



JAIME ANTONIO NALIN

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM
EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO DO
BENEFÍCIO DO PROUNI**

Canoas

2018

JAIME ANTONIO NALIN

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM
EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA:
UM ESTUDO DE CASO DO BENEFÍCIO DO PROUNI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Professora doutora Vera Lucia Felicetti

Canoas

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N171e Nalin, Jaime Antônio.

A educação superior na formação do professor em exercício na educação básica pública [manuscrito]: um estudo de caso do benefício do ProUni / Jaime Antônio Nalin – 2018.

172 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Felicetti”.

1. Educação superior. 2. Formação docente. 3. Egressos. I. Felicetti, Vera Lúcia. II. Título.

CDU: 378.12



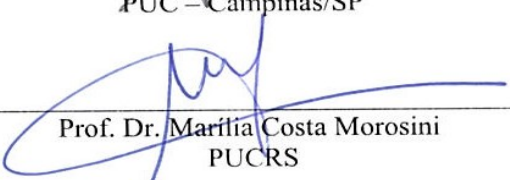
Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

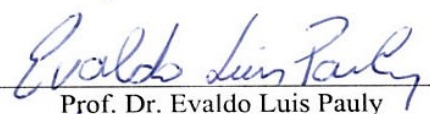
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Pires
PUC – Campinas/SP



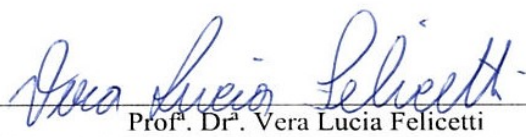
Prof. Dr. Marília Costa Morosini
PUCRS



Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Universidade La Salle



Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
Universidade La Salle



Prof. Dr. Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 23 de julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo demarca o final de mais uma etapa de minha trajetória acadêmica, sendo fruto de oportunidades, trocas e aprendizados coletivos. Então, agradeço a alguns dos que contribuíram para a concretização deste momento:

- a toda minha família, pelo amor, afeto e incentivo. Em especial aos meus pais, Alcides e Elisa Zugno, que, por intermédio do exemplo, me ensinaram o sentido da palavra resiliência;
- à minha esposa Vanessa, pela parceria, sempre contribuindo com o seu melhor, oferecendo todo seu amor, e ao meu filho Arthur, razão dessa conquista e do meu viver;
- à minha orientadora, professora doutora Vera Lucia Felicetti, pela generosidade e competência desde os meus primeiros passos nessa trajetória, pelas oportunidades, orientações e desafios ao longo de todo o processo de estudos;
- à banca de qualificação, pelas contribuições significativas para esta tese;
- à Universidade La Salle, que possibilitou a investigação e a bolsa parcial para a escrita deste trabalho;
- meu sentimento de gratidão se estende, ainda, a todos aqueles que me apoiaram, me incentivaram e que contribuíram de alguma forma e em algum momento da caminhada com seus saberes e experiências (acadêmicas, profissionais ou pessoais);
- a Deus.

RESUMO

A formação acadêmica de professores em nível de Educação Superior via políticas públicas é de fundamental importância à construção de saberes para qualificar a ação educativa na Educação Básica. A pesquisa envolveu os dados do Sistema do ProUni (SisProUni) e o banco de dados dos bolsistas de uma Instituição de Educação Superior (IES) comunitária. Este estudo tem em pauta a política educacional de formação de professores pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Os sujeitos deste estudo são bolsistas que ingressaram com bolsas integrais destinadas aos docentes da Educação Básica da rede pública que não possuíam formação na Educação Superior e que, hoje, são egressos de cursos de Licenciaturas de uma Instituição de Educação Superior comunitária da grande Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O objetivo geral constitui-se em analisar e compreender as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública. O caminho metodológico usado nesta tese teve abordagem quantitativa e qualitativa, com objetivo descritivo e explicativo. O procedimento técnico correspondeu a um estudo de caso e a análise dos dados se deu pela Análise Textual Discursiva. Os resultados da investigação apontaram na IES comunitária um total de 1.777 bolsistas ingressantes do ProUni, 326 de cursos de Licenciaturas e 11 bolsistas ingressaram pelo critério de professor da rede pública atuante na Educação Básica. Destes, apenas uma, do curso de Letras já era professora egressa. Os achados permitiram compreender que a egressa do ProUni em efetivo exercício na Educação Básica pública, durante a realização do curso, construiu e reconstruiu seu saber docente apoiada nos estudos da Graduação. Tal (re)construção foi possível em virtude da reflexão de suas práticas, o que oportunizou o desenvolvimento de novas concepções e ações pedagógicas, bem como para uma maior autonomia. Espera-se que os resultados desta investigação possam fortalecer a necessidade de se investir ainda mais na qualificação de docentes da Educação Básica pública por meio de programas e projetos, como o do ProUni.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação docente. Egresso. ProUni.

