal é mais um efeito da precarização das condições da profissão na perspectiva neoliberal. As questões da falta de concurso público e alta rotatividade dos professores nas escolas foram também tratadas pela professora supervisora Ana-Pibid/UFOP.

Diferentemente dos discursos veiculados pelos governantes e agências de financiamento como o BM, o Pibid colaborou também para que a comunidade escolar e a sociedade tivessem uma percepção diferente da formação de professores e do trabalho desenvolvido pela universidade e pela escola pública:

Porque também o discurso de que a gente não forma para a sala de aula e a gente pensa os professores estão defasados da sala de aula, não querem nada. É para quebrar um pouco do discurso implantado, das narrativas que já estão tão entranhadas, primeiro ponto. [...]. Para a formação docente quebrou um pouco também de que a educação brasileira é está no zero, está impossível. Quebrou um pouco essa narrativa também de que a educação pública não tem nada, não faz nada, quebrou naquele momento esse discurso muito contra a Educação Básica. [...] Então tem uma série de narrativas que foram contestadas, refeitas, revistas, inclusive no plano governamental (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

Para além da formação de professores centrada nas questões pedagógicas, a coordenadora de área Renata chama a atenção para o conhecimento da desconstrução dos discursos neoliberais referentes à qualidade do ensino público, ao comprometimento dos professores com o seu trabalho, ao papel da universidade na formação dos futuros professores, entre outros. Os projetos desenvolvidos pelas IES denotam uma ação efetiva por parte dos coordenadores e professores supervisores na proposição das atividades, no acompanhamento dos bolsistas e na aprendizagem dos alunos da escola.

Há uma preparação dos grupos que abrange os estudos, a compreensão da realidade da escola, as necessidades dos alunos e as possibilidades de desenvolvimento das práticas, como já foi relatado em outros momentos nesta pesquisa. Os participantes do programa se envolvem na reflexão sobre a profissão docente, as políticas da educação, e as questões sociais e econômicas que afetam a formação do cidadão nos diferentes aspectos e, por isso, precisam ser abordadas.

Em vista da discussão apresentada, compreendemos uma construção discursiva da identidade dos atores sociais na utilização da linguagem, por meio da representação, dos significados dos papéis, das relações sociais e das posições ocupadas pelos atores no mundo social (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011). Os papéis ocupados pelos docentes das IES e das escolas na atuação sobre o Pibid nos apontam para o olhar de igualdade e respeito sobre os saberes e conhecimentos construídos por cada um deles, reconhecendo-os importantes na formação dos bolsistas, alunos da escola e do seu desenvolvimento profissional.

O significado dado à formação e à identidade docente coletiva pode ser representado nos discursos da seguinte forma: estudo, experimentação, construção coletiva, protagonismo, parceria entre universidade e Educação Básica, análise da prática, ressignificação da teoria, discussão sobre a condição da profissão docente e choque de ideias. Observamos também a colaboração, a pesquisa, o compartilhamento de saberes, a valorização do conhecimento produzido e o respeito às ideias dos grupos como significados constituídos nas IES pesquisadas.

A formação docente é centrada na prática, na experimentação, no estudo da teoria, considerando seus integrantes capazes de serem protagonistas deste processo, de acordo com o contexto em que se encontram. Os docentes trabalham no sentido de mostrar caminhos possíveis para formação e não os colocar como certos ou únicos. Há a percepção dos professores sobre a importância destas experiências em seu desenvolvimento profissional como na revisão da teoria, na preparação de materiais, no conhecimento da realidade social e nas possibilidades de intervenção, e na convivência entre os diferentes. E por fim, a valorização escola pública e da universidade como um espaço de formação capaz de oferecer ensino de qualidade.

5.4.2 Efeitos sobre a prática pedagógica e conhecimento profissional docente

No item anterior tratamos da formação e as concepções de formação constituídas pela ação dos implementadores do Pibid nas IES e nas escolas parceiras, atuando como mediadores do processo formativo, as quais incidem na contextualização das práticas e no conhecimento profissional de professores e bolsistas do programa. Neste momento, tratamos dos efeitos da experiência do Pibid sobre a prática pedagógica e o conhecimento profissional docente dos coordenadores e professores supervisores.

A compreensão dos coordenadores de área sobre o funcionamento da escola, da dinâmica de trabalho e das relações estabelecidas neste espaço, contribuiu para a reflexão sobre a sua própria prática na formação dos futuros professores nas IES. O coordenador institucional Arthur nos revela a sua percepção:

A relação teoria e prática também foi bem afetada porque os alunos e professores começavam a perceber que suas experiências precisavam ter o pé na sala de aula. Interferia nas relações entre o que eu ensino na graduação e como aquele conteúdo deve ser ensinado na Educação Básica. Isso eu acho que deve ter sido o maior ganho naquele momento. Os coordenadores de área entenderem que há uma diferença e uma

distância entre essas coisas (Coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP).

Os coordenadores de área e bolsistas perceberam a importância do processo formativo articulado com a realidade escolar. O coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP retrata pontos importantes da formação que são a discussão do que se ensina nas licenciaturas e o modo como ensinar estes conteúdos na Educação Básica. Naquele momento, era preciso discutir com os futuros professores estratégias de ensino e práticas que se aproximassem da realidade dos alunos da escola. Ou seja, a promoção da formação dialogada com a teoria e prática em contraponto à concepção técnica de formação.

A professora supervisora Natália Pibid-UFOP também traz uma reflexão sobre este tema, partindo de sua vivência:

Muito do conhecimento teórico que a gente tem na universidade, não necessariamente usamos ele na prática, sabe? Então esse contato que a gente tem na escola é que vai criando no sentido de um repertório de conhecimento que vai oportunizar para a gente saber aquilo que funcional ou não, qual metodologia é adequada ou não. Não é simplesmente conhecimento teórico, você tem que ter domínio de disciplina, você tem que ter empatia, muitas vezes exerce outras profissões junto com a nossa, na questão de conviver com os alunos mesmo, de relacionamento com os alunos que vai além da prática. E isso aí eu procuro mostrar para os bolsistas o tempo inteiro. Quando eles terminam de desenvolver uma oficina por exemplo, eu sempre peço um relatório de como foi, e eles conseguem perceber isso (Professora supervisora Natália-Pibid/UFOP).

A preparação para a docência na sala de aula deve ultrapassar o simples repasse dos conteúdos, mas caminhar em direção à prática sustentada no conhecimento do conteúdo, nas formas de ensinar e na reflexão sobre a prática (MIZUKAMI *et al.*, 2010). A professora supervisora incentiva os bolsistas a analisarem sua atuação de maneira que possam aprimorá-la em diversas direções.

Tardif (2012) trata dos saberes construídos pelos professores ao longo do seu trabalho no espaço escolar, os quais formam um amálgama presente nas práticas e na compreensão das necessidades dos alunos. E Mizukami (2004), partindo dos estudos de Shulman sobre aprendizagem da docência, defende a importância da sistematização de um corpo de conhecimento de ensino. Os saberes para estes pesquisadores tornam-se em conhecimentos para o ensino imprescindíveis aos docentes experientes e iniciantes na profissão.

A coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP também aborda o enriquecimento da formação dos bolsistas na convivência entre eles, professores supervisores e coordenadores de área:

Então foi um corpo a corpo, foi uma troca, foi uma experiência conjunta muito forte. Foram choques, as ideias de ver, de analisar, a postura ética de estar em sala de aula, olhar profissional. Como você faz uma análise da prática do colega, uma análise da prática professoral do professor que está ali na regência (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP).

A professora supervisora Natália e a coordenadora de área Renata, ambas do Pibid/UFOP, afirmam que a reflexão sobre as ações desenvolvidas no programa colabora para a formação de todo o grupo. E isso extrapola o Pibid porque é compartilhada em outras disciplinas ministradas pelos coordenadores, contribuindo também para que eles reorganizem seus próprios saberes e conhecimentos. A avaliação do trabalho realizado sob diferentes perspectivas denota a importância deste olhar crítico em busca do aperfeiçoamento e ressignificação da teoria e prática dos futuros professores e dos docentes na análise do seu próprio trabalho.

As experiências práticas fomentadas no Pibid também são discutidas no âmbito de outras disciplinas como no Estágio Curricular, o que enriquece as aulas dos docentes das IES e a formação dos licenciandos que não tiveram a oportunidade de estar no programa:

[...] enquanto formador, o Pibid me ofereceu a oportunidade de estar mais próximo das escolas de Ouro Preto, mais próximo dos professores, conhecer esses professores, ter parceria, a possibilidade de estabelecer um contato mais próximo com esses professores. Como professor de estágio, eu percebo que o Pibid me oferece a oportunidade de trazer para as discussões relacionadas à prática as situações, exemplos, vivências que esses alunos bolsistas do Pibid vão compartilhando na construção da nossa história dentro da disciplina (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

A participação no programa contribuiu para a ampliação do conhecimento dos coordenadores a respeito dos diversos temas que constituem a docência e na proposição de práticas contextualizadas. Os docentes das IES têm a oportunidade de agregar os conhecimentos teóricos e práticos nas discussões em sala de aula. O coordenador Luís

chama a atenção para a partilha das experiências dos bolsistas com os colegas de outras disciplinas cursadas, o que também enriquece a formação de alunos e professores.

Para a coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP as experiências divididas pelos pibidianos ampliam as possibilidades de tratamento de diversos temas nas aulas:

O que o Pibid traz de efetivo para a sala de aula da gente é a presença de estudantes que participam muito mais das discussões, e que se envolvem em algumas discussões que a gente, às vezes, não consegue da turma. [...] eles participam, trazem experiências e elementos para discussão. Eles trazem algumas vezes questões que podem ser questões que levam a gente a aprofundar em algumas discussões, e é um diferencial importante (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP).

O processo de ensino e aprendizagem é enriquecido por momentos de reflexão e avaliação do conhecimento adquirido na experiência. As discussões promovidas por outras disciplinas sobre a docência e a prática na escola são também espaços para rememoração, aprofundamento da teoria e sua relação com a prática, a afirmação ou negação de ideias ou ações por docentes e estudantes das licenciaturas.

De acordo com Santos (2012), a atividade de pesquisa realizada pelos docentes universitários deve contribuir para que eles possam acompanhar a produção de conhecimento da área, de modo que isso seja refletido nos cursos ministrados. Para os coordenadores do Pibid nas IES pesquisadas, o programa também foi visto como um agente importante para sua prática e conhecimento profissional docente, assim como a atividade de pesquisa:

Nesse sentido, principalmente acompanhando tanto o estágio, na minha construção como orientador de pesquisa na área de formação de professores, eu fui aprendendo a ter melhores questões de pesquisa, a pensar em possibilidades de desenvolvimento de pesquisa diferentes, e pensar em aulas de estágio mais ricas. Tudo isso te leva a mais estudos, a buscar referenciais que compartilham dessa visão. Cada vez mais na questão da formação de professores, cada vez mais Tardifiano, cada vez mais me aproximando da epistemologia da prática, as trocas de saberes (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

O Pibid não tem como premissa o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior e da Educação Básica, mas ele se constitui como um elemento importante em uma perspectiva de trazer novos temas para a discussão sobre a prática, o conhecimento profissional dos docentes envolvidos e sua atividade de pesquisa, de modo a integrá-las à formação dos futuros professores. A professoras supervisoras Natália, Raquel, Paloma, Laura Pibid/UFOP e o professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP,

dentre outros, assinalam que o trabalho desenvolvido trouxe diferentes elementos para a elaboração das atividades, ampliando seu conhecimento profissional docente nas discussões teóricas, além de motivá-los a desenvolver um trabalho diferenciado. O professor Saulo-Pibid/UFOP a respeito das aulas afirma que:

[...] com o Pibid as aulas passaram a ser bastante diferentes nesse quesito de trazer algo novo para a sala de aula, sempre estar buscando uma alternativa diferenciada, sempre trazer, encaixar um jeito de apresentar algum conteúdo de maneira diferente [...]. Com o apoio do Pibid, não só com o apoio, com aquilo que a gente traz de ideias, como a gente trabalha, planeja, fica mais motivado e mais tendencioso a usar práticas diferentes daquela convencional de giz e quadro, ou ficar lá na frente explicando esse exercício aqui. Nós conseguimos trabalhar oficinas [...]. E tem sim ajudado nesse sentido, tem transformado dessa forma (Professor supervisor Saulo-Pibid/UFOP).

O trabalho em equipe possibilita a construção de atividades que não se limitam apenas ao livro didático, ao quadro e o giz, colaborando para a organização de um conjunto de práticas e materiais para as aulas que podem ser sempre revisitados e ampliados de acordo com as necessidades dos alunos. A professora Paloma-Pibid/UFOP cita uma mudança em seu trabalho referente ao planejamento das aulas e dando mais espaço para expressão e protagonismo dos alunos:

Eu acho que uma das grandes transformações foi isso, vou te dar um exemplo: letramento crítico. Eu trabalhava muito pouco isso com os meus alunos e isso veio de uma contribuição do Pibid, no meu olhar para o aluno, para o sujeito em sala de aula. Todo momento eu tinha que pensar nessa modificação, de estruturar isso para eles. Nesse novo contexto, as linguagens midiáticas vieram nesse ensino remoto muito forte, e pensando no espaço de criação dos meus alunos. O Pibid trouxe isso para que eu pudesse dar mais espaço de criação para os meus alunos, a questão também do planejamento de atividades, de pensar mais. Eu pensava muito em aula como sequência didática, de ampliar mais essa ideia, de trazer mais o projeto para escola, um projeto não institucional, um projeto dentro da escola, então isso tudo veio do Pibid (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP).

A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP cita a mudança na prática, a partir do desenvolvimento do letramento crítico na sala da aula no trabalho com as Linguagens Midiáticas. Nas discussões com o grupo no Pibid, ela percebeu que poderia desenvolver mais atividades que abordassem as representações e relações de poder na sociedade e o modo como isso pode afetar nosso dia a dia. Os alunos nessas atividades poderiam ter um protagonismo maior nas discussões. Esta professora supervisora afirma que: “*Todo momento eu tinha que pensar nessa modificação, de estruturar isso para eles [...]*”; nesta

reflexão temos o uso de vocábulos que nos remete ao trabalho de revisão de suas crenças e formas de agir e pensar sobre sua prática, considerando seus alunos também como agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

A professora supervisora Paloma cita como exemplo a prática desenvolvida pelos bolsistas com o tema *“black lives matter”*, que auxiliou na incorporação de mais discussões sobre o letramento crítico abordando diferentes assuntos como racismo: *“Eu percebi a necessidade de explorar isso, de trabalhar com eles de maneira mais consistente o racismo na escola. E como eu vi o envolvimento dos meus alunos por conta disso, de uma aula apresentada por um pibidiano”* (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP). Desta forma, ela traz para a sua prática o estudo da linguagem como prática social de ação sobre o mundo (FAIRCLOUGH, 2001a).

Outro aspecto retratado por esta supervisora se refere ao trabalho com sequências didáticas restritas a sala de aula, mas que foi ampliado na possibilidade de trabalho com projetos na escola. O currículo da Educação Básica é organizado em torno das disciplinas e conteúdos que devem ser trabalhados, seguindo a proposta em vigor da BNCC, o que restringe as possibilidades de desenvolvimento de atividades com diferentes temáticas que levem os alunos ao protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, de maneira geral, têm dificuldade na proposição de diferentes práticas devido às questões do currículo, a necessidade de trabalho em turnos e escolas diferentes e o tempo para o planejamento destas. As professoras supervisoras Paloma, Laura e o professor supervisor Saulo, integrantes do Pibid/UFOP, afirmam que o cuidado no planejamento e o apoio dos bolsistas auxiliam no desenvolvimento de projetos que podem ser estendidos para a escola.

A professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP já aborda um aspecto referente à possibilidade de trabalho com diferentes temas na sala de aula, seguindo pelo caminho também do letramento crítico, firmado no planejamento e na pesquisa: *“Contribuíu levando, pesquisando novas metodologias principalmente em relação ao Pibid Afro, trabalhamos a questão de África, a questão da Literatura Africana, Literatura Afro-Brasileira, o racismo que está na estrutura do Brasil, contribuíu demais [...]”* Este projeto relativo às questões étnico-raciais colaborou com a discussão da cultura africana e das questões étnico-raciais em cumprimento da Lei nº 10.639/2003, e depois atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena.

A abordagem destas temáticas no Pibid é importante para a formação dos licenciandos, professores supervisores e alunos da escola e comunidade. Por se tratar de temáticas, em alguns casos, ainda pouco abordadas na escola, houve uma resistência inicial da comunidade escolar por desconhecimento sobre estes assuntos, conforme nos relatou a professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP. A professora observa a importância da discussão dessas e outras temáticas e seus efeitos na escola e na comunidade:

Mas a questão étnico-racial me interessa muito, eu me preocupo muito com essa questão do negro no Brasil e acho que a escola tem a necessidade de abordar esse tema, não só esse tema como outros que afetam tanto os alunos e a população como um todo, que é a questão do machismo, questão de gênero (Professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP).

O diálogo com alunos, professores e famílias foi fundamental para que houvesse o entendimento destas questões, por meio do respeito à diversidade e à identidade. Houve a organização de palestras, minicursos e outras atividades, as quais foram essenciais para a formação dos professores, porque, para alguns deles, era um assunto novo. À medida em que estes temas se tornaram cada vez mais presentes na escola, a adesão e percepção da sobre a importância destes aumentava, de acordo com a professora supervisora Raquel. Observamos um efeito de primeira ordem na prática desta professora que refletiu na compreensão da comunidade escolar sobre as temáticas tratadas acima, e os impactos disso em suas vidas na convivência em sociedade.

A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP reflete sobre a possibilidade de desenvolver pesquisa na escola:

Eu acho que essa questão do professor pesquisador. Antes eu tinha essa concepção de que era algo que daria certo, mas tinha um certo distanciamento para a prática, hoje eu acho que não. Eu acho só que a gente precisa ter uma direção, ter alguém ali para te encaminhar. Hoje o professor pesquisador pode fazer mestrado, doutorado ou pode não fazer nada disso, que é o meu caso, eu tentei fazer mestrado, mas eu não tive como. E hoje a gente pode, eu posso me colocar nesse lugar de professor pesquisador mesmo não tendo nenhum título para isso. Eu acredito que o Pibid me trouxe essa oportunidade. O professor pode fazer daquilo ali seu laboratório se ele quiser, você pode ensinar seus alunos a fazer, você pode utilizar o material que você tem ali, que você já conhece, já domina e fazer. Os meninos podem escrever artigo, e isso é uma forma de uma pesquisa (Professora supervisora Laura-Pibid/UFOP).

A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP percebeu que a pesquisa também pode ser desenvolvida na escola, e que esta se constitui em um espaço rico para a observação, reflexão e a elaboração de conhecimentos sobre diferentes formas de ensinar e aprender. A pesquisa não se restringe somente a academia, mas os docentes, a partir das suas possibilidades, podem desenvolvê-la e inclusive publicar trabalhos. A pesquisa, a observação e a produção científica foram aspectos trabalhados pelos coordenadores de área, de forma a estimular todo o grupo na produção dos conhecimentos sobre seu trabalho e a profissão.

A professora supervisora Laura analisa que: “*Antes eu tinha essa concepção de que era algo que daria certo, mas tinha um certo distanciamento para a prática, hoje eu acho que não*”. Neste excerto temos uma representação do discurso levantado por alguns pesquisadores sobre o tipo de pesquisa que poderia ser feita na escola e o seu distanciamento do rigor metodológico e científico. Lüdke (2006 e 2010) defende que a formação para pesquisa é uma ação importante na formação continuada de professores que contribui para a reflexão sistematizada e com olhar crítico sobre sua prática. Para Cochran-Smith e Lytle (2011), o processo de investigação pelo professor da escola não deve ser resumido à solução de problemas, mas estar incorporada na formação docente como uma postura investigativa constitutiva do seu *habitus*.

Para que as atividades dos subprojetos pudessem ser desenvolvidas, era necessário contar com os recursos de custeio advindos do programa para a aquisição de materiais e o acesso a outros espaços de formação como museus, exposições, laboratórios e etc. Contudo, estes recursos foram diminuindo ao longo do programa, e no edital nº 7/2018 não foi disponibilizado, o que dificultou o trabalho com práticas diferenciadas.

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP afirma que o Pibid representa um diferencial na formação porque envolve os estudantes e comunidade nas atividades, e pela estrutura de materiais oferecidos, na época em que havia rubricas destinadas a isto. A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP relata o desenvolvimento de atividades apoiadas pelo contexto material do Pibid:

Nós criamos atividades, jogos, tinha muito material disponível, a gente tinha tesoura, cartaz, cola. A gente desenvolveu uma atividade de Língua Inglesa com Artes foi muito bacana. Os meninos fizeram cartazes coloridos, puderam apresentar, muito material disponível, [...] a qualidade da aula é outra. Para você ter ideia na escola a gente tinha um armário só para o material do Pibid, cheio de material

disponível, xerox, canetinha, tesoura, cartolina, tinta, pincel, spray, tinha tudo (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP).

A escola pública tem dificuldades para obter materiais para uso nas práticas pedagógicas e para atividades administrativas, visto que os recursos disponibilizados são poucos e não conseguem atender as demandas. O Pibid trazia consigo um suporte material que auxiliava os docentes no estímulo das habilidades dos alunos, em sua criatividade e seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Algumas dessas atividades integrava não apenas os alunos, mas a comunidade escolar nas feiras de ciências, no trabalho com as hortas e outras atividades culturais.

Vários professores supervisores narraram a colaboração do Pibid para a aquisição de materiais para as práticas pedagógicas e a ativação de espaços como bibliotecas, laboratórios e projeto de hortas nas escolas:

A gente construiu coisas para o laboratório, experimentos móveis, experimentos fixos, como o caso da rede elétrica da casa. A gente contribuiu minimamente para a instrumentalização do laboratório da escola, reativamos o laboratório que estava parado, colocamos algumas coisas para rodar (Coordenador de área Mauro-Pibid/IFMG-OP).

Uma escola, especificamente, um dos projetos que a gente começou que foi um projeto de horta, ele cresceu muito. Hoje tem uma horta enorme em uma escola de Ouro Preto [...]. O laboratório de Ciências de uma escola estadual de Ouro Preto estava fechado, e a partir daí começou a ser aberto, a organização de biblioteca da escola a gente fez também, houve esse ganho sim (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

Os coordenadores citados acima relatam efeitos na estrutura física de algumas escolas, cooperando para a (re)ativação de diferentes espaços como o laboratório e biblioteca, além de auxiliar na proposição de ações para usos destes em conformidade com materiais e instrumentos adaptados ao contexto da Educação Básica. O acesso à biblioteca pode estimular o gosto pela leitura, as práticas de letramento, o pensamento crítico, o conhecimento de diferentes culturas, entre outros aspectos. Já o trabalho com a horta na escola promove a aprendizagem no manejo com hortaliças, o cuidado com o meio ambiente e enriquece a alimentação dos alunos.

O coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP e a professora supervisora Ana-Pibid/UFOP relataram a importância dos materiais adquiridos para uso nas atividades de Educação Física para o trabalho com dança e esportes. As escolas públicas têm poucas

possibilidades de desenvolvimento de práticas nesta área devido às condições materiais e físicas. Este aspecto também foi citado no trabalho realizado por Oliveri (2017) sobre a formação dos professores iniciantes egressos do Pibid. Além das questões materiais relatadas, o coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP observa efeitos na escola relativos ao desenvolvimento de diferentes práticas que resultaram em oportunidades de contato dos alunos com outras modalidades de esportes, dança e ginástica na escola:

[...]Os alunos da escola tiveram condições de ter contato, na Educação Física pelo menos, com algo que talvez não teriam contato. É qualquer escola que você vai hoje e vê alguém trabalhando dança folclórica na Educação Física? É em qualquer escola que você vê trabalhando lutas e ginástica? Ginástica você consegue ver, mas lutas? Iniciação esportiva qualquer escola que você vai, você vê trabalhando? Então tem essa questão. Em alguns casos esses alunos do Pibid faziam essa aproximação tão bem feita com a realidade dos alunos que era algo impressionante. [...] Supostamente os alunos da escola não teriam. Essa modificação o Pibid trouxe para as escolas, pelo menos na minha atividade, na minha percepção (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

O trabalho coletivo realizado no Pibid colaborou para que os professores supervisores pudessem se dedicar à preparação e ao auxílio na formação dos licenciandos, de modo que os momentos de estudo e pesquisa resultem diferentes práticas pedagógicas e no trabalho com modalidades esportivas na escola. Isto proporciona o desenvolvimento de diferentes habilidades pelos alunos e a melhoria da qualidade do ensino na instituição. E traz efeitos sobre a escola como um todo ao despertar o corpo docente e a gestão na busca por outros horizontes formativos que possibilitem o desenvolvimento dos alunos. A professora supervisora Ana-Pibid/UFOP revelou que outros professores da escola perceberam a importância de fazer atividades em parceria entre os docentes das diferentes áreas. A partir da experiência do Pibid de Educação Física na promoção de atividades interdisciplinares que auxiliavam na aprendizagem do letramento matemático e coordenação motora nas aulas de Educação Física.

O professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP compartilha conosco algumas de suas percepções a respeito do Pibid em uma das escolas em que este foi desenvolvido:

Eu acho assim que eu aprendi com o Pibid que a gente continuou por exemplo lá na escola de Ouro Preto, vou dizer por esta escola porque não tem mais o Pibid lá. E que é fruto do Pibid, seria um trabalho mais interdisciplinar da Química, da Física e da Biologia. Com o Pibid a gente organizou um campeonato de lançamento de foguete, Feira de

Ciências, coisa que não tinha lá até então. E isso ficou até hoje e a gente mantém, começou com o Pibid, com o suporte que eles davam. E hoje a gente conseguiu manter porque eles já deixaram tudo estruturado, então já tem um planejamento a gente já fez o projeto. E aí com isso surgiu nessas feiras, nessas competições alguns trabalhos mais interdisciplinares, então começou com o Pibid, isso foi fruto do Pibid [...]. Eu acho que eu destacaria essa questão de trabalho maior interdisciplinar, até então nós trabalhávamos muito isolados, aí com o Pibid a gente conseguiu fazer (Professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP).

O trabalho interdisciplinar entre as áreas de Química, Física e Biologia, a organização de atividades que envolve a escola são aspectos vistos por este professor supervisor como efeitos advindos do Pibid e ainda são permanentes na escola. O professor supervisor Felipe-Pibid/IFMG-OP relata também que os equipamentos, materiais e roteiros produzidos no subprojeto em que ele trabalhou ainda continuam no laboratório da escola, mesmo com o término deste subprojeto na instituição, e são utilizados por alguns professores atualmente.

O Pibid promoveu efeitos de primeira ordem relativos às práticas pedagógicas, ao acesso a diferentes oportunidades formativas, ao tratamento de temas sociais relevantes, à criação e reativação de espaços de formação fora da sala de aula. A proposta do programa na construção aberta dos projetos, integrando as diferentes realidades educacionais e possibilidades de trabalho contribuem para uma educação dos alunos em todas as suas potencialidades.

5.4.3 Efeitos sobre a valorização e a permanência na profissão

De acordo com o Decreto nº 7219/2010, o Pibid é tratado como um programa indutor da formação, da valorização e do estímulo à docência firmado na parceria entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à realidade escolar e à reflexão sobre os conhecimentos teóricos. Estes temas serão abordados no presente tópico.

A valorização do magistério no programa está alicerçada em um discurso que parte da articulação entre teoria e prática e da integração entre Ensino Superior e Educação Básica. As escolas são protagonistas neste trabalho e seus professores são coformadores dos futuros professores. Os bolsistas do Pibid têm a oportunidade de desenvolver práticas desde o início de seus estudos e exercem o papel de disseminadores das ideias desta proposta e dos conhecimentos aprendidos. Já as universidades têm a

oportunidade de expandir as possibilidades de formação em diálogo com a Educação Básica.

Entretanto, compreendemos que este discurso de valorização é incipiente porque não é revertido em ações concretas nos aspectos que envolvem o financiamento da educação, as condições de trabalho tais como remuneração e carreira, dentre outros que constituem a profissão e o desenvolvimento profissional docente. É necessária a criação de políticas de Estado que sejam efetivadas na prática e propiciem a valorização da profissão.

Sobre as temáticas relativas à valorização e permanência na docência, o coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP afirma que:

Transformou a mentalidade dos indivíduos, mas isso não assegura que eles irão para a Escola Básica. Precisa de uma política pública mais ampla de valorização da docência, financiamento da educação e aí já é outra coisa que qualquer política de formação de professores não tem como resolver. Por isso que eu acho que o Pibid teve mais importância para a política de formação de professores da UFOP do que transformar as cabecinhas de quem vai atuar na Educação Básica. [...]. Na minha opinião não bastará uma política bem fundamentada de formação de professores. É claro que eu defendo isso e aquele Pibid dos anos 2009-2010 proposto pela CAPES, ele é bem adequado nessa direção, mas ele está longe de resolver [...] (Coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP).

Para o coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP, o Pibid colaborou para que os cursos de licenciatura fossem projetados no contexto micro das IES pesquisadas. E os alunos destas tivessem uma aproximação com a sala de aula, possibilidades de atuação durante a formação, e o conhecimento da realidade da escola pública. O coordenador institucional Arthur afirma: “*Transformou a mentalidade dos indivíduos, mas isso não assegura que eles irão para a escola básica*”. Esta “*transformação da mentalidade*” nos remete à proposta de formação que contempla a experimentação, a análise crítica em consonância com a teoria no entendimento da profissão, das condições de trabalho e na construção da identidade docente. Mas isso não significa que os bolsistas realmente seguirão a carreira apenas pelo fato de terem contato com a profissão na escola.

Oliveri (2017) em pesquisa com egressos do Pibid/UFOP que seguiram carreira no magistério, relata que alguns deles, após um tempo atuando na escola como professores regentes, se sentiram desmotivados a prosseguirem na docência justamente por conhecerem a realidade das condições de trabalho na escola pública. Fato que se

relaciona, em determinada medida, com a reflexão feita pelo coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP.

No subprojeto de Física do Pibid/IFMG-*campus* Ouro Preto observamos a atuação da coordenadora de área Denise na constituição da identidade docente dos futuros professores da licenciatura em Física:

*Eu acho que os nossos alunos têm o perfil de professor e que muitas vezes nós não vemos em outros cursos. Eu fiz um curso de licenciatura e eu não acho que no final do curso eu tinha esse mesmo perfil que os nossos alunos têm hoje voltado para a docência. Eles se sentem professores, eu vejo isso na maioria. Eu depois fiz pós-graduação na UFMG, e também lá eu via muito isso, estou saindo formado em Física, eu poderia até ir dar aula, mas a gente não via essa identidade de professor. Eu acho que isso é um diferencial do nosso curso. Eu não sei se é devido ao Pibid, mas a proposta do curso aliada ao Pibid dá essa identidade para o aluno de docência ao final do curso (Coordenadora de área Denise-Pibid/IFMG-*campus* Ouro Preto).*

O programa nas instituições tenta motivar os futuros professores a permanecerem na docência, por meio da interrelação entre teoria e prática experimentada na escola, da elevação do status das licenciaturas na valorização dos saberes produzidos por bolsistas e professores formadores da escola da universidade. Assim, a constituição da identidade docente no programa se dá na relação de pertencimento à profissão, por meio da inserção nas escolas e na projeção das licenciaturas como produtoras de conhecimentos para o ensino e formação.

A participação no programa não assegura que os bolsistas seguirão a carreira, devido às condições de trabalho da escola pública, os planos de carreira e a remuneração. A atratividade da carreira docente está relacionada, de acordo com Gatti (2009), às condições de trabalho e à percepção da sociedade sobre a profissão docente. Gomes e Palazzo (2017) acrescenta a estas questões o problema da violência na escola. O Pibid não possui instrumentos para a resolução das questões citadas, visto ser necessárias políticas públicas de atuação efetiva na educação e em outros setores sociais.

Diante disso, compreendemos que não basta a criação de programas como o Pibid que fazem esta aproximação entre escola e universidade e que concede bolsas para os licenciandos e docentes da Educação Básica. É necessária a criação de políticas de Estado como o Sistema Nacional de Educação que venha articular ações para o financiamento da educação, contemplando também as condições de trabalho, a carreira docente e o acompanhamento e inserção dos professores iniciantes nos primeiros anos da docência.

O coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP traz uma reflexão sobre o programa no conjunto das políticas educacionais:

[...] como algo que é constituída na ação, então eu posso dizer que o Pibid faz parte dessa política das licenciaturas e vai sendo um agente importante nessa história. Entretanto é um agente frágil porque é um agente que depende de um edital externo, tanto o Pibid quanto o Residência (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

O coordenador institucional Luís trata de um aspecto importante do programa referente à sua vinculação ao lançamento de editais. Isto faz com que ele possa ser modificado ou suprimido a qualquer momento na política de governo, como temos acompanhado na trajetória do Pibid. O desenho do programa e sua finalidade proposta pelo governo federal não dão suporte para que ele seja um agente efetivo da valorização da docência. Desta forma, são necessárias políticas que contemplem outras áreas como saúde, emprego, moradia, entre outras áreas.

Na implementação dos projetos institucionais e subprojetos, os implementadores nas instituições de ensino vão moldando o programa em diálogo entre as necessidades dos licenciandos, objetivos deste e as possibilidades de trabalho, tentando motivar todo o grupo:

É aí que está importância porque os bolsistas que estão chegando, se envolvem com o que está acontecendo, inclusive tem algumas reuniões que eles participam. Eu passo para eles os relatórios que foram discutidos principalmente nos conselhos de classe e aí eles já conseguem perceber o que a criança precisa [...] (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

O trabalho de estímulo e permanência na docência se dá muito mais pela ação dos coordenadores e professores supervisores no acolhimento dos alunos, no desenho das propostas de trabalho, na análise da atuação dos bolsistas na sala de aula e no envolvimento com o dia a dia da escola. Os professores supervisores atuam como entusiastas da política na motivação dos alunos, mas, principalmente, no seu trabalho na sala de aula com práticas diferenciadas e no envolvimento dos licenciandos com a escola. Eles destacam que nem sempre os outros professores da escola possuem esta mesma atitude positiva, sendo preciso fazer um trabalho de aproximação entre bolsistas e comunidade escolar.

A professora supervisora Ana descreve o trabalho de estímulo dos bolsistas com o verbo “envolver”, no sentido de aproximar os licenciandos do contexto da sala de aula e de outros espaços e atividades na escola como a participação nas reuniões. Ball, Maguire; Braun (2016, p. 88) destacam que a “tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva e ativa com a política como encenadores. É um ponto de intersecção do discurso, incentivo e ação social”. Em vista disso, observamos que a participação no Pibid promove um senso de coletividade de ser e estar na profissão partilhado por coordenadores, professores supervisores e bolsistas. Seguindo por este caminho, as professoras supervisoras do Pibid/UFOP Natália e Paloma se referem à integração entre todo o grupo como um fator essencial para a organização das atividades desenvolvidas.