RESUMEN

La formación académica de profesores en nivel de Educación Superior vía políticas públicas es de fundamental importancia a la construcción de saberes para calificar la acción educativa en la Educación Básica. La investigación envolvió los datos del ProUni (SisProUni) y la base de datos de los bolsistas de una Institución de Educación Superior (IES) Comunitaria. Este estudio tiene en pauta la política educacional de formación de profesores por el Programa Universidad para todos (ProUni). Los sujetos de este estudio son bolsistas con bolsas integrales destinadas a los profesores de la Educación Básica de la red pública que no poseían formación en la Educación Superior y que, hoy, son egresos de cursos de Licenciaturas de una Institución de Educación Superior Comunitaria y que, hoy, son egresos de cursos de Licenciaturas de una Institución de Educación Superior Comunitaria en la grande Porto Alegre en el Rio Grande del Sur. El objetivo general se constituye en analizar y comprender las percepciones sobre a (re)construcción de los saberes docentes de una profesora egresa del ProUni del curso de Licenciatura en Letras que, durante la Graduación, estuvo en efectivo ejercicio en la Educación Básica de la red pública. El camino metodológico usado en esta tesis tuvo abordaje cuantitativo y cualitativo, con objetivo descriptivo y explicativo. El procedimiento técnico correspondió a un estudio de caso y el análisis de los datos se dio por el Análisis Textual Discursivo. Los resultados de la investigación apuntaron en la IES comunitaria un total de 1.777 bolsistas ingresantes do ProUni, 326 de cursos de Licenciaturas y 11 bolsistas ingresaron por el criterio de profesor de la red pública actuante en la Educación Básica. De estos, sólo una ya era profesora concluyente del curso de Letras. Los hallazgos permitieron comprender que la egresa del ProUni en efectivo ejercicio en la Educación Básica pública, durante la realización, construyó y reconstruyó suyo sepa docente apoyada en los estudios de la Graduación. Al (re)construcción fue posible en virtud de la reflexión de sus prácticas, lo que oportunizó el desarrollo de nuevas concepciones y acciones pedagógicas, así como para una mayor autonomía. Se espera que los resultados de esta investigación puedan fortalecer la necesidad de investirse aún más en la calificación de profesores de la Educación Básica pública por medio de programas y proyectos como lo del ProUni.

Palabras-clave: Educación Superior. Formación Docente. Egresados. ProUni.

ABSTRACT

The academic formation of teachers at the level of Higher Education through public policies is of fundamental importance to the construction of knowledge to qualify the educational action in Basic Education. The research involved data from the ProUni System (SisProUni) and the database of fellows from a Community Higher Education Institution (HEI). This study addresses the educational policy of teacher education by the University for All Program (ProUni). The subjects of this study are scholarship holders who have received full scholarships for the Basic Education teachers of the public network who did not have a Higher Education education and who, today, are graduates of undergraduate courses of a Community Higher Education Institution of Greater Porto Alegre in the Rio Grande do Sul. The general objective is to analyze and understand the perceptions about the (re) construction of the teaching knowledge of a teacher who graduated from ProUni in the course of Degree in Letters that during the Graduation was in effective exercise in Education Basic of the public network. The methodological approach used in this thesis had a quantitative and qualitative approach, with a descriptive and explanatory objective. The technical procedure corresponded to a case study and the analysis of the data was given by Discursive Textual Analysis. The results of the research showed a total of 1,777 ProUni fellows, 326 undergraduate courses and 11 fellows enrolled in the community HEI in the public HEI in the Basic Education. Of these, only one was already a teacher of the Literature course. The findings made it possible to understand that the student from ProUni in effective exercise in Public Basic Education, during the construction, constructed and reconstructed her teaching knowledge supported in the undergraduate studies. This (re) construction was possible due to the reflection of its practices, which allowed the development of new conceptions and pedagogical actions, as well as for greater autonomy. It is hoped that the results of this research could strengthen the need to invest even more in the qualification of teachers of Public Basic Education through programs and projects, such as ProUni.

Keywords: Higher Education. Teacher Training. Graduate. ProUni.

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC – Centro para Controle e Prevenção de Doenças
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD – Educação a Distância
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPG – Programa de Pós-Graduação
ProUni – Programa Universidade para Todos
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO – *Scientific Electronic Library On-line*
Sesu – Secretaria de Educação Superior
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisProUni – Sistema do ProUni
Sisu – Sistema de Seleção Unificado
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Orealc/Unesco – *Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*
TCU – Tribunal de Contas da União
UAB – Projeto Universidade Aberta do Brasil
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Professores bolsistas do ProUni atuantes na Educação Básica pública	18
Tabela 1 – Frequência de teses sobre ProUni por cursos	28
Tabela 2 – Número de teses defendidas sobre o ProUni dos anos de 2007 a 2016	29
Tabela 3 – Panorama geral dos sujeitos participantes das investigações	29
Tabela 4 – Artigos por área	48
Tabela 5 – Ingressantes e situação dos bolsistas por modalidade na IES comunitária ..	91
Tabela 6 – Médias das notas do Enem dos ProUnistas na IES comunitária	94
Tabela 7 – Modalidade de curso do bolsista por faixa etária	95
Tabela 8 – Situação do bolsista por sexo	96
Tabela 9 – Relação entre sexo e modalidade de cursos de Bacharelado e curso de Licenciatura	98
Tabela 10 – Relação entre sexo e modalidade de curso de Tecnólogo e de Licenciatura ...	98
Tabela 11 – Relação entre sexo e modalidade de cursos de Bacharelado e de Tecnólogo..	99
Tabela 12 – Situação dos bolsistas das Licenciaturas por faixa etária	99
Tabela 13 – Cursos de Licenciatura e a situação dos bolsistas	100
Tabela 14 – Ingressos como professor da rede pública ou não e o curso	102
Tabela 15 – Faixa etária dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas.....	103
Tabela 16 – A situação dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor por sexo	103
Tabela 17 – Situação no curso dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor	104
Quadro 1 – Temas dos cinco artigos encontrados na <i>SciELO</i> de 2006 a 2015	48
Quadro 2 – Conhecimentos da área e conhecimentos pedagógicos para a gestão docente dos conteúdos e da classe	72
Quadro 3 – Síntese metodológica	79
Quadro 4 – Técnicas de coleta de dados a partir dos objetivos específicos	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	16
1.2 Problema de pesquisa.....	20
1.3 Objetivos de pesquisa	20
1.4 Tese	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 O Programa Universidade Para Todos	23
2.2 O descritor ProUni e a formação de professores e egressos das Licenciaturas no banco da Capes de 2007 a 2016	27
2.2.1 <i>ProUnistas e seus contextos</i>	30
2.2.2 <i>ProUni: Estado, Governo e IES, Privadas e Comunitárias</i>	38
2.2.3 <i>Aspectos operacionais, formativos e acadêmicos do ProUni nas IESs</i>	43
2.3 O descritor ProUni e a formação de professores e egressos das Licenciaturas em artigos na Scielo	47
3 UM DIÁLOGO ENTRE SABERES E POSTURAS DOCENTES NA GESTÃO DA SALA DE AULA	52
3.1 A formação docente na Educação Superior	52
3.2 A sala de aula como espaço do querer e do saber fazer docente.....	55
3.3 O poder fazer em sala de aula – a autonomia docente.....	60
3.4 A reflexão do querer, do fazer e do poder fazer docente	64
3.5 A gestão da sala de aula pelo professor	67
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	76
4.1 Abordagem epistemológica da investigação.....	76
4.2 Caracterização do contexto e do sujeito	79
4.3 Coleta de dados	82
4.4 Análise dos dados.....	85
5 ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	89
5.1 O caminho na análise dos dados quantitativos	89
5.2 A Educação Superior na formação do professor em exercício na educação básica pública: uma egressa do ProUni.....	106
6 CONSOLIDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	163

1 INTRODUÇÃO

A formação docente se constitui um fator necessário para a melhoria da prática pedagógica dos professores. As questões de acesso e permanência na universidade, bem como a necessidade da formação acadêmica dos docentes da Educação Básica, são de fundamental importância no cenário educacional, social e econômico do Brasil.

Com foco na formação docente, esta investigação insere-se na linha de pesquisa de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, que investiga “o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano”; procura, ainda, “aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõem estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades” (UNILASALLE, 2014).

A educação, por sua natureza, é mutável, pois está sempre contextualizada em uma determinada realidade histórica, política e social; portanto os processos são sempre de aberturas diante das mudanças sociais. Assim, a formação dos professores é processual, sofre influências e se insere dentro das políticas públicas educacionais, em cenários políticos, sociais e econômicos em constantes mudanças. Neste íterim afirma na *Enciclopédia de pedagogia Universitária*, Morosini (2016, p. 396) “A profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido, pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência” (INSTITUTO..., 2016).