A ação destes agentes pode contribuir para que alguns egressos do programa prossigam nos estudos e continuem na profissão, como podemos perceber:

É uma impressão minha, pautada no sensível. Não é nada de dado estatístico. Hoje posso pensar rapidamente em alguns exemplos de pessoas que foram meus bolsistas do subprojeto de Ciências hoje estão em sala de aula. E alguns desses, sei que não é objetivo do projeto estão continuando os estudos dentro da área de Ensino de Ciências. O objetivo não é formar indivíduos para o mestrado, mas são professores que ainda atuam como professores e procuraram o mestrado para dar continuidade nos estudos (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

O programa colabora para que alguns licenciandos egressos e professores supervisores sejam estimulados a prosseguir os estudos na pós-graduação ou em outros cursos, e desenvolvam as habilidades de reflexão e pesquisa. Este fato também foi mencionado pelos coordenadores de área Gustavo-Pibid/UFOP e Mauro-Pibid/IFMG-OP. O Pibid pode contribuir para que os licenciandos, que já tinham esse desejo ou não, sejam despertados a prosseguir na carreira. Mas também despertar aqueles que não tinham esse desejo reafirmem sua posição de não prosseguirem, como foi observado pelo coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP e pelo coordenador institucional Arthur-Pibid/UFOP.

A bolsa também foi mencionada pelos entrevistados como um agente importante na valorização das licenciaturas e estímulo à docência, tanto para os licenciandos quanto professores supervisores. E colaborou para a permanência dos estudantes nas IES e para

o desenvolvimento profissional dos professores supervisores que puderam dedicar um tempo para a formação dos bolsistas e para sua própria formação:

[...] tem uma bolsa, também não vou falar que não penso no financeiro. E uma bolsa que está ali que até então estava caindo certo todo mês direitinho. E o programa é legal, todo mundo tem bolsa, professor orientador tem bolsa, professor supervisor tem bolsa, o pibidiano tem bolsa, todo mundo tem bolsa. Então assim dinamiza o trabalho e faz com que você trabalhe com um pouco mais de prazer (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP).

O relato da professora supervisora Paloma nos revela a percepção dos professores supervisores nas expressões “*dinamiza o trabalho e faz com que você trabalhe com um pouco mais de prazer*”, em que é percebido um certo reconhecimento deste trabalho, o qual deveria ser mais bem remunerado e ser reajustado. Contudo, eles afirmam que são necessários investimentos na educação com melhores condições de trabalho e planos de carreira para que a docência possa ser valorizada.

Os coordenadores de área da UFOP e do IFMG/*campus* Ouro Preto abordam a importância da bolsa na valorização das licenciaturas e do trabalho dos pibidianos no programa. Até aquele momento eram remunerados os alunos que se dedicam a pesquisa nos programas de Iniciação Científica, conforme vemos a seguir:

Então da mesma forma e isso é muito importante e volto a questão da bolsa [...]. Você receber a mesma bolsa hoje R\$400,00 não é nada porque essa bolsa não mudou o valor. Mas pensa há 10 anos atrás, uma bolsa de R\$400,00 que é o mesmo valor da bolsa de iniciação científica. Você de certa forma equipara materialmente e simbolicamente e valoriza esses alunos que vão se dedicar à licenciatura (Coordenador institucional Luís-Pibid/UFOP).

Os licenciandos egressos do Pibid da UFOP, entrevistados por Oliveri (2017), disseram que a bolsa representou uma forma de valorização dos estudantes das licenciaturas perante os alunos de iniciação científica, além de contribuir para que pudesse se dedicar aos seus estudos. O programa apresenta, em sua fase inicial, um certo distanciamento da formação defendida pelos organismos internacionais de desvalorização da profissão e de baixos investimentos na formação inicial. A bolsa repassada aos estudantes participantes do programa, favoreceu um contexto de dedicação aos estudos e permanência na universidade, como atesta o coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP, entre outros coordenadores:

A gente sabe da defasagem da bolsa, mas era uma bolsa interessante. Então o aluno que chegou já no primeiro período e ficou com ela durante quatro períodos, teve condições ali de minimamente não precisar realizar nenhuma outra atividade remunerada durante aquele tempo. O aluno que não necessitaria daquela bolsa, mas ele recebia aquela bolsa teve condições de ir ao congresso por estar recebendo essa bolsa, ele teve condições de comprar um livro ou pagar por um curso (Coordenador de área Gustavo-Pibid/UFOP).

As coordenadoras de área Renata-Pibid/UFOP, Denise-IFMG/OP e o coordenador de área Mauro-IFMG/OP também percebem que a participação dos alunos das licenciaturas em programas com longa duração como o Pibid pode contribuir para que eles se sintam engajados no curso. E, possivelmente, colabora para a redução da evasão nas licenciaturas, contudo são necessários estudos específicos para verificar esta relação.

Por mais que o Pibid traga em sua proposta de formação a remuneração dos participantes, ainda está presente em nosso contexto político e social a concepção da docência, mesmo que velada, representada nas ideias de “dom e o amor pelo ensino”. Elas são concretizadas na política educacional para tentar extinguir o programa, por meio dos cortes em investimentos, da inserção da figura do “bolsista voluntário”. Esta situação reflete diretamente na formação, no trabalho dos professores, e na percepção da sociedade sobre a profissão e a qualidade do ensino.

A partir da atuação dos implementadores nas IES e nas escolas, o Pibid constituiu-se como um projeto de formação dissonante da concepção neoliberal e dos empresários da educação, ao colocar em ação uma formação com base teórica em consonância com o trabalho de experimentação na prática, em um diálogo crítico e reflexivo nos espaços da universidade e da escola. Na proposta de formação do BM, a formação inicial deve ser rápida, barata e contemplando apenas os aspectos de domínio de algumas técnicas para serem aplicadas na sala de aula. Cavalcante e Farias (2020) destacam a importância da formação inicial e do acompanhamento dos professores nos primeiros anos da docência como forma de atrair e manter os profissionais na carreira. O Pibid evidencia a necessidade de ter políticas de formação que visem o acompanhamento e a inserção profissional dos primeiros anos dos professores iniciantes.

Mas reafirmamos que apenas ações isoladas dos implementadores das IES e das escolas não conseguem sustentar de forma contínua a permanência na profissão e a reflexão crítica sobre os aspectos teóricos, práticos, políticos e sociais inerentes à docência. A desvalorização da profissão abrange aspectos políticos, econômicos e sociais,

os quais estão enraizados nos discursos e ações dos organismos internacionais, dos governos e dos empresários da educação.

No último item deste capítulo, discutimos os efeitos referentes às oportunidades de formação e justiça social.

5.4.4 Transformações nas oportunidades de acesso e formação na escola e na universidade

A parceria entre as IES e escolas no desenvolvimento das diferentes atividades propiciou, principalmente nas fases inicial e intermediária do programa em que se tinha maiores investimentos, várias atividades formativas nestas instituições de ensino e em outros espaços. Neste momento trataremos dos efeitos de segunda ordem relativos às oportunidades de acesso e formação para os participantes do programa. Para Zeichner (2008, p. 6) a Formação de Professores para Justiça Social (FPJS):

Objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média, e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde e transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante (ZEICNHER, 2008, p. 6).

Zeichner (2008) observa que a formação de professores para a justiça social se insere em um contexto em que os investimentos em educação têm se tornado cada vez mais escassos, e a responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais tem crescido. Ele esclarece que as formas específicas de *accountability*⁶⁷ impostas pelos governos precisam ser discutidas diante deste cenário de baixo investimento e culpabilização da escola pelos resultados insatisfatórios dos alunos nos testes educacionais.

Seguindo nesta direção, temos o retrocesso dos modelos de formação de professores com currículos fechados e compostos por roteiros prontos para os professores seguirem em sua sala de aula. De forma que os governos tenham controle sobre o trabalho dos professores e possa responsabilizá-los pela aprendizagem dos alunos, a partir dos resultados dos testes padronizados. Zeichner (2008, p.7) destaca o caso da política

⁶⁷ Responsabilização.

educacional dos EUA que visa a preparação de “[...] ‘professores bons o bastante’ apenas bons o bastante para seguirem um currículo roteirizado e serem treinados em práticas de ensino prescritas que são, supostamente, baseadas na pesquisa”.

A realidade retratada por Zeichner (2008), como é sabido, também está presente na formação de professores e nos currículos da educação materializada nos documentos da BNCC e BNC-Formação. Diante destas ações de desmonte da educação e pouco investimentos em outras áreas como saúde e emprego, é um desafio para os professores da Educação Básica desenvolver ações que busquem diminuir as desigualdades e propiciar o acesso dos alunos da escola pública a outros espaços formativos.

Ao verificarmos os objetivos do Pibid elencados nos documentos do governo federal, temos a aproximação da escola e universidade concentrados no trabalho de formação dos futuros professores. No entanto, esta aproximação também colabora para que professores supervisores possam se reaproximar das IES e ter a oportunidade de retomar seus estudos e desenvolver outros projetos em parceria com a universidade.

A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP apresenta uma reflexão a respeito da oportunidade de desenvolvimento profissional relativa à continuidade dos estudos aliada ao trabalho de formação remunerado pelo programa:

[...] o Pibid tem um diferencial, onde você tem uma bolsa, você tem um olhar sobre o dinheiro. Você *vai falar ‘eu estou ali, eu tenho uma carga horária, mas eu estou recebendo para isso, e além de tudo eu ainda estou podendo estudar’*. É fantástico e eu não perco meu vínculo com a minha escola que é o meu trabalho (Professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP).

Ao longo das diferentes fases da carreira, a maioria dos professores da Educação Básica tendem a se afastar das instituições formadoras por uma série de questões como pessoal, familiar e aquelas que envolvem as condições de trabalho e a carreira. A participação no Pibid e a sua presença na escola despertou o interesse de alguns professores em participar de outras atividades na universidade como grupo de estudos.

A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP ainda aborda a importância dos grupos de estudo no Pibid e outros grupos organizados nas IES, nos quais os professores do Ensino Superior, da Educação Básica e alunos da licenciatura têm a oportunidade de debater aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, condições de trabalho e outros aspectos que envolvem a docência. Para ela é um “*espaço de fala e escuta*”, no

qual ela se sente respeitada e valorizada pela sua experiência e trabalho. Isso despertava o interesse do grupo em conhecer o que estava sendo feito na escola e na universidade.

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP percebe que o retorno à universidade, após a entrada no mercado de trabalho, é muito difícil para a maioria dos professores. Diante deste contexto, o Pibid traz a possibilidade dos docentes participantes se dedicarem aos estudos sem precisar de afastar da sala de aula. A carreira docente na Educação Básica deve contemplar momentos para que os docentes possam se afastar do trabalho para se dedicarem à sua formação de modo remunerado.

Já a professora supervisora Laura-Pibid/UFOP enxerga o programa como um elo entre universidade e Educação Básica no estreitamento desta relação:

Para minha formação ele é mais que necessário, sempre digo que ele é quem faz essa conexão com a universidade. Porque a universidade não faz parte da Educação Básica, não tem essa conexão. Quando a gente traz alguma coisa, que a gente busca algo, é lá de dentro da universidade, isso acaba sendo um diferencial. E foi essencial para a minha formação (Professora supervisora Laura-Pibid/UFOP).

O relato da professora supervisora Laura-Pibid/UFOP aponta para o discurso a respeito do afastamento da universidade na integração com o trabalho realizado pelos docentes na Educação Básica. O Pibid auxilia na diminuição deste distanciamento físico, teórico e prático entre o conhecimento e os saberes produzidos nas IES e na Educação Básica. Os professores supervisores e professores formadores passam a compreender melhor as realidades de trabalho, o que contribui para uma formação próxima das necessidades dos futuros professores e alunos da Educação Básica.

Além disso, propicia o diálogo para o estreitamento das relações entre IES e Educação Básica, fazendo com que os professores se sintam seguros nesta busca por novos saberes e possam compartilhá-los com os professores daquelas instituições. A professora supervisora Laura-Pibid/UFOP relata outras experiências de projetos em parceria com docentes da universidade que foram possíveis pelo primeiro contato estabelecido no Pibid.

A professora supervisora Ana-Pibid/UFOP destaca outro aspecto desta aproximação relativo aos estudos no Pibid dirigidos para sua área de formação e trabalho:

[sobre a importância dos momentos de formação], [...] sim porque está falando diretamente para a sua área. Um dos professores

pesquisadores da USP que trabalha com professores principalmente da Educação Básica. Ele fala de relatos de experiência, e nós tivemos a oportunidade nos nossos encontros do Pibid ler esses relatos e experiências que são de professores como nós, que vão lá e que fazem as práticas e relatam isso e registram isso e depois transformam em artigos. [...]. Então deu credibilidade à Educação Física, eu vejo que até mesmo por parte da gestão, por parte dos outros profissionais dessa escola tem um outro olhar, hoje eles têm um outro olhar e isso é por causa do nosso esforço coletivo (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

O relato da professora supervisora Ana-Pibid/UFOP nos mostra um efeito de segunda ordem ao propiciar ao grupo um trabalho formativo dirigido às necessidades específicas dos docentes de cada área e sobre temas tratados pelos próprios professores da Educação Básica. No currículo da Educação Básica temos algumas áreas tratados como “importantes” e outras colocadas em segundo plano. A discussão de estudos de sua área de atuação, nos momentos formativos, colaborou para que a gestão da escola reconhecesse a importância do trabalho desempenhado pela área de Educação Física na instituição, conforme nos relatou a professora supervisora Ana.

Alguns professores afirmaram que os momentos formativos no Pibid se diferem daqueles oferecidos pelas redes de ensino, pelo fato de apenas contemplarem aspectos gerais da formação e não tocarem em pontos específicos de cada área. Os estudos teóricos, produção de textos científicos, a participação em congressos, mesas redondas e debates como ouvintes ou apresentadores foram vistos como oportunidades de estabelecimento de um diálogo profícuo para a construção de novos saberes e do reconhecimento do seu trabalho.

De acordo com os professores supervisores entrevistados, a presença no Pibid na escola despertou, em certa medida, a participação de outros docentes no processo seletivo do programa para desenvolver os subprojetos em outras áreas, como apontado pelos professores supervisores Felipe-Pibid/IFMG-OP e Natália-Pibid/UFOP. A professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP relata que na sua escola os outros docentes participavam dos cursos e palestras desenvolvidas pelo Pibid. Ela percebeu o empenho dos profissionais da instituição em desenvolver atividades sobre as questões étnico-raciais, as quais permaneceram na instituição mesmo depois do encerramento do subprojeto.

O Pibid despertou interesse dos outros docentes em conhecer um pouco do programa, mas não a ponto de retomarem seus estudos em uma pós-graduação. A professora supervisora Natália-Pibid/UFOP pondera que não há muito incentivo por parte

do Estado de Minas Gerais em propiciar condições para que seus professores possam se afastar para desenvolver estudos mais longos como uma pós-graduação *stricto sensu*, porque é difícil conseguir liberação de pelo menos um cargo. A bonificação desta em sua carreira demora muito tempo para ser aceita e não representa um aumento significativo no salário.

A falta de incentivo do Estado de Minas Gerais em propiciar condições para que os professores possam se afastar da sala de aula e se dedicar à sua formação continuada demonstra o descaso dos governantes em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e uma política de desvalorização da carreira. Ao mesmo tempo que incentiva a realização de cursos de curta duração com o objetivo apenas da certificação, sem que estes realmente colaborem para o desenvolvimento profissional docente.

Estas práticas são reflexos da política de formação continuada dos governantes e organismos internacionais consolidada em cursos rápidos e com pouco investimento. Além de serem uma oportunidade para firmar cada vez mais o discurso de que a escola pública não oferece um ensino de qualidade porque seus professores são pouco qualificados. E introduzir ações de privatização do ensino público, programas e currículos que não promovem a reflexão crítica de alunos e professores e seu desenvolvimento em toda sua potencialidade para intervenção sobre a realidade.

Com relação às oportunidades formativas para os alunos da escola, os professores supervisores e coordenadores de área descreveram diversas ações que contemplam o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, como também outras ações que ultrapassam os muros da escola e abrem possibilidades deles ocuparem outros espaços na sociedade. Diante do contexto de escassos investimentos que a escola pública tem vivenciando, consideramos estas oportunidades como efeitos de segunda ordem, visto que estas constituem-se efeitos da atuação dos implementadores do programa nas escolas.

A professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP e o coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP relataram várias experiências nos projetos do Pibid que tratavam das relações étnico-raciais, diversidade, racismo e gênero, por exemplo. O intuito das atividades era despertar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância destas questões na vida em sociedade:

Os meninos do Pibid davam minicursos sobre identidade, preconceito, discriminação, a importância de se trabalhar essas temáticas na escola. [...]. O fato do Pibid estar dentro da escola, tenha mudado, tenha afetado a formação da maioria dos professores, principalmente

na comunidade que a escola está inserida. [...] Assim essas questões jamais mudarão se a escola não tiver consciência de ela tem que abraçar, tem que ter dentro dela essas questões e começar a desenvolvê-las para que as pessoas se formem (Professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP).

A presença deste subprojeto na escola colaborou para que alunos, docentes e a gestão escolar tivessem a oportunidade de trabalhar com tais temas, destacando a importância de ações de reflexão e reconhecimento destas situações no dia a dia de alunos e professores. A professora supervisora Raquel revela que, à medida em que os projetos eram desenvolvidos, mudanças no comportamento de alunos e alunas na aceitação de si mesmos foram percebidas, em direção a valorização de suas origens e sua ancestralidade.

O coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP narra o trabalho desenvolvido com os alunos dos Anos Iniciais, Ensino Médio e EJA sobre as temáticas da Africanidades e Indígena:

[...] nós percebemos que nós conseguimos fazer um trabalho forte de resistência e uma formação das questões étnico-raciais significativo em duas cidades importantes. Ouro Preto e Mariana são cidades que passaram por um crivo forte da escravização e nós conseguimos trabalhar a valorização inclusive de crianças, adolescentes e jovens. Esse legado do Pibid Afro ele vai ficar, ele marcou e marca muito essas duas cidades. O que eu percebo especialmente no grupo que passou agora vai marcar muito o trabalho deles na sala de aula e na discussão com a sociedade porque é um debate que não se encerra com o PIBID, marcarão e impactarão em seus trabalhos futuros (Coordenador de área Pedro-Pibid/UFOP).

O trabalho realizado rendeu vários frutos que ultrapassaram os muros da escola, pelo fato de que famílias também tiveram a oportunidade de compreender um pouco mais sobre as questões culturais, religiosas, étnicas e outras que influenciam na vida em sociedade. Isto é um efeito prolongado do Pibid na escola e que reverbera em outros espaços sociais nas cidades de Ouro Preto e Mariana, ao demonstrar a importância destas discussões para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos na compreensão dos discursos na arena social para a defesa de seus direitos e busca por uma vida digna.

As escolas envolvidas nestas duas experiências solicitaram a continuidade dos projetos, no entanto, não foi possível devido às mudanças realizadas pelo governo federal no edital de 2020 que não contemplou o tema de Africanidades. E o tema relativo à cultura indígena foi colocado como área geral dos subprojetos, não sendo prioridade no trabalho de formação proposto pelo programa em nível federal. De acordo com os entrevistados,

mesmo com a retirada desta temática do edital, as escolas continuaram com o trabalho de conscientização e discussão sobre elas.

Já a coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP rememora o trabalho desenvolvido em um subprojeto com os alunos da EJA referente à alfabetização e pós-alfabetização com atividades de letramento e matemática no Laboratório de Computação. Ela observa que este laboratório era destinado aos alunos dos Anos Iniciais, mas que a coordenadora do subprojeto, a época, solicitou o uso para os alunos da EJA. A atuação da coordenação do subprojeto percebeu uma oportunidade de utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, de forma que eles tivessem acesso ao conhecimento das tecnologias digitais. Além da compreensão de temas que envolvem o dia a dia dos alunos jovens e adultos.

O Pibid também contribuiu para o acompanhamento dos alunos na alfabetização, como vemos no relato da professora supervisora Lídia-Pibid/UFOP:

O Pibid fez um bom projeto na escola, ele virou uma referência mesmo e teve esse auxílio aos alunos com essa defasagem de aprendizagem. [...] Eu acho que nós somos poucos professores e muitos alunos. Às vezes tudo que o aluno precisa é de uma atenção [...]. Então se a gente tem parceiros, se a gente tem o Pibid que está ali e às vezes está dentro da sala de aula comigo e está olhando especificamente para aquele aluno e está tentando auxiliá-lo. O resultado é muito melhor, isso mostra inclusive se nós tivéssemos turmas menores, o resultado também seria melhor porque a gente teria condições de dar mais atenção aos nossos alunos. Então eu acho que só nesse quesito já é incrível a mudança (Professora supervisora Lídia-Pibid/UFOP).

A condição de trabalho na rede pública com o atendimento de turmas numerosas dificulta a atenção individual aos alunos, o que em alguns casos, prejudica sua aprendizagem. A professora supervisora Lídia-Pibid/UFOP relata o desafio no acompanhamento individual dos alunos com defasagem de aprendizagem, o que poderia ser diferente se tivesse menos alunos por turma. A professora supervisora Paloma-Pibid/UFOP também observa que é um desafio o trabalho com o componente curricular de Língua Inglesa com turmas numerosas. Isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem porque é praticamente impossível dar um atendimento individual aos alunos. A presença dos pibidianos na sala de aula colaborou significativamente para a sistematização, a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento por parte dos estudantes da Educação Básica.

Para a professora supervisora Paloma, o discurso de que não se aprende Língua Inglesa na escola não é verdadeiro, todos podem aprender desde que tenham espaço físico, condições materiais e de pessoal adequadas para o trabalho com a língua estrangeira na escola. Temos na prática o resultado do discurso neoliberal de pouco investimento em materiais, na contratação de docentes e o trabalho em turmas numerosas. Isso reflete diretamente no trabalho do professor, pois dificulta o processo de ensino e aprendizagem e o responsabiliza pela qualidade do ensino ofertado na escola pública.

Durante a pandemia, a presença do Pibid no auxílio aos professores supervisores, mesmo que remotamente, na pesquisa e construção das práticas pedagógicas, na proposição de atividades e no acompanhamento dos alunos da escola foi essencial neste momento. Além do apoio, em algumas escolas, dos bolsistas do Pibid aos docentes na utilização das plataformas como *Google Meet*, *YOUTUBE* e gravação de aulas. Em uma escola o programa colaborou para a realização da avaliação diagnóstica da aprendizagem e das condições vividas pelas famílias das crianças e adolescentes. Os dados obtidos auxiliaram os professores supervisores e a gestão escolar na proposição de práticas pedagógicas e, em uma escola específica, a integração de outras áreas como a saúde no auxílio às famílias mais vulneráveis neste contexto da pandemia da Covid-19.

As atividades de formação com viés na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos elevam o nível de formação dos futuros professores, como também proporciona aos professores formadores da escola e da universidade o aperfeiçoamento do seu trabalho. E isto reflete no posicionamento de alunos e docentes no contexto social e nos diferentes papéis desempenhados por eles na sociedade. Sobre este aspecto a professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP afirma que:

A partir do momento que você tenta atingir o aluno através de uma formação mais ativa que vai envolver a sua formação social e política. Eu acho que é mais uma coisa educativa. E os professores antigos não foram preparados para isso, foram preparados mais para dar aula sobre seus conteúdos. Hoje é que a gente fala mais em assuntos atuais, políticos. Esse ser social e político tem que ser trabalhado, de uns tempos para cá que está sendo mais falado. Essas críticas que são feitas ao professor da Educação Básica em relação a essa mudança, eu acho que são fortes, porque ninguém aprende nada do dia para noite, é através de formação mesmo, de desconstrução [...] (Professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP).

O excerto acima nos apresenta as concepções de formação de professores técnica referida com a preparação “dar aula sobre seus conteúdos” e a formação crítica e reflexiva

vista “como formação mais ativa que vai envolver a sua formação social e política”, tratados pela professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP. Ela faz um paralelo entre os tipos de formação, destacando a importância do debate de aspectos sociais e políticos para a formação dos alunos. O processo de mudança referido por esta professora se dá na formação crítica dos sujeitos para ler as entrelinhas dos discursos opressores que tentam desmobilizá-los na luta por seus direitos. Freire (1996) defende a formação que proporcione autonomia aos sujeitos para fazer a “leitura do mundo” e intervir sobre a realidade.

A entrevistada observa que as críticas feitas pela sociedade aos professores da Educação Básica e a escola se devem às formas de se ensinar e aprender. Para ela esta realidade pode ser mudada, por meio da formação e reflexão sobre nossas práticas e crenças. Os licenciandos, alunos da escola, professores supervisores e coordenadores do Pibid têm a oportunidade de vivenciar uma formação crítica que os coloca como protagonistas deste processo. Zeichner (2008) afirma que a formação de professores para justiça social é formar para que os docentes atuem como líderes na reconstrução da sociedade e para igualdade de oportunidades, formando seus alunos para serem ativos na promoção da mudança social (ZEICHNER, 2008).

A aproximação entre universidade e escola no Pibid trouxe visibilidade para esta perante à comunidade, com relação ao aspecto de que ela tem se empenhado em propiciar aos alunos uma educação de qualidade e oportunidades de formação diferenciadas, conforme nos relatam os professores supervisores Felipe, Saulo Natália e Ana. O professor Saulo Pibid/UFOP observa que:

A escola sempre vê como uma oportunidade de crescimento e apoio para a própria escola, para os alunos da escola. Isso aumenta até a visibilidade da escola, de poder divulgar que a escola tem parceria com a universidade, que faz parte desses projetos pedagógicos, programas de ensino (Professor supervisor Saulo-Pibid/UFOP).

As escolas e as IES têm a possibilidade de se aproximarem cada vez mais da comunidade escolar e seu entorno e mostrar o trabalho desenvolvido por elas na formação das crianças, adolescentes e futuros professores, rechaçando os discursos de desqualificação da escola pública e das IFES na preparação destes sujeitos para a vida em sociedade na busca por melhores condições de vida.

Os professores supervisores relataram também que os alunos de algumas escolas parceiras participaram de outras atividades, além do Pibid, promovidas pela UFOP,

IFMG/campus Ouro Preto e outras instituições, como por exemplo a Mostra de Profissões, Enem, Olimpíada de Matemática, Olimpíada de Física. Estas oportunidades de participação em outros espaços fora da escola são vistas pelos entrevistados como importantes para os alunos da escola, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, pois representa uma possibilidade de acesso ao conhecimento e formação diferente da realidade vivenciada pela comunidade.

Para as professoras supervisoras Ana-Pibid/UFOP e Raquel-Pibid/UFOP, a participação no programa abre possibilidades para que os alunos da Educação Básica possam vivenciar outras experiências fora de sua comunidade. Além de compreenderem que eles devem ter seus direitos respeitados e podem ocupar diferentes lugares na sociedade:

Quando a UFOP nos convida para sermos parceiros de Pibid e de todos os programas lá da UFOP. E quando eles convidam os alunos lá da escola para terem uma tarde lá na UFOP, no ginásio, para eles conhecerem, e aí vem todos os professores para recebê-los, não só a nossa escola, mas as outras também. E os alunos podem vivenciar todo aquele espaço físico que é maravilhoso. [...] Quando eles entram e veem aquele mundo e que a gente fala para eles assim: 'É aqui que vocês têm que estar, é aqui que vocês têm que sonhar. É essa oportunidade que você tem que vislumbrar porque é o direito que você tem'. E você vê os olhos deles brilhando, vê o jeito que eles chegam em casa falando com os pais. Quer dizer, eles são os multiplicadores daquela vivência que eles tiveram lá [...] (Professora supervisora Ana-Pibid/UFOP).

Eles fizeram um trabalho de motivação, palestras, ver que a universidade não é uma coisa muito distante, que eles poderiam estar lá dentro, esse trabalho foi feito. [...] Eles levavam os meninos da escola para visitar a universidade, conhecer a universidade. [...]. Eu creio que o maior legado do Pibid Afro na escola é a conscientização da pessoa, o olhar da pessoa para o que ela é de fato, sua identidade, a questão da ancestralidade, acho que esse foi o maior legado (Professora supervisora Raquel-Pibid/UFOP).

Ainda que indiretamente, a atuação dos implementadores do Pibid na Região dos Inconfidentes coloca em discussão os direitos dos cidadãos ao acesso à educação de qualidade e oportunidades de formação das crianças e jovens em todos os aspectos. Nos governos Temer e Bolsonaro vivemos o desmonte das políticas públicas em todas as áreas, o que representa o grande desafio para as pessoas em vulnerabilidade econômica e social de romper o círculo da pobreza. A educação de qualidade e a vivência em outros espaços formativos trazem diferentes perspectivas para o futuro e oportunidades de

conquistar outros lugares que foram negados a seus familiares, devido à falta de políticas públicas e investimentos pelos governos.

A reflexão da professora supervisora Laura-Pibid/UFOP nos narra a sua experiência com os alunos do Ensino Médio:

E o melhor é que foram formando alguns alunos e entrando na UFOP, e esses ex-alunos da escola entraram no Pibid. Os meninos olhavam e diziam: 'O que você está fazendo aqui? Mas agora sou do Pibid, como é isso?' É algo que para os meninos antes era surreal, e hoje eles veem assim: 'se eu quiser, eu estou lá. Eu vou voltar para a escola'.[...]. Então eles querem voltar como pibidiano, como professor. Então para eles acaba sendo algo ainda possível, fazer uma graduação, voltar. Às vezes, além do Pibid, eu encontro lá com ex-alunos fazendo estágio de Pedagogia, de Letras, e estão lá muito satisfeitos. E mostrando para os alunos que se eu estou aqui, você também pode. Isso eu acho muito bacana, eles vendo os meninos do bairro, que a gente é da periferia, dentro da universidade federal, isso é bacana (Professora supervisora Laura-Pibid/UFOP).

O excerto acima trata das possibilidades dos alunos do Ensino Médio de chegarem ao Ensino Superior nas IFES, nos cursos de licenciatura, como exemplificado acima, e nos bacharelados. A convivência com os bolsistas do Pibid pode despertar os alunos da escola a prosseguirem nos estudos, a partir de uma realidade próxima a eles.

A coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP faz uma reflexão importante sobre a aproximação entre as IFES e as escolas da Educação Básica:

Esse momento que as ações da universidade por meio do Pibid que acontecem nas escolas é uma forma que a universidade tem que sair para ir em busca da sociedade. A outra mão da escola vir para a universidade é mais difícil porque são os pibidianos que estão indo para a escola, mas por outro lado existem ações de pibidianos que levam os estudantes à universidade. Então é um meio de aproximação sim. É até uma coisa que a gente pode dizer que tem um movimento de extensão que acontece aí. Uma das pernas da universidade que é a extensão, que é muito difícil de acontecer, é favorecida pelo movimento do Pibid (Coordenadora de área Juliana-Pibid/UFOP).

As ações de extensão realizadas pelas IFES entraram em debate devido à Resolução do CNE nº 07/2018 que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira que deve ser integrada aos currículos de modo interdisciplinar e estar articulada aos diferentes setores da sociedade. Em nosso estudo, compreendemos que o Pibid, na Região dos Inconfidentes, desenvolve um trabalho extensionista contemplando

ensino, pesquisa e extensão na promoção, de atividades culturais e educacionais para as escolas públicas participantes e comunidade ao seu entorno. E colabora para a abertura de construção de novas parcerias fora do programa.

Os coordenadores de área e professores supervisores do Pibid-UFOP e Pibid-IFMG/*campus* Ouro Preto percebem atuação do programa nas escolas como um possível agente de promoção do despertar dos alunos da Educação Básica e comunidade escolar com relação à escolarização, ao trabalho, saúde, vida digna e a ocupação de diferentes espaços na sociedade. Contudo, a atuação isolada dos implementadores na universidade e na escola não garante uma mudança nos indicadores sociais e nem na perspectiva de vida de seus integrantes, visto que o Pibid não possui força política e nem recursos orçamentários para isso.

Já para a formação de professores na Região dos Inconfidentes compreendemos que a UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, na implementação do Pibid, contempla um projeto de formação em direção à promoção da justiça social. Em parceria com as escolas, estas instituições trazem propostas de reflexão sobre temas educacionais, políticos e sociais, como também atividades pedagógicas que despertam docentes, alunos e bolsistas para o enfrentamento dos problemas sociais. E colabora para a redução das desigualdades no ensino, de modo que crianças e adolescentes possam alcançar outros espaços, que muitas vezes, elas e seus familiares pensaram não ser possível.

As pesquisadoras Oliveira e Carvalho (2019) em um trabalho sobre implementação das políticas de correção de fluxo destacam a importância dos implementadores sobre os efeitos destas:

Para além de problemas estruturais que diversos contextos locais parecem enfrentar, como falta de material didático, recursos humanos e formação adequada para a implementação da política, as pesquisas sugerem que as dinâmicas relacionais entre os agentes implementadores e o público-alvo são fatores de significativa importância na implementação dos programas. (OLIVEIRA E CARVALHO, 2019, p. 550)

Mesmo se tratando de políticas diferentes, visto que discutimos a política de formação de professores, corroboramos a afirmação destas pesquisadoras, com relação à implementação do Pibid na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto e nas escolas parceiras. Estas instituições compartilham, em certa medida, problemas estruturais e apresentam realidades diversas. Contudo, a atuação dos implementadores na interpretação e tradução

do programa reconhecendo e valorizando os saberes do grupo, a relação de parceria e protagonismo no processo de formação inicial contribuiu para que o Pibid tivesse efeitos nesta realidade.

Dentre os efeitos destacamos os aspectos teórico e prático na formação de modo integrado e reflexivo, o conhecimento da realidade da escola; a projeção e valorização das licenciaturas nas IES; as diferentes possibilidades formativas para os professores supervisores; a discussão de temas políticos e sociais nas escolas; o despertar dos estudantes da Educação Básica relativa à ocupação de diferentes espaços na sociedade e o auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns destes efeitos não podem ser mensurados nos índices educacionais e não constaram nos objetivos do programa. Mas eles são extremamente importantes no nível micro da política no sentido de despertar docentes, futuros professores, alunos da Educação Básica e comunidade escolar na luta e manutenção dos direitos por uma educação de qualidade.

Por fim, gostaríamos de trazer algumas observações sobre o Pibid enquanto indutor da formação de professores, e como agente da promoção da melhoria dos índices das escolas no Ideb. Um dos objetivos do Pibid era colaborar para a melhoria do ensino das escolas que tivessem o índice do Ideb abaixo de 4,4, de forma a elevar este indicador. Todos os entrevistados afirmaram que o Pibid pode contribuir para a melhoria da aprendizagem, mas sozinho não consegue elevar o índice das escolas no Ideb:

O Ideb é que ele é um cômputo geral e a gente não consegue dar atenção a todas as salas de aula, a todos os professores, a todos. É uma meta muito audaciosa. Ela imputa no Pibid, por isso que foi muito questionado. O Ideb baixo precisa de uma ajuda, mas precisa de ajuda em tudo, na parte estrutural, de divisão do trabalho docente em tudo quanto é coisa. Inclusive conhecer quem são os sujeitos dessa educação [...]. (Coordenadora de área Renata-Pibid/UFOP)

A reflexão desta coordenadora contempla alguns aspectos sobre as possibilidades e limites do Pibid concernentes à melhoria da educação pública. O programa não consegue contemplar todas as escolas, alunos e professores por uma série de questões tanto estruturais, de financiamento e de pessoal. Desta forma, as atividades ficam restritas ao número de alunos das licenciaturas e algumas escolas e salas de aulas das escolas parceiras. Tais constatações também foram denunciadas por Jardimino; Mendes (2014) e Jardimino (2014).

O Ideb envolve outros aspectos além do processo de ensino e aprendizagem como as condições estrutural, material das escolas e as necessidades dos alunos, entre outras. O Pibid pode contribuir para a aprendizagem das turmas envolvidas no programa em atividades de leitura, escrita, interpretação textual, e daquelas cujos professores se disponham a participar desses momentos. No entanto, os entrevistados entendem que apenas o Pibid não tem condições de trazer um impacto significativo no aumento do índice das escolas no Ideb. Outras variáveis envolvem a nota do Ideb e precisam ser analisadas.

A política é feita “para os professores e pelos professores” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016), assim, a atuação dos implementadores foi fundamental para que houvesse efeitos sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente. A presença do programa por um tempo aproximado de 13 anos pode ter influenciado na construção de um *habitus* docente que tem a formação alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos produzidos na escola e na universidade, a partir da ação crítica de seus professores.

Rodgers (2008, p. 41) afirma que “[...] tornar-se um professor ou formador de professores comprometido com a mudança social requer uma transformação fundamental na maneira como vê o mundo, seu lugar nele e seu relacionamento com os outros”. Os coordenadores e professores entrevistados demonstraram o desejo de reorientação das práticas e das formas de agir e pensar na construção do conhecimento, por meio da ressignificação da teoria e da prática no coletivo da escola e da universidade.

Ao longo deste capítulo compreendemos que os programas Prodocência, Obeduc e Pibid, desenvolvidos pela UFOP e o IFMG/*campus* Ouro Preto, apresentam efeitos, já previstos pelos objetivos dos programas. Contudo, outros são decorrentes da atuação dos implementadores nas IES e nas escolas, incidindo na trajetória de implementação destes.

O Prodocência visava a articulação entre as licenciaturas para a discussão do projeto de formação de professores no âmbito da UFOP, o que é importante no que se refere à construção da concepção de formação de professores da instituição. No âmbito do IFMG/*campus* Ouro Preto, o Prodocência tem o intuito de auxiliar na consolidação da formação de professores, por meio do financiamento de materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, estimulando a reflexão crítica sobre a prática no processo de ensino e aprendizagem.

O Obeduc desenvolvido pela UFOP caminhou em direção à formação pela pesquisa integrando docentes da universidade, da escola e alunos das licenciaturas e da

pós-graduação no trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores supervisores do Pibid. Desta forma, trouxe para discussão aspectos teóricos e políticos do campo da formação e profissão docente, conjugando-os no processo de formação para o trabalho de pesquisa.

Já o Pibid nas IES pesquisadas fundamentou-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas, na construção de materiais, na parceria entre escola e universidade e na articulação teoria e prática, conforme é orientado pelo governo federal. Mas propiciou, devido a interpretação e tradução dos implementadores na universidade e na escola, uma formação que se aproxima da concepção crítica e reflexiva, ao tratar dos aspectos teóricos, práticos, políticos e sociais que perpassam a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. E contribuiu para o fomento do ensino, pesquisa e extensão nas IFES, além de colaborar para que os alunos da Educação Básica tivessem acesso às diferentes experiências formativas que estimulam a intervenção na realidade e a busca por seus direitos.

Diante do exposto, com o foco no olhar da atuação dos implementadores sobre a política, compreendemos que o Pibid na UFOP e no IFMG/*campus* Ouro Preto, mesmo com o redirecionamento no desenho do programa e os cortes orçamentários vivenciados ao longo do programa, mantiveram o projeto formativo traçado de reflexão crítica sobre a prática e a formação social e política. Ao longo de sua trajetória, o programa teve de ser adaptado a realidade política e econômica do país, mas coordenadores e professores supervisores trabalharam de modo articulado para driblar os desafios impostos. E não perderam de vista o trabalho firmado no diálogo, respeito, valorização e integração da escola, universidade, professores, bolsistas e alunos da Educação Básica.

Por outro lado, é importante destacar que não estamos concordando que a educação possa ser realizada com pouco investimento e tudo pode ser adaptado. Defendemos que, para termos uma educação de qualidade, é preciso investimento. Os professores do Ensino Superior e da Educação Básica não podem desenvolver um trabalho efetivo em condições precárias e tentando driblar os desafios resultantes da falta de investimento e da proposição de políticas de governo fragmentadas.

É importante que se tenha políticas de Estado dirigidas à constituição de um Sistema Nacional de Educação que articule o financiamento e a divisão das responsabilidades entre União, estados e municípios na formação de professores e na manutenção das redes de ensino. A valorização da profissão não passa apenas pelos discursos do reconhecimento dos saberes docentes e do trabalho do professor na escola.

Mas está interligada à melhoria das condições materiais de trabalho, remuneração digna, possibilidades de desenvolvimento profissional e organização da carreira docente.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre os achados da pesquisa, a fim de tecer as reflexões finais sobre os efeitos da implementação dos programas de formação de professores desenvolvidos pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto.

OS EFEITOS DOS PROGRAMAS PRODUCÊNCIA, OBEDUC E PIBID REFLETIDOS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo (FREIRE, 2000, p. 61).

Nesta última seção tecemos algumas considerações, depois de um longo caminho de idas e vindas na leitura e análise dos dados, como forma de responder ao objetivo deste estudo, de trazer reflexões sobre os efeitos dos programas, e possíveis contribuições para a discussão da política educacional de formação de professores.

A presente tese buscou compreender os efeitos dos programas Produçência, Obeduc e Pibid, desenvolvidos no período entre 2009 e 2019 pela UFOP e IFMG/*campus* Ouro Preto, na formação de professores nas IES e escolas participantes, considerando suas trajetórias de implementação, a partir da percepção e atuação dos implementadores, e das análises dos documentos sobre os programas produzidos pelo governo federal e pelas IES. Para isso, elegemos esses aspectos presentes no contexto da prática do Ciclo de Políticas: conhecimento profissional docente, desenvolvimento de práticas pedagógicas, permanência e valorização da profissão.

A política constitui-se em texto e discurso impregnados de vozes e significados que serão interpretados pelos diferentes atores no momento de colocá-la em ação, ou seja, na prática, e influenciarão a sua trajetória e efeitos. A análise dos contextos de influência e produção de textos revelam alguns aspectos sobre o texto da política proposto pelo governo federal nos momentos histórico e político.

Considerando a atuação dos sujeitos sobre a política e as possibilidades de interpretação e tradução do texto político, compreendemos que os docentes implementadores atuaram sobre os programas, provocando efeitos que modificaram sua trajetória. Foram reconhecidos efeitos não apenas na formação inicial de professores, mas também na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior e da Educação Básica integrantes/egressos destes programas. Desta forma, os efeitos ultrapassam os objetivos da política que é a formação de professores para atuação na Educação Básica, a iniciação à pesquisa e a discussão de temas que envolvem a formação de professores e currículos das licenciaturas.

Os programas Prodocência, Obeduc e Pibid foram estudados no período de 2009 a 2013 em que os contextos político e econômico favoreceram a constituição de um projeto de formação de professores que primava pela construção de conhecimentos firmados no estudo da teoria e análise da prática em parceria entre escola e universidade. Até aquele momento não havia uma proposta específica para a formação de professores que abrisse espaço para a construção de projetos que levassem em conta a realidade das instituições formadoras, mesmo que fosse em torno de programas desenvolvidos por uma política de governo.

A política educacional implementada apresentou um discurso de valorização da profissão e investimentos na formação docente, ainda que questionáveis em vários pontos. Dentre estes destacamos: a abrangência reduzida dos programas, principalmente o Pibid, os quais não contemplam todos os alunos das licenciaturas, escolas e professores da Educação Básica; a formação centrada na prática e na produção de materiais; as condições de trabalho que dificultam a participação nestes programas; a responsabilização pelos resultados educacionais; problemas de estrutura física e material nas escolas, entre outros aspectos. Ainda que se tenha uma legislação que trate da formação, da carreira e valorização dos profissionais do magistério, a realidade nos mostra a desvalorização da profissão principalmente no que tange a remuneração, jornada de trabalho e carreira.

Contudo, naquele momento histórico, ela significou um avanço para a área de formação de professores com relação ao incentivo à parceria entre universidade e escola; à articulação entre teoria e prática na formação; à formação pela pesquisa; à reflexão sobre as propostas de formação e currículos das IES para as licenciaturas. Além da aproximação entre programas de pós-graduação e Educação Básica para a compreensão da realidade educacional e o financiamento destas ações, inclusive com bolsas para os professores da Educação Básica.

A Análise dos documentos produzidos pelo governo federal de ordenamento da política indicam a presença de um discurso orientado para a formação de professores na reflexão sobre a prática, nos estudos teóricos e pesquisas na parceria entre universidade e escola. No entanto, percebemos nas entrelinhas a orientação tecnicista, pelo fato de que a reflexão se volta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a produção de materiais para a sala de aula. Destacamos que esta ênfase é manifestada nos documentos a partir da repetição de palavras como: relação teoria e prática, novas práticas de ensino, práticas inovadoras, melhoria da qualidade de ensino.

Este conjunto de palavras possibilita interpretações relacionadas à formação para o mercado de trabalho, à transferência de responsabilidades à universidade e à escola no que tange à qualidade da formação e da educação ofertadas e o controle do trabalho docente, como já observado por Diniz-Pereira (2014). Isso faz parte do jogo político em que as ideias que constituem as políticas são organizadas em conceitos dicotômicos, nos quais são utilizadas expressões para disfarçar os discursos de formação de origem neotecnista. Este discurso está muito presente no Programa Pibid centrado na formação inicial de professores, já os programas Prodocência e Obeduc, pelas características das propostas que é o desenvolvimento de pesquisas e apoio às ações de formação, se aproxima da reflexão crítica, da compreensão e ressignificação da teoria e prática em um movimento indissociável, de modo a questionar a realidade e intervir sobre esta.

No ano de 2014, a política de formação de professores sofreu alguns cortes orçamentários, tendo em vista as tensões instaladas nos contextos político e econômico, o que favoreceu a retomada de modo incisivo do discurso neoliberal de formação tecnicista, apoiado no ensino dos conteúdos de forma acrítica e no domínio de determinadas estratégias no processo de ensino e aprendizagem. A formação que se aproximava da perspectiva crítica e de autonomia dos sujeitos, começa a dar lugar ao retorno do discurso para o atendimento das necessidades do mercado.

Em vista disso, são veiculadas ideias que apontam para a concepção neoliberal de educação e a formação de professores, indo em direção oposta à ideia de emancipação e justiça social. Tal condição destaca a importância da retomada de estudos que apresentem os efeitos benéficos das políticas educacionais até então conquistadas, e rebatendo o discurso de desqualificação do sistema educacional brasileiro, além de reforçar a luta por políticas de Estado que contribuam para a melhoria contínua do sistema educacional brasileiro.

Com relação a análise micro dos programas nas IES pesquisadas, compreendemos que os implementadores interpretaram e traduziram o texto político para o contexto da prática de suas instituições seguindo as orientações normativas dos programas, mas atuaram em direção à modificação da trajetória da política. Isto ocorreu por meio da discussão sobre a formação e a prática próximas de uma perspectiva crítica, de modo a possibilitar que o todo o grupo (licenciandos, professores da universidade e da escola) pudessem conhecer e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas instituições, a partir da compreensão da profissão, da política educacional, do contexto da escola, do conhecimento profissional docente e das condições de trabalho.

Desta forma, a análise dos dados nos permite inferir que os projetos, ao abordarem a formação para a prática na sala de aula e para a pesquisa, também trataram de aspectos relativos à política educacional, aos projetos de formação das IES, às condições de trabalho, à identidade e profissionalidade docente, à aprendizagem da docência na constituição dos saberes e os aspectos políticos e sociais que envolvem a profissão e a vida dos sujeitos. E também fomentou discussões necessárias sobre a justiça social, o despertar dos educandos para a compreensão e luta por seus direitos; e o acesso à melhores oportunidades de vida. Estes aspectos foram tratados em maior ou menor grau de acordo com os objetivos de cada programa, dos projetos e das experiências e vivências de seus coordenadores.

A implementação dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid resultaram em efeitos na formação inicial, continuada e no desenvolvimento profissional no Ensino Superior e na Educação Básica. Houve um movimento em direção à formação que nos remete às possibilidades de discussão sobre os currículos e PPC dos cursos de licenciatura; à reflexão sobre a relação teoria e prática; à formação na/pela pesquisa; à parceria entre escola e universidade; ao diálogo entre professores experientes e futuros professores; à valorização dos saberes docentes. Além da permanência nos cursos de licenciatura, a continuidade dos estudos na pós-graduação, a atuação nas Secretarias de Educação e gestão escolar; a colaboração para a emancipação dos licenciandos e alunos da escola, e oportunidades de acesso a outros espaços de formação e justiça social.

Mesmo que os programas tenham objetivos específicos diferentes, os projetos institucionais analisados convergem para o estímulo de ações de formação que tivessem uma reflexão crítica sobre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a formação e a profissão docente em parceria entre escola e universidade. No entanto, a análise dos dados nos revela que a execução dos programas em períodos concomitantes pouco colaborou para que houvesse trocas de experiências entre eles, de forma a potencializar os efeitos na formação e o desenvolvimento profissional dos docentes das IES e da Educação Básica.

O estudo dos documentos nos permitiu observar que houve uma aproximação apenas conceitual e textual entre o Pibid e o Prodocência na UFOP. No IFMG/*campus* Ouro Preto temos uma aproximação entre estes programas para o custeio de materiais para o desenvolvimento de práticas no Pibid e nas disciplinas de Estágio Curricular. Na UFOP verificamos uma maior aproximação entre os programas Pibid e Obeduc, em que

o segundo se apropria das experiências de formação fomentadas pelo primeiro para o desenvolvimento de um projeto de formação pela pesquisa.

Os resultados alcançados pelo Obeduc demonstram que a aproximação entre os programas de formação nas IFES é fundamental para a melhoria dos resultados, mas precisa ser incentivado e promovido institucionalmente. Estas instituições poderiam aproveitar a experiência advindas da implementação destes programas para a criação de seus próprios programas de formação integrando ensino, pesquisa e extensão, o que poderia contribuir também para as ações extensionistas no cumprimento da curricularização da extensão.

Nos documentos das IES pesquisadas não foram encontradas avaliações institucionais relacionadas ao desenvolvimento dos programas, apenas foram identificadas algumas pesquisas relacionadas a eles. Desta forma, é importante que as IES apresentem sua própria estrutura de avaliação e de seu acompanhamento, de modo que as possíveis alterações sejam balizadas por estas avaliações. As avaliações em grande escala realizadas pelo governo federal, em alguns momentos, não conseguem captar as nuances ou especificidades dos projetos institucionais. E elas podem não captar alguns efeitos que são passíveis de serem reconhecidos apenas em pesquisas do contexto micro das políticas públicas.

Os programas Prodocência, Obeduc e Pibid, mesmo com todas as limitações, demonstram a importância de se investir em políticas de Estado para a educação, de forma a garantir a constância dos investimentos e a longevidade dos programas para esta área. Os programas, por mais que tenham uma abrangência nacional, não contemplam todos os alunos dos cursos das licenciaturas e escolas da Educação Básica das instituições brasileiras.

Os programas analisados tinham como premissa também a valorização da profissão e a permanência na docência. Por tratar da formação inicial, o Pibid não cumpre esse papel de valorização e permanência na docência, devido ao desenho do programa e também pelas necessidades de políticas públicas específicas para estas temáticas. Ao fazer a aproximação dos futuros professores com a escola, ele revela a falta de condições de trabalho na escola pública como a estrutura física e material; as condições da profissão como a ausência de planos de carreira e remuneração compatível com o trabalho docente; e outras questões como sentimento de insegurança e isolamento que envolvem os primeiros anos da docência.

Já o Prodocência e o Obeduc podem colaborar, a depender da atuação dos implementadores, para a valorização e permanência na docência com relação às discussões sobre a formação e profissão, de modo mais amplo nas pesquisas e outros estudos no âmbito das instituições formadoras. De certo modo, os programas colaboram para a valorização e permanência na profissão, mas no contexto micro das IES com relação ao financiamento das bolsas e na preparação para o exercício da docência.

Entretanto, são necessárias ações efetivas como políticas indutoras de valorização da carreira com melhores condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho em um contexto mais amplo. A criação de programas que tenham como premissa o acompanhamento dos professores iniciantes nos primeiros anos da docência também poderia colaborar para a permanência dos professores na carreira.

A discussão sobre a ampliação dos programas deve abranger a estrutura de trabalho, de investimentos, de pessoal como coordenadores, professores da Educação Básica e escolas parceiras compatíveis com esta expansão. As políticas de governo não promovem a perenidade dos investimentos e ações, o que prejudica os efeitos das políticas a longo prazo. Elas não podem resultar apenas em discursos, mas em ações efetivas no contexto da prática nas escolas, nas IES e na vida dos cidadãos. Diante disso, compreendemos a necessidade da constituição do Sistema Nacional de Educação e a retomada das discussões do projeto formativo que contemple a formação em bases teóricas sólidas, que tenha como *locus* desta a universidade e que contemple a formação nos aspectos ético, estético e político (FREIRE, 1996) De modo que os programas de formação possam ser aprimorados e/ou construídos nesta direção, visando a autonomia dos sujeitos e sua atuação sobre a realidade que os cerca.

Para que tenhamos no Brasil uma formação de professores para emancipação dos sujeitos, é preciso a constituição de uma política de Estado que, vai além da reforma dos currículos, e propicie uma identidade para os cursos de formação de professores (JARDILINO, 2015). A ação isolada dos implementadores na promoção da formação que se aproxima da reflexão crítica e autônoma dos educandos não tem abrangência nacional, por isso, não é capaz de sustentar uma formação para a emancipação dos sujeitos e a promoção da justiça social.

A transferência de responsabilidade do Estado no fomento à formação e valorização da profissão docente, por meio de políticas de formação regidas apenas por editais e baixo investimento, representa um contrassenso na política educacional e na formação de professores. Esta ação induz discursos que desqualificam o trabalho

desenvolvido pelos docentes porque imputam a eles a responsabilidade pela qualidade da formação, a baixa atratividade da carreira e os resultados educacionais, os quais demandam diferentes ações por parte do Estado.

A contribuição deste estudo para o campo da formação de professores e política educacional é o reconhecimento dos efeitos destes programas na formação continuada e no desenvolvimento profissional de seus integrantes na universidade e na escola no contexto da região em que foi implementada, para que se possa entender as nuances e os efeitos que não são mensuráveis quantitativamente, mas qualitativamente, a partir da percepção dos docentes no dia a dia do trabalho nestes programas nas instituições de ensino. Estudos com esta orientação podem ser realizados em outras regiões do país para compreender os efeitos dos programas na formação de professores, observando seus contextos e necessidades específicas.

Políticas públicas podem ser desenvolvidas, a partir da contribuição destes trabalhos, para tratar de temas específicos como a valorização e estímulo à docência, permanência na profissão, condições de trabalho e planos de carreira. A compreensão das diversas realidades em seus micro contextos colabora para que se possa construir um mapa dos efeitos dos programas nas diferentes regiões do país, de forma a rechaçar discursos e políticas de orientação neotecnicista e voltados aos interesses imediatos do mercado. E propor ajustes, novos programas e outras ações que contemplem a formação de professores e a Educação Básica.

Apesar de todo esforço na realização da pesquisa, sabemos que não foi possível abordar todos os aspectos concernentes aos programas, devido à limitação do tempo, e também às escolhas que precisam ser feitas durante o percurso investigativo. A realidade imposta pela pandemia da Covid-19 não nos possibilitou acompanhar os docentes formadores da universidade e da escola *in loco*, no caso do Pibid. Mas identificamos o apoio do Pibid aos professores supervisores e à escola como um todo na dinâmica de trabalho imposta naquele momento. O Prodocência e o Pibid já se encontravam encerrados.

Este acompanhamento poderia colaborar para a identificação e a discussão de práticas e conhecimentos que permanecem no ambiente escolar. Contudo, alguns efeitos prolongados, denominamos desta forma pois dependem da atuação dos atores envolvidos na política, oriundos dos programas foram mencionados e reconhecidos como relevantes para a formação dos futuros professores e no ambiente escolar, de acordo com os dados analisados.

A proposição de pesquisas para o acompanhamento da implementação e desenvolvimento é importante para a análise dos efeitos prolongados, porque pode auxiliar no fomento de estudos nos cursos de licenciatura e nas escolas. Além de estimular as ações formativas de modo a manter viva a memória e o desenvolvimento de práticas balizadas na compreensão da realidade de modo crítico, com vistas a incentivar transformações na formação de professores e à promoção da autonomia dos sujeitos. O desenvolvimento de projetos dirigidos ao acompanhamento dos egressos dos programas a longo prazo torna-se relevante na identificação de questões relacionadas à formação, ao processo de ensino e aprendizagem, à permanência e à valorização da carreira.

Os efeitos da política no desenvolvimento profissional dos professores formadores, a partir da experiência de participação em programas de formação, é um outro tema para o desenvolvimento de novas pesquisas que pode auxiliar na proposição de trabalhos e no desenvolvimento de ações formativas. Isto pode fortalecer a criação e o aprimoramento de políticas de formação inicial e continuada no âmbito das IES e da Educação Básica que não visem apenas o atendimento ao mercado, mas respeitem as especificidades regional e local da formação.

No período em que esta tese foi escrita, a democracia, a educação, os professores, a universidade e a ciência sofreram diversos ataques por meio de discursos de desqualificação da importância e efetividade destas para sociedade, ligados ao processo de desmonte do sistema educacional público brasileiro. Neste contexto, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos de divulgação científica que demonstrem os efeitos e mudanças promovidos por programas como os analisados nesta pesquisa. Temos a esperança de que, em um futuro não distante, estes discursos e ações de desqualificação da educação fiquem apenas como aprendizado daquilo que jamais deveria ser feito.

Assim, seguimos conscientes com olhar de aprendizado para o passado para que sigamos no presente na “luta ancorada na ética” para a construção de mundo mais justo para todos e “lutar com esperança e denodo” (FREIRE, 1996, 2000).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luís Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Mírian F.; TOSCHI, Mirza S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. In: **RBP AE**, v. 35, n. 3, set./dez. 2019, p. 633-647.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação de um campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

ARAÚJO, Denise. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: conquistas e desafios. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Org.). **Didática e currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Espaço Acadêmico; Ceped Publicações, 2016. p. 191-226.

ARAÚJO, Denise S.; BRZEZINSKI Iria.; SÁ, Helvécio, G. M de. Políticas Públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de**

Educação Pública, v. 29, p. 1 – 26, jan./dez. 2020. Disponível em: www.periodicoscientificos.ufmt.br. Acesso em: 21 abr. 2021.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-56.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009. p. 29-39.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, nº 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de.; ANDRADE, Edson Francisco de.; MARQUES, Luciana R. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Administração e Educação**, v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Porto Alegre. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p.111-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BALL, Stephen.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa; Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário executivo 2010. 8 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez.2019.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In : ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias** (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação e Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1241-1259, out./dez., 2014.

BRZEZINSKI, Iria.; GARCÍA, Carlos. M. Formación y valoración de profesores en el plan nacional de educación (Brasil/ 2014-2024) y en el plan de educación de Andalucía/ España (2014): aproximaciones y distanciamientos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 13–32, 2016.

CALDEIRA, ANNA M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>>. Acesso em: 08 mai. 2023.

CARDOSO, Nilson de S.; MENDONÇA, Sueli G. de L.; FARIAS, Isabel M. de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n. 46, p. 9-34, jul./set. 2021.

CAVALCANTE, Maria M. da Silva.; FARIAS, Isabel M. S de. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, p. 1-24, out./dez. 2020. Disponível em:<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22474/13387>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COCHRAN-SMITH M.; Lytle S. L. Commentary: Changing Perspectives on Practitioner Research. **LEARNing Landscapes**, v. 4, n. 2, p. 17-23, abr. 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; KEEFE, Elisabeth S.; CARNEY, Molly C. Teacher educators as reformers: competing agendas. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 5, p. 572-590, out. 2018.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magada França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out/dez de 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão de educação superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n.1, p. 1 -11, 2006. Disponível em:< <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1473/1322>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n.1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CURY, Carlos. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível em:<www.scielo.br>. Acesso em: 26 abr. 2021

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher education around the world: what can we learn from international practice?** *European Journal of teacher education*, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79 – 99, Jul./Dez 2009. Disponível em: <curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 05 set. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324. Jun. 2015.

DOURADO, Luiz F. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. PNE em Movimento 1, Brasília, DF: MEC, 2016. p. 1-52.

DOURADO, Luiz. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017. 216 p.

DOWNS, Anthony. **Inside bureaucracy**. Boston: Little, Brown, 1966.

DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

DOUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, 2003.

FARIAS, Isabel M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel M. S. de. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.]**, v. 12, n. 25, p. 95–108, 2020.

FARIAS, Isabel M. S.; JARDILINO, José Rubens L.; OLIVERI, Andressa M. R. Desenvolvimento Profissional de professores da educação básica nos planos municipais de Educação: Um caso na Região dos Inconfidentes, MG. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (Online)**, v. 13, p. 161-180, 2016.

FARIAS, Isabel M. S. de; JARDILINO, José Rubens L.; SILVESTRE, Magali. A. Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 5, n. 1, p. 12-29, jan./jun. 2016.

FARIAS, Isabel. M. S.; ROCHA, Cláudio. C. T. Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, set./dez. 2016.

FERREIRA, Ilídio F. A formação e seus efeitos: do modelo de formação escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 329 -344.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 100-Especial, p.1203-1230, out. 2007.
- FREITAS, Helena. C. L. de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos Da Escola**, v. 12, n. 24, 511–528, jul./dez., 2018. Disponível em:< <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/>>. Acesso: 8 mai. 2023.
- FREITAS, Luíz C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso: 26 mai. 2021.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-70.
- GATTI, Bernardete A. (coord.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernardete. NUNES, Marina. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, v. 2.
- GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. BARRETO, Elba de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Candido A.; PALAZZO, Janete. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs.

Ensaio: Avaliação de Política Pública Educacional, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 90-113, jan./mar. 2017.

GONÇALVES, Gislayne E.; PINTO, Elisângela S. Projeto Pibid/Física: caminhos traçados no IFMG, *campus* Ouro Preto. In: SILVA, José F.; DIAS, José S.; SALES, Sandro G.; NETO, Silvino D.; BICALHO, Jossara B. de S.; SILVA, Danielli F. (Orgs.) **O Pibid e a formação de professores no IFMG: entre histórias e práticas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

GUSSI, Alcides F.; OLIVEIRA, Breyner R. de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HERNÁNDEZ, Rosa M. T. Políticas de formación y evaluación docente em América Latina desde la perspectiva del pensamiento crítico. HERNÁNDEZ, Rosa M. T.; FLÓREZ, Daniel I. (Orgs.). **La formación de docentes em América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas**. Ciudad de Buenos Aires: Clasco, 2019. p. 314-331.

HOBOLD, Marcia. de S. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

HOBOLD, Marcia de S.; FARIAS, Isabel M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCN. **Revista Cocar**, Belém, Pará, v.1, ed. especial n. 8, p. 102-125, jan./abr. 2020. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos.

IVENICKI, Ana.; CANEN, Alberto G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, José Rubens L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 21, mai./ago. 2014, p. 353-66.

JARDILINO, José Rubens L.; Mendes, Cláudio L. Políticas de formação de professores – O Pibid: identidade docente na formação inicial e continuada na Região dos Inconfidentes-MG. In: BORGES, Maria C.; MARTINS, Sandra E. C.; ZEULLI, Elizandra. **Políticas e contribuições das práticas do PIBID para formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 33-56.

JARDILINO, José Rubens L. Contribuições do PIBID para a formação de professores: notas sobre uma experiência regional. In: SALES, José A. M. de.; FARIAS, Isabel M. S. de.; LIMA, Maria do Socorro L.; CAVALCANTE, Maria Marina D. (Orgs.). **Didática e**

a prática de ensino na relação com a sociedade. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 825-838.

JARDILINO, José Rubens L.; MATOS, Daniel A. S. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

JARDILINO, José Rubens L.; OLIVERI, Andressa M. R.; SILVA, ISES Mitiko M. Desenvolvimento profissional e inovação pedagógica: a experiência de formação dos professores supervisores do Pibid na Região dos Inconfidentes -MG. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP. V. 3, n. 2 – Especial, p. 78-93, jan./jun. 2017.

JARDILINO, José Rubens L.; ARAÚJO, Regina M. B. de. **Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica:** a formação de professores na Região dos Inconfidentes – OBEDUC e PIBID. Curitiba: CRV, 2019.

JEDLICKI, Leonora R.; YANCOVIC, Mauricio P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KLESS, Steven. J.; EDWARDS JR., D. Brent. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 11-30, jan./mar. 2015.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para análise de políticas:** a fusão de texto e contexto. Tradução: Letícia H. Andriani. Campinas, SP: Arte escrita, 2012.

LESSARD, Claude.; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: RJ, Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Luciana Leite. D'ASCENZI, Luciano. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-11, dez. 2013.

LINO, Lucia A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, v. 22, n. 2, p. 40 -56, 2021.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy:** dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980.

LISITA, Verbena.; ROSA, Dalva.; Lipovetsky, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12. ed. p. 107-127.

LOBO, Thereza. A avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009. p. 75-84.

LOTTA, Gabriela S. Estilos de implementação: ampliando o olhar para análise de políticas públicas. In: Encontro de Administração Pública e Governança, 2008, Salvador -BA. **Anais...** Salvador- BA: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008. p. 1-16. Disponível em:<www.anpad.org.br>. Acesso em: 22/02/2022.

LOTTA, Gabriela S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, Carlos Aurélio P. de. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. da PUC MINAS, 2012a. p. 20-49.

LOTTA, Gabriela S. Desvendando o papel dos burocratas de nível de rua no processo de implementação: o caso dos agentes comunitários de saúde. In: FARIA, Carlos Aurélio P. de. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. da PUC MINAS, 2012b. p. 221-259.

LOTTA, Gabriela S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela S. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

LÜDKE, Menga (coord). **O professor e a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 27-54.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MACEDO, Elizabeth F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MAGALHÃES, Izabel.; MARTINS, André Ricardo.; RESENDE, Viviane de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. [online] Brasília: Editora UNB, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson.; GANDIN, Luís. A. A abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisas em políticas educacionais. In: **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. César Tello, Maria de Lourdes, Pinto de Almeida (Orgs.). Campinas, SP. Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa sobre políticas de formação de professores: alguns elementos essenciais. In: **XII Educere** (PUC/PR), 2017, Curitiba-PR. p. 1-8.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Raisia M. A. Entre avanços e retrocessos, a contradição. O REUNI e a expansão da educação superior pública. In: **38ª Reunião da Anped**. 2017, São Luís-MA. p. 1-17. Disponível em: < <http://anais.anped.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MENDES, V.; PERRELA, C. dos S.S.; CRUZ, R.E. A delimitação do objeto na pesquisa em política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v, 13, n.8, p. 1-23, fev. 2019.

MENDONÇA, Erasto F. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, v.13, n. 27, p. 621-636, set./dez.2019.

LÜDKE, Menga (Coord.). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.111-120.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

NETO, Nathanael da C. e S.; LOPES, Silvana Fernandes.; TORRES, Julio Cesar.; BRANDÃO, Julio Cesar. A inserção da Capes na formação de professores da Educação Básica no Brasil. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, n. 40, p. 145-161, mai/ago. 2016.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia M.; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel M. S. de.; NUNES, João Batista C.; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia M. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-51.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu e a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai-ago. 2009.

OLIVEIRA, DALILA A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>>. Acesso em: 08 mai. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

OLIVEIRA, Breyner R. de; SOUZA, Waleska M. D.; PERUCCI, Leidelaine S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 3, n. especial, p. 47-76, 2018.

OLIVEIRA, Breyner R. de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educactiva**, v.4, p. 1-17, 20, 2019.

OLIVEIRA, Marina M. de.; CARVALHO, Cynthia P. de. Enfrentando o fracasso escolar no nível de local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. In: PIRES, Roberto R. C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 549-569.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação criança. Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado na educação de infância. In: **Actas do Congresso Internacional: “Os mundos sociais e culturais da infância”**. Braga: CESC e IEC/UM, 2000a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. **Infância e Educação: Investigação e Prática**, n. 2, p. 39-62, 2000b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVERI, Andressa M. R.; COUTRIM, Rosa. M. E.; NUNES, Célia M. F. Como se forma o professor pesquisador: primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, v. 1, nº 2, p. 293-311, 2010.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José R. L. Formação continuada de professores na Região dos Inconfidentes: análise de um programa de formação. O Pibid Dossiê. **Educação em Foco**, v. 17, p. 43-69, 2015.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José R. L.; DINIZ, Margareth. Seduzido fui, seduzido fiquei: o PIBID sob a perspectiva do professor iniciante - a experiência na Região dos Inconfidentes. In: JARDILINO, José R. L.; FARIAS, Isabel M. S. de.; SILVESTRE, Magali A. (Org.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 117-133.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José Rubens L. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. In: **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco editorial, 2015, p. 57-80.

OLIVERI, Andressa M. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na Região dos Inconfidentes – MG**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RESENDE, Viviane de M.; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção Linguagem e Sociedade v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RODGERS, Carol R. “A transformação da alma” - Aprendendo ensinar para a justiça social: o programa de formação de professores da Escola Putney (1950-1964). In: DIINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER Kenneth M. (Orgs.). **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Autêntica Editora, 2008.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; KOGUT, Maria C.; MANIESI, Paulo S. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1639 -1661, out./dez. 2017.

RODRIGUES, Léa C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2008.

RODRIGUES, Léa C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n.1, p. 103-155, 2016.

ROSA, Sandra V. L.; SANTOS, Willian B. dos. Orientações do Banco Mundial para a formação dos professores no Brasil: análise crítica e insurgência. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R.; ROSA, Sandra V. L. (Orgs.). **Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 75-93.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303 - 328.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 10, out. 2007. p.1231-1255.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. p. 379-392. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda.; MORAES, Maria Cecília M. de. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 16, v. 2, p. 07-24, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 427- 446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SHIROMA, Eneida. O.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida. O.; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SHIROMA, Eneida O.; CUNHA, Thais M. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNIO, José Carlos.; SUANNO, Marilza V. R.; ROSA, Sandra V. L. (Orgs.). **Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 131 -150.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil** – reformas do Estado e Mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, 57, p. 1-22, 1987.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-40.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2.ed. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, John, B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução (coord.) Pedrinho A Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90: In: WARDE, Mírian J. (org.). **Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo. Programas de

Estudos Pós-graduados em Educação, História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão Técnica de Ingedore V. Koch, Thais C. Silva. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe**. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993.

VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. In: **Preal – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe**, 2004.

VALLI, Linda. **Reflective teacher education; cases and critiques**. New York, State University of New York Press, 1992.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso y poder: Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso**. Traducción: Alcira Bixio. Barcelona (España): Editorial, Gedisa, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-231.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes: In: DIINIZ-PEREIRA, Julio E.; ZEICHNER Kenneth M. (Orgs.). **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, Kenneth 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, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 – 2224, out./dez. 2014.

Editais, leis, portarias, decretos, teses, dissertações, relatórios e reportagens

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1959.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República. *Casa Civil*. Subchefia para assuntos jurídicos, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.415/2010, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Decreto nº 8.752/2016, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para constituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016.

BRASIL. Edital INEP/CAPES nº 01/2006. Chamada para IES apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação vinculados aos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos, com vistas à disseminação das informações dos bancos de dados do INEP, no âmbito do Observatório da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

BRASIL. Edital MEC/Sesu/DEPEM nº 11/2006. Chamada para as IFES apresentarem projetos de melhoria do ensino na formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Edital MEC/Sesu/DEPEM nº 05/2007. Chamada para as Instituições Federais e Estaduais apresentarem projetos de melhoria do ensino na formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Edital CAPES/INEP/SECAD nº 01/2008. Chamada para IES apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação vinculados aos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos, com vistas à disseminação das informações dos bancos de dados do INEP, no âmbito do Observatório da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL, Edital CAPES/MEC/DEB nº 02/2008. Chamada para as Instituições Federais e Estaduais apresentarem projetos de melhoria do ensino na formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Edital CAPES/DEB/SECAD/INEP nº 01/2009. Chamada para IES apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação escolar indígena, vinculados aos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos, com vistas à disseminação das informações dos bancos de dados do INEP, no âmbito do Observatório da Educação – Obeduc. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Edital nº 02/2009. Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. CAPES/DEB/Secad. Edital nº 2/2010. Chamada para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. CAPES/MEC. Edital nº 18/2010. Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. CAPES/INEP. Edital nº 38/2010. Chamada para IES que mantenham programas de pós-graduação *stricto sensu* com conceito maior ou igual a 3 (três), a enviarem propostas de estudos e pesquisas, no âmbito do Programa Observatório da Educação – Obeduc. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL, Edital CAPES/MEC/DEB nº 28/2010. Chamada para as Instituições de Ensino apresentarem projetos de melhoria do ensino na formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. CAPES/MEC/. Edital nº 1/2011. Chamada para instituições públicas em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. CAPES/MEC. Edital nº 11/2012. Chamada para instituições de Ensino Superior que já possuem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementá-lo em sua instituição. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL, CAPES/MEC. Edital nº 49/2012. Chamada para os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* a enviarem projetos de pesquisas no âmbito do Programa Observatório da Educação, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL, CAPES/MEC. Edital nº 19/2013. Chamada para as Instituições Públicas de Ensino Superior- IPES apresentarem projetos de melhoria do ensino na formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. CAPES/MEC/DEB. Edital nº 61/2013. Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. CAPES/MEC. Edital nº 66/2013. Chamada para instituições públicas em geral interessadas no Pibid-Diversidade **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013.

BRASIL. CAPES/MEC. Edital nº 07/2018. Chamada pública para a apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

BRASIL. CAPES/MEC. Edital nº 02/2020. Chamada pública para a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL/MEC/UFOP. **Manual PIBID-PED-UFOP**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. PDE**. Brasília, 2007a. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Portaria nº 122, de 18 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. Aprova o Regulamento do Programa Observatório da Educação – Obeduc. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 40, de 03 de abril de 2013. Dispõe sobre o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 96/2013, de 18 de julho de 2013. Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria nº 46 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

BRASIL. CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. 2020. Apresenta informações sobre o programa. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Capes. **Programas do Mec voltados à formação de professores**. Apresenta os programas de formação docente do governo federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão**: Observatório da Educação 2009-2013. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, 2013. p. 118. Relatório.

BRASIL/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão**: Pibid 2009-2013. Brasília Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2013, 129 p. Relatório.

BRASIL/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão**: Prodocência 2009-2013. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, 2013. p. 89. Relatório.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 12, p. 59, 13 de junho de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 98, p. 44-46, 24 de maio de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 49-50, 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 28, 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 29 de outubro de 2020.

BRASIL/MEC/IFMG. **Proposta Programa Prodocência IFMG: 2011 -2012**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2010, p. 25. Projeto.

BRASIL/MEC/IFMG. **Proposta Programa Prodocência IFMG: 2013 -2015**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2013, p. 11. Projeto.

BRASIL/MEC/IFMG. **Relatório Final Programa Prodocência IFMG: 2010-2013**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2013, p. 14. Relatório Final.

BRASIL/MEC/IFMG/*campus* Ouro Preto. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física 2018**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Ouro Preto, 2018. p. 178. Projeto.

BRASIL/MEC/IFMG/*campus* Ouro Preto. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia 2018**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Ouro Preto, 2018. p. 225. Projeto.

BRASIL/MEC/UECE/UFOP/UNIFESP. **Programa Observatório da Educação - Projeto em rede Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016. 44 p. Relatório de Atividades Parcial.

BRASIL/MEC/UECE/UFOP/UNIFESP. **Programa Observatório da Educação - Projeto em rede Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um**

estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2017. 35 p. Relatório de Atividades Final.

BRASIL/MEC/UFOP. **Projeto de estímulo à docência na UFOP (PED-UFOP)**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. 2008.

BRASIL/MEC/UFOP. **Proposta Programa Prodocência UFOP: 2014-2016**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013, p. 11. Projeto.

BRASIL/MEC/UFOP. **Relatório Final Programa Prodocência UFOP: 2014 -2016**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2017, p. 14. Relatório de Atividades Final.

BRASIL, MEC. “Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC”. Assessoria de Comunicação Social. **Portal do Ministério da Educação**. 19 dez. 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

CAMPELO, Talita da S. **Entre transformadores e reformadores: o Pibid e as disputas por sentidos de docência e formação**. 2019. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Catarina B. T. **As condições sociais da reestruturação dos cursos de licenciatura no campo universitário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOSNA, Rosa M. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental**. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

OLIVERI, Andressa M. R. **Como se forma o professor pesquisador? Um estudo sobre os cursos de licenciatura da UFOP**. 2010. 88 f. (Especialização em Educação)- Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

SALES, Fernanda K. M. S. **A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do Pibid/UFOP**. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

SALAZAR, Deuzilene M. **Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro/IFAM (2009 – 2015): uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2017.



SILVA, José Fernandes da. **Um estudo do Programa de Consolidação das Licenciaturas no contexto da formação inicial de Professores de Matemática**. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Anhanguera de São Paulo, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Folha de Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil


30/01/2023 20:50 Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro

 principal  sair


Andressa Oliveri - Pesquisador | V3.3.1


Cadastros Sua sessão expira em: 39min 21

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA 

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DOS INCOFIDENTES - MG: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS E EFEITOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA E UNIVERSIDADE 2009 e 2019
Pesquisador Responsável: Andressa Oliveri
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 42786321.8.0000.5150
Submetido em: 09/03/2021
Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1695227

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Projeto de Pesquisa: As políticas educacionais de formação de professores na Região dos Inconfidentes – MG: uma análise dos impactos e efeitos dos programas de formação na escola e na universidade

Pesquisadora: Andressa Maris Rezende Oliveri

Prezado (a) Participante (a),

Você está convidado (a) participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “As políticas educacionais de formação de professores na Região dos Inconfidentes -MG: uma análise dos impactos e efeitos dos programas de formação na escola e na universidade”. Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral reconhecer e identificar os impactos e efeitos gerados na formação inicial e continuada dos integrantes dos programas de formação de professores nas escolas e IFES participantes na Região dos Inconfidentes -MG.

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária e constará na participação de uma entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Para que não exista a possibilidade de que seu nome seja divulgado, serão utilizados nomes fictícios. Desta forma, você terá seu anonimato garantido nos documentos, relatórios e/ou artigos que resulte desta pesquisa. São de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e periódicos relacionados à área. Você terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Esta pesquisa preza pelos princípios éticos e de cuidados para com os participantes. Entretanto, pode ocorrer possíveis riscos relativos ao desconforto, constrangimento e interferência momentânea na rotina dos participantes. Para minimizar estes riscos, você tem liberdade de escolha quanto ao desejo de participar, de retirar seu consentimento e seus dados em qualquer etapa da pesquisa sem prejuízos, e deixar de responder a qualquer questão sem ter de justificar-se por isto. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem à Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP é responsável por avaliar se os projetos de pesquisa seguem às resoluções do Conselho Nacional de Saúde no que se refere aos procedimentos éticos e de proteção aos participantes. O CEP/UFOP está localizado na Universidade Federal de Ouro Preto, na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPP, situada no Centro de Convergência do Campus Morro do Cruzeiro – Ouro Preto – MG. Você pode entrar em contato com o CEP/UFOP através dos telefones (31) 3559-1368 e (31) 3559-1370 e do e-mail: cep.propp@ufop.edu.br para sanar dúvidas, fazer denúncias ou solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa. Além disso, você terá uma cópia deste termo e poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, caso seja necessário.

Andressa Maris Rezende Oliveri
Pesquisadora Responsável
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP

Apêndice C - Roteiros das entrevistas

3.1 Obeduc - Roteiro entrevista coordenador

Bloco A – Trajetória no programa

1-Vamos tratar um pouco da sua trajetória no OBEDUC.

Bloco B - Implementação do programa

2-Você tem informações sobre a implementação do projeto na UFOP? Como ocorreu?

- ✓ Contexto que o projeto chega à universidade/instituto
- ✓ Como foi recebido pelos docentes, universidade e departamentos
- ✓ Resistências e adesões
- ✓ Identificação com o programa ou “imposição”
- ✓ Seleção dos participantes do programa e as escolas

3-Quais foram os motivos que levaram a universidade/instituto a desenvolver o programa na instituição?

- ✓ Ação coordenada pela universidade (pró-reitoria/unidade/depto ou ação isolada do docente

- ✓ Área da universidade/instituto o projeto foi abrigado e se tornou responsável pela implementação do programa

4- Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com projeto que coordenou na UFOP?

- ✓ Como funcionava o programa em sua instituição?
- ✓ Ele estava delineado ao projeto de formação das licenciaturas?
- ✓ A concepção de formação proposta no projeto é próxima da sua visão de formação?
- ✓ Houve alguma relação com outro programa de formação no caso o PIBID ou outro programa?

5-Que desafios que você enfrentou em sua função no decorrer do projeto? docentes e outros setores da universidade

- ✓ recepção por parte das escolas da Educação Básica
- ✓ desenvolvimento do projeto (abertura para adaptações ou controle)
- ✓ bolsistas
- ✓ apoio institucional/administração
- ✓ burocracia

Bloco C- Interpretação e Tradução da política

6-O modo como o Obeduc foi organizado pelo governo federal atende às necessidades do projeto de formação da UFOP? Para você teria algum aspecto que precisa ser mudado?

- ✓ estrutura do programa
- ✓ temas da educação para serem abordados nas pesquisas
- ✓ repasses para custeio do programa e forma como são aplicados
- ✓ relatórios e formas de avaliação

7-Em algum momento, foi necessário fazer alguma mudança ou adaptação daquilo que foi proposto no projeto da UFOP e para colocá-lo em prática?

- ✓ na proposta de aproximação entre a IFES e a escola
- ✓ proposta institucional de formação de pesquisadores da IFES e da Educação Básica
- ✓ no desenvolvimento de todas as etapas do projeto (entrada no campo de pesquisa)
- ✓ no levantamento de temáticas de investigação que auxiliem na mitigação das dificuldades no processo educativo das escolas
- ✓ na formação continuada e no DPD dos docentes da Educação Básica participantes do programa como pesquisadores
- ✓ no desenvolvimento de alguma atividade por parte dos professores pesquisadores da Educação Básica.

Bloco D – Resultados e Efeitos do programa

8-Como você percebe o OBEDUC no contexto das licenciaturas da UFOP? Que resultados ou efeitos ele traz para:

- ✓ formação inicial e pela pesquisa dos licenciandos e mestrandos
- ✓ formação continuada e DPD dos docentes da Educação Básica pesquisadores
- ✓ fortalecimento das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação
- ✓ reflexão crítica sobre a prática e produção de saberes (formação do pesquisador)
- ✓ aproximação entre escola e universidade
- ✓ equipamentos e materiais para a IFES
- ✓ acesso, estímulo e valorização da carreira
- ✓ reorganização curricular e projeto formativo da UFOP
- ✓ integração das licenciaturas/PDI e projeto formativo UFOP

9- Em sua percepção, houve algum impacto/mudança/resultado na escola? Se não, por quê?

- ✓ prática dos professores que participaram
- ✓ aprendizagem dos alunos
- ✓ na estrutura ou trabalho da escola
- ✓ na oportunidade de acesso à formação continuada

10- Quais os impactos desse projeto para a formação de professores na Região dos Inconfidentes?

- ✓ Os impactos desse programa nos padrões de oportunidades formativas para os seus participantes licenciandos, docentes da IFES, docentes da Educação Básica e alunos da escola
- ✓ Para você houve alguma transformação no padrão de oportunidades de formação dos participantes?
- ✓ Qual a consequência destas transformações no padrão de oportunidades?
- ✓ Essa aproximação pode incentivar os professores a buscarem mecanismos de formação na universidade, até mesmo participar dos processos seletivos de programas de pós-graduação?

11- Em sua visão, o programa colaborou para a sua formação continuada e DPD? De modo isso se deu?

- ✓ experiências de formação licenciandos e prof. Educação Básica

- ✓ troca de saberes e conhecimentos
- ✓ interrelação entre as pesquisas desenvolvidas e as disciplinas ministradas
- ✓ aproximação entre universidade, escola e professor
- ✓ possibilidade formação continuada de prof. da Educação Básica

3.2 Roteiro professor pesquisador

Bloco A – Trajetória no programa

1- Vamos tratar um pouco da sua trajetória no Obeduc.

- ✓ - Como você tomou conhecimento do Obeduc?
- ✓ - O que te motivou a participar do Obeduc
- ✓ - Como você chegou à função de pesquisador da educação básica?
- ✓ - Seleção dos professores pesquisadores

Bloco B - Implementação do programa

2- Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com a pesquisa do Obeduc que participou? Como foi desenvolvida e as atividades realizadas?

3- Você desenvolveu alguma atividade na escola ligada à pesquisa do Obeduc?

- ✓ Desenvolvimento de algum projeto na escola que surgiu de alguma demanda percebida por você a partir de discussões no OBEDUC?
- ✓ Estava previsto esse tipo de atividade na pesquisa ou você desenvolveu por livre
- ✓ Iniciativa?
- ✓ Houve continuidade dessa atividade ou foi apenas temporária?
- ✓

4- Como ocorreu o desenvolvimento dessa atividade na escola?

- ✓ Contexto em que o programa chega à escola (a escola costuma acolher programas advindos da universidade?)
- ✓ Recepção da atividade por parte da escola – direção e coordenação
- ✓ Contou com a participação de outros professores?
- ✓ Os professores se identificaram, aderiram de livre vontade? Ou teve
- ✓ Dificuldades encontradas nessa atividade
- 5- Desafios que você enfrentou no desenvolvimento de suas atividades na pesquisa no Obeduc
- ✓ compreensão dos conhecimentos teóricos
- ✓ prática com o trabalho de pesquisa
- ✓ aplicação dos saberes e conhecimentos em sua prática pedagógica
- ✓ articulação entre teoria e prática
- ✓ resolução de problemas no âmbito educacional por meio da pesquisa

6 - O modo como o trabalho foi organizado trouxe alguma mudança ou contribuiu para com suas necessidades de formação e de trabalho? Para você teria algum aspecto que poderia ser mudado?

- ✓ desenvolvimento das atividades
- ✓ aplicação na prática
- ✓ reuniões de discussão para a preparação das atividades
- ✓ quantidade de bolsas para os professores da escola

Bloco C- Interpretação e Tradução da política

7- No desenvolvimento do seu trabalho e também na escola, há incentivo para o desenvolvimento da prática da pesquisa na tentativa de compreender os desafios da prática pedagógica e da escola?

- ✓ A escola incentivou ou colaborou para que os professores participassem de projetos?

8-A participação no Obeduc influenciou de algum modo em sua prática na sala de aula?

- ✓ Houve alguma mudança ou serviu para reafirmar alguma ação?
- ✓ Se houve, quais foram os resultados? Qual tipo de ação?
- ✓ A sua participação no projeto o ajudou a perceber a formação de professores de modo diferente? Se sim, em que aspecto?

Bloco D – Resultados e Efeitos do programa na escola

9-Quais mudanças ou transformações na prática, em seu trabalho no dia a dia da sala de aula você percebeu? Você acha que isso se deu pelo pela participação no projeto? Poderia falar detalhadamente?

- ✓ as mudanças em seu olhar a respeito da escola e dos alunos
- ✓ na relação com os colegas de trabalho
- ✓ organização e práticas pedagógicas
- ✓ aprendizagem dos alunos
- ✓ reflexão sobre a prática e IDEB da escola

10 - Em sua visão, a formação pela pesquisa no projeto colaborou para a sua formação continuada? De modo isso se deu?

- ✓ trouxe alguma modificação para a sua vida pessoal e profissional
- ✓ experiências de formação
- ✓ oportunidade de acesso a formação diferentes de cursos ou palestras da SEE e SME
- ✓ aproximação entre universidade, escola e professor

11- De maneira a participação neste tipo de projeto (formação pela pesquisa) pode contribuir para a compreensão do trabalho do professor, para a formação dos alunos e da escola?

- ✓ A pesquisa pode ser desenvolvida na escola? De que maneira?
- ✓ Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem (práticas – materiais)
- ✓ Para a formação continuada do professor da escola
- ✓ Valorização da profissão docente
- ✓ Oportunidades de acesso à formação
- ✓ Aproximação entre escola e universidade

12- A partir da sua participação, você percebeu se outros docentes se interessaram por esse tipo de experiência ou sentiu necessidade de participar ou se informar ou procurar conhecer outras possibilidades de formação como mestrado, cursos, projetos na universidade?

- ✓ oportunidade formativa para os professores
- ✓ proximidade e interesse em conhecer a universidade

13- O que é necessário para que mais professores se interessem ou sejam despertados a participarem destes projetos/programas?

- ✓ resistências para implementação
- ✓ receios ou insegurança por estarem em outros espaços diferentes da escola

3.3 Roteiros entrevistas Pibid

3.3.1 Roteiro entrevista coordenador institucional

Bloco A – Trajetória no programa

1- Vamos tratar um pouco da sua trajetória no PIBID.

- ✓ Como você tomou conhecimento do PIBID?
- ✓ Como você chegou à função de coordenador institucional?
- ✓ Durante quanto tempo você esteve como coordenador institucional?
- ✓ Exerceu outra função no projeto? Quanto tempo?
- ✓ Atividades desenvolvidas por você

Bloco B - Implementação do programa

2- Você poderia falar um pouco sobre a implementação do programa na UFOP/IFMG? Como ele ocorreu?

- ✓ Contexto que o programa chega à universidade/instituto?
- ✓ Ação coordenada pela universidade (pró-reitoria/unidade/depto ou ação isolada do docente)
- ✓ Resistências e adesões
- ✓ Identificação com o programa ou “imposição”

3- Quais foram os motivos que levaram a universidade/instituto a desenvolver o programa na instituição?

- ✓ Área da universidade/instituto em que o programa foi abrigado e se tornou responsável pela implementação do programa
- ✓ Seleção dos coordenadores de área, professores supervisores, bolsistas e escolas
- ✓ Como os projetos chegam na escola? Passavam pela SME e SEE?
- ✓ Recepção, adesão, identificação, resistências ou imposição nas escolas, departamentos e Pró-Reitoria da UFOP, IFMG

4- Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com projeto que coordenou na UFOP? Como funcionava o programa em sua instituição?

- ✓ Ele estava delineado ao projeto de formação das licenciaturas?
- ✓ Como se dava a transição de coordenadores?
- ✓ Preparo, escolha, auxílio na continuidade
- ✓ A concepção de formação proposta no projeto é próxima da sua visão de formação?
- ✓ Houve alguma relação com outro programa de formação no caso o Prodocência ou outro programa?

5-Desafiosque você enfrentou em sua função no decorrer do projeto?

- ✓ docentes e outros setores da universidade
- ✓ recepção por parte das escolas da educação básica
- ✓ desenvolvimento do projeto (abertura para adaptações ou controle)
- ✓ quantidade de bolsas atendia a demanda pela procura dos alunos da universidade? E com relação aos professores supervisores e as escolas?
- ✓ apoio institucional/administração
- ✓ relação coordenadores de área, prof. supervisores, licenciandos
- ✓ professores da universidade ou instituto
- ✓ registro e arquivamento de atividades desenvolvidas;
- ✓ burocracia (aplicação dos recursos e remanejamento)

Bloco C- Interpretação e Tradução da política

6-O modo como o Pibid foi organizado pelo governo federal atende às necessidades do projeto de formação da UFOP? Para você teria algum aspecto que precisava ser mudado?

- ✓ estrutura do programa
- ✓ temas da educação para serem abordados nos subprojetos
- ✓ repasses para custeio do programa e forma como são aplicados
- ✓ relatórios e formas de avaliação (autoavaliação, discussões para mudanças ou readaptações)
- ✓ O que era o acompanhamento técnico-pedagógico?

7- Em algum momento, foi necessário fazer alguma mudança ou adaptação daquilo que era orientado nos documentos da CAPES para a escrita dos projetos institucionais e subprojetos e para colocá-los em prática?

- ✓ Os editais não abordam a questão da valorização docente, das condições de trabalho e a questão salarial. Nos projetos institucionais ou subprojetos essas questões foram abordadas na formação dos professores supervisores e dos licenciandos? De que modo?
- ✓ Como foi feito o estímulo de iniciação à docência dos não bolsistas?
- ✓ Como era o plano de monitoramento e avaliação do projeto?

8- E com relação ao projeto institucional e aos subprojetos. Em algum momento, foi necessário fazer alguma mudança ou adaptação daquilo que foi proposto no projeto da UFOP e para colocá-lo em prática?

- ✓ na proposta de aproximação entre a IFES e a escola
- ✓ proposta institucional de formação de professores da IFES e da educação básica
- ✓ no desenvolvimento das atividades e práticas pedagógicas e etapas subprojetos
- ✓ As temáticas de investigação que auxiliem na mitigação das dificuldades enfrentadas pelas escolas
- ✓ Na formação continuada e DPD dos professores supervisores
- ✓ Espaço para desenvolver atividades além do proposto nos editais

9- No tempo em que você está como coordenador institucional do programa, você percebeu se houve alguma mudança nas propostas dos editais da Capes? Você poderia detalhar?

- ✓ Reflexos disso nas propostas dos:
- ✓ do currículo de formação, projeto pedagógico das licenciaturas

- ✓ nas práticas pedagógicas e na proposta de formação de professores da Instituição e das escolas
- ✓ Alterações nas propostas para o desenvolvimento do projeto

Bloco D – Resultados e Efeitos do programa

10 - O Como você percebe o PIBID no contexto das licenciaturas da UFOP ou IFMG? Que resultados ou efeitos ele traz para:

- ✓ Houve algum processo de acompanhamento dos resultados?
- ✓ Como era feito o processo de autoavaliação e os relatórios?
- ✓ O que era o acompanhamento técnico-pedagógico
- ✓ Formação inicial dos licenciandos e dos professores formadores
- ✓ Formação continuada dos professores da educação básica
- ✓ Articulação entre universidade e escola na formação
- ✓ Práticas e projetos formativos das licenciaturas. Contribuiu para as discussões sobre a reformulação do currículo das licenciaturas
- ✓ relação teoria e prática (mudança no currículo ou propostas?)
- ✓ percepção das licenciaturas pela instituição
- ✓ Acesso e permanência a Universidade e oportunidade de formação
- ✓ Taxas de evasão – Pibid influenciou no índice de evasão das licenciaturas
- ✓ Estímulo, permanência na carreira
- ✓ Resultado que permaneceu mesmo depois do projeto?
- ✓ Discussão de questões relativas a outros tema inter cruzam a formação: como violência na escola, inclusão, proletarização da profissão, intolerância, sexismo

11- Em sua percepção, houve algum impacto/mudança/resultado na escola? Se não, por quê?

- ✓ prática dos professores que participaram
- ✓ aprendizagem dos alunos
- ✓ na estrutura ou trabalho da escola
- ✓ na oportunidade de acesso à formação continuada
- ✓ articulação entre escola e universidade na elevação da qualidade do ensino? Como ocorreu
- ✓ IDEB aumentou? Pode falar que o Pibid contribuiu?
- ✓ Valorização da escola pública como campo de experiência para construção de conhecimento na formação
- ✓ Professor da educação básica como co-formador

12- Quais os impactos desse projeto para a formação de professores na Região dos Inconfidentes?

- ✓ Os impactos desse programa nos padrões de oportunidades formativas para os seus participantes licenciandos, docentes da IFES, docentes da educação básica e alunos da escola
- ✓ Para você houve alguma transformação no padrão de oportunidades de formação dos participantes? Qual a consequência destas transformações no padrão de oportunidades?
- ✓ Essa aproximação pode incentivar os professores a buscarem mecanismos de formação na universidade, até mesmo participar dos processos seletivos de programas de pós-graduação?

13- Em sua visão, o programa colaborou para a sua formação continuada e DPD? De modo isso se deu?

- ✓ Percepção de alguma mudança em sua prática profissional
- ✓ experiências de formação licenciandos e prof. educação básica
- ✓ troca de saberes e conhecimentos
- ✓ interrelação entre as pesquisas desenvolvidas e as disciplinas ministradas
- ✓ aproximação entre universidade, escola e professor

3.3.2 Roteiro entrevista coordenador de área - Pibid

Bloco A – Trajetória no programa

1- Vamos tratar um pouco da sua trajetória no PIBID.

- ✓ Como você tomou conhecimento do PIBID?
- ✓ Como você chegou à função de coordenador de área?
- ✓ Durante quanto tempo você está/esteve como coordenador de área?
- ✓ Subprojeto do Pibid que trabalha ou trabalhou? Em quais escolas? São as mesmas desde o início?
- ✓ Esse subprojeto foi continuidade do edital de 2012?

Bloco B - Implementação do programa

2- Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com o subprojeto que coordena/coordenou? Como foi desenvolvido? atividades realizadas? Sua função

- ✓ Objetivo desse subprojeto
- ✓ Sua concepção e ações sobre formador de professores (como Pibid incidiu sobre isso?)
- ✓ Como você tem contribuído para que o programa alcance seus objetivos?

3- Como ocorreu o processo de implementação do subprojeto na escola?

- ✓ Contexto em que o programa chega à escola
- ✓ Seleção dos professores supervisores e da escola
- ✓ Recepção do programa por parte da escola
- ✓ Recepção, adesão, identificação, resistências ou imposição

4- Desafios e possibilidades você vivencia/vivenciou em sua função?

- ✓ gestores, coordenadores e professores da escola e universidade
- ✓ licenciandos
- ✓ temáticas e desenvolvimento do subprojeto
- ✓ UFOP, IFMG, MEC, CAPES (burocracia)
- ✓ Aplicação dos saberes e conhecimentos na prática pedagógica
- ✓ Articulação teoria e prática
- ✓ Desenvolvimento das atividades e temáticas e dinâmica da escola
- ✓ Outros desafios

5- No tempo em que você está/esteve como coordenador de área do programa, você percebeu se houve alguma mudança nas propostas dos editais da Capes? Você poderia detalhar os reflexos disso nas propostas dos:

- ✓ projetos institucionais e nos subprojetos,
- ✓ do currículo/proposta de formação, nas práticas de formação da UFOP
- ✓ nas práticas pedagógicas e atividades de formação
- ✓ Alterações nas propostas para o desenvolvimento do projeto

6- Em algum momento, foi necessário fazer alguma mudança ou adaptação daquilo que foi proposto no subprojeto e nas atividades para colocar em prática na escola?

- ✓ na proposta de formação e na aproximação das escolas e universidade
- ✓ no desenvolvimento das atividades e práticas pedagógicas
- ✓ abertura para desenvolver atividades além do proposto
- ✓ no levantamento de temáticas de trabalho que auxiliem na mitigação das dificuldades
- ✓ na formação continuada e no DPD dos docentes professores supervisores
- ✓ Teve alguma discussão sobre carreira, condições de trabalho e valorização da profissão?

7- Ao olhar para o trabalho desenvolvido na escola, você consegue reconhecer a proposta articulada pelo grupo nas atividades desenvolvidas na prática?

- ✓ Houve um afastamento daquilo que foi proposto?
- ✓ Se houve, por que aconteceram e quais foram os resultados?

8 - O modo como o PIBID foi organizado pelo governo federal atende às necessidades do projeto de formação da UFOP? Para você teria algum aspecto que precisa ser mudado?

- ✓ estrutura do programa
- ✓ temas da educação para serem abordados nos subprojetos
- ✓ número de bolsas para supervisores, coordenadores, bolsistas, escolas (procura pela participação)
- ✓ repasses para custeio do programa e forma como são aplicados
- ✓ reuniões de discussão para a preparação das atividades, relatórios e formas de avaliação
- ✓ Abertura para mudanças de direção ou proposição de ações

Bloco D – Resultados e Efeitos do programa

9 -O Como você percebe o PIBID no contexto das licenciaturas da UFOP ou IFMG? Que resultados ou efeitos ele traz para:

- ✓ Houve algum processo de acompanhamento dos resultados?
- ✓ Como era feito o processo de autoavaliação e os relatórios?
- ✓ formação inicial dos licenciandos
- ✓ formação continuada dos professores supervisores
- ✓ articulação/relação entre teoria e prática (mudança no currículo ou proposta)
- ✓ práticas e projetos de formação das licenciaturas (contribui para reformulação do currículo)
- ✓ integração das licenciaturas/PDI e projeto formativo UFOP
- ✓ aproximação entre escola e universidade
- ✓ estímulo e valorização da profissão e permanência na carreira
- ✓ Acesso e permanência a Universidade e oportunidade de formação
- ✓ Taxa de evasão – Pibid influenciou no índice de evasão das licenciaturas
- ✓ Resultado que permaneceu mesmo depois do projeto?

10 – Em sua percepção, houve algum impacto/mudança/resultado na escola? Se não, por quê?

- ✓ prática dos professores que participaram
- ✓ aprendizagem e formação dos alunos
- ✓ na estrutura ou trabalho da escola (equipamentos e materiais para as escolas)
- ✓ na oportunidade de acesso à formação continuada (interesse de outros docentes em participar, se informar ou aproximar desse tipo de projeto e da universidade)
- ✓ no contexto da escola como um todo
- ✓ Articulação entre escola e universidade na elevação da qualidade do ensino?
- ✓ O IDEB aumentou? O Pibid influenciou neste resultado?
- ✓ Percepção da escola pública como campo de experiência para construção do conhecimento na formação
- ✓ Professor da educação básica como coformador

11- Quais os impactos desse projeto para a formação de professores na Região dos Inconfidentes?

- ✓ Os impactos desse programa nos padrões de oportunidades formativas para os seus participantes licenciandos, docentes da IFES, docentes da educação básica e alunos da escola
- ✓ Para você houve alguma transformação no padrão de oportunidades de formação dos participantes?
- ✓ Qual a consequência destas transformações no padrão de oportunidades?
- ✓ Essa aproximação pode incentivar os professores a buscarem mecanismos de formação na universidade, até mesmo participar dos processos seletivos de programas de pós-graduação?

12 - Em sua visão, o programa colaborou para a sua formação continuada e DPD? De modo isso se deu?

- ✓ experiências de formação licenciandos e prof. educação básica
- ✓ troca de saberes e conhecimentos
- ✓ interrelação entre as pesquisas desenvolvidas e as disciplinas ministradas
- ✓ aproximação entre universidade, escola e professor
- ✓ possibilidade formação continuada de prof. da educação básica

13 – Outras questões que queiram abordar e como tem sido o desenvolvimento das atividades na pandemia?

3.3.3 Roteiro entrevista professor supervisor

Bloco A – Trajetória no programa

1- Vamos tratar um pouco da sua trajetória no PIBID.

- ✓ Como você tomou conhecimento do PIBID?
- ✓ Como você chegou à função de professor supervisor? Qual é o subprojeto que atua/atuou? E a escola? Tempo de participação no subprojeto.
- ✓ Tempo de carreira. Disciplina que leciona

Bloco B - Implementação do programa

2- Como ocorreu o processo de implementação na escola?

- ✓ Contexto em que o programa chega à escola
- ✓ Seleção dos professores supervisores
- ✓ Recepção do programa por parte da escola (a escola costuma acolher programas advindos da universidade?)
- ✓ adesão, identificação, resistências ou imposição

3-Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com o subprojeto que atua/atou? Como foi desenvolvido, atividades realizadas, sua função?

- ✓ Da relação da escola de um modo geral (gestor, coordenador e demais professores) com o programa

4- Dificuldades você enfrentou/enfrenta na sua função?

- ✓ relação coordenador institucional e de área
- ✓ gestores e coordenadores da escola
- ✓ licenciandos
- ✓ docentes e outros funcionários
- ✓ burocracia

Bloco C- Interpretação e Tradução da política

5-Em algum momento, foi necessário fazer alguma mudança ou adaptação daquilo que era proposto nos subprojetos para colocá-las em prática na escola?

- ✓ Alterações nas propostas das IFES e CAPES/MEC para o desenvolvimento do projeto
- ✓ Autonomia para desenvolver atividades além do proposto pela IFES
- ✓ Liberdade para expressar ideias, sentimentos, dificuldades, dúvidas

6- Ao olhar para o trabalho desenvolvido na escola, você consegue reconhecer a proposta articulada pelo grupo nas atividades desenvolvidas na prática?

- ✓ Houve um afastamento daquilo que foi proposto? Se houve, quais foram os resultados.

7 – A partir da participação no PIBID, o que a formação para pesquisa pode contribuir para o trabalho desenvolvido em sala de aula e para a escola?

8- O modo como o trabalho foi organizado atende às necessidades da escola? Para você teria algum aspecto que precisa ser mudado?

- ✓ desenvolvimento das atividades
- ✓ estrutura do programa
- ✓ número de bolsas para supervisores, coordenadores, bolsistas, alunos da escola atendidos
- ✓ repasses para custeio do programa e forma como são aplicados
- ✓ reuniões de discussão para a preparação das atividades, relatórios e formas de avaliação

Bloco D – Resultados e Efeitos do programa na escola

9-Quais mudanças ou transformações na prática, em seu trabalho no dia a dia da sala de aula você percebeu? Você acha que isso se deu pelo programa? Poderia falar detalhadamente?

- ✓ as mudanças na escola e para os alunos

- ✓ organização do trabalho pedagógico
- ✓ práticas pedagógicas
- ✓ aprendizagem dos alunos
- ✓ articulação entre teoria e prática
- ✓ equipamentos e materiais para a escola
- ✓ IDEB da escola
- ✓ aproximação entre escola e universidade

10 - Em sua visão, o programa colaborou para a sua formação continuada e DPD? De modo isso se deu?

- ✓ experiências de formação
- ✓ oportunidade de acesso a formação além do proposto pela SEE e SME.
- ✓ aproximação entre universidade, escola e professor

11-Você percebeu alguma mudança relativa ao acesso ou interesse à universidade pelos alunos da educação básica?

Concentração e maior interesse pela escola e atividades
Proximidade e interesse em conhecer a universidade
com relação ao avanço e prosseguimento nos estudos pelos alunos

12- Outras questões que queiram abordar e como tem sido o desenvolvimento das atividades na pandemia?