Sendo assim, as Declarações da Unesco (1990, 1998, 2007, 2015) deixam claro que as mudanças que ocorrem nas relações nacionais educacionais também são dependentes de discussões e metas de alinhamento das instituições mundiais. Nesse sentido, faz-se necessário, para melhor compreender as mudanças ocorridas na área educacional, uma breve contextualização. Nussbaum (2015, p. 81) lembra que “os problemas que enfrentamos e as responsabilidades que trazemos exigem que estudemos as nações e as culturas do mundo de forma mais concentrada e sistemática”, e afirma que para entender comportamentos, projetos e políticas públicas necessita-se a História e os conhecimentos globais.

No Brasil, dá-se a aprovação da nova Carta Magna – a Constituição de 1988 – que se consolida em uma nova etapa de conquistas sociais (BRASIL, 1988). O investimento público na Educação tornou-se um direito constitucional para a sociedade brasileira. O acesso à educação como direito do cidadão exige profissionais mais bem habilitados para atuar no exercício docente, de modo a suprir as novas demandas sociais. A área de formação e o desenvolvimento profissional dos professores tornaram-se pauta de debates, discussões, pesquisas e de políticas públicas, sobretudo pela necessidade de abordar a questão docente em profundidade.

O artigo 208 da Constituição Brasileira determina que a Educação Básica seja um dever do Estado e da família: gratuita, obrigatória e extensiva, sendo, assim, um direito social. O mesmo defende e garante que um dos deveres do Estado é garantir o “V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da criação artística e da pesquisa, de acordo com a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Aliada às novas garantias, a sociedade civil discutia sobre a importância da necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões: pessoais, históricas, políticas e sociais.

As reformas educacionais pensadas e realizadas pela *Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe* (Orealc/Unesco), vieram apresentando significativas mudanças. Em outras palavras, a abertura mundial gerada pela nova globalização criou outras realidades sociais, econômicas, políticas e educacionais, gerando, assim, desafios a serem enfrentados na área educacional, cultural e social (OFICINA..., 2007).

Os organismos multinacionais, atentos à realidade mundial, interferem nas mais diferentes realidades e apontam as exigências para a educação. O documento elaborado pela *Organisation Economic Cooperation and Development*-(OECD) também mostra as necessidades de superar as desigualdades mundiais e de explorar as novas ferramentas tecnológicas resultantes dos avanços das últimas décadas para melhorar a qualidade da educação e a interação entre professor e estudantes e melhor avaliar os processos e progressos dos mesmos (ORGANIZAÇÃO..., 2013).

As desigualdades na área cultural e educacional sempre estiveram presentes na história da América Latina e no Brasil (RIBEIRO, 1975). A sociedade brasileira, por meio da pressão de grupos sociais organizados no decorrer da década de 90 e início da nova década, buscava políticas sociais mais inclusivas mediante ações e programas

voltados também na área cultural e educacional, por intermédio de políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades e injustiças sociais (GOHN, 1995, 1997). Entende-se aqui como políticas públicas na área da educação ações na qualificação de professores da Educação Básica pelo Estado com a criação, efetivação e regulação de programas. Nesta direção, vários programas na área educacional foram criados e aprovados buscando atingir os mais diferentes grupos e objetivos. Muitos programas se destacavam e se destinavam para a formação inicial e continuada dos professores da rede pública. Uma das medidas foi a de concretizar e ampliar a plataforma virtual – Projeto Universidade Aberta do Brasil – para a realização da divulgação, inscrições e concretização de cursos, tanto em âmbito de formação inicial quanto de formação continuada para profissionais da educação.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil¹ – UAB – deveria fomentar, por intermédio da modalidade da Educação a Distância (EaD) instituída pelo Ministério da Educação pelo Decreto-Lei nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, a ampliação de um programa permanente de formação inicial a professores em efetivo exercício da docência na Educação Básica, mas que se encontravam ainda sem a Graduação. A UAB também oferece a formação continuada para os já graduados.

Surgiram muitos outros programas de formação continuada e que são disponibilizados no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Entre eles, a *Rede Nacional de Formação de Professores*, que elabora e produz materiais para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. As áreas de formação de docentes incluem alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física; portanto, muitas são as áreas atendidas pela Rede Nacional de Formação de Professores. Na área de funções diretivas das escolas, destaca-se, também, o *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública Básica*, com o objetivo de capacitar gestores das escolas pela modalidade a distância. O programa de formação é realizado a partir de convênios entre o MEC e as universidades públicas. Entre as metas está formar, em nível de especialização (*Lato Sensu*), gestores educacionais nas escolas públicas. Este abrange especialização em coordenação pedagógica e de aperfeiçoamento e em gestão escolar. Há, ainda, o *Programa de Consolidação das Licenciaturas, Prodocência*, que visa

¹ O Projeto Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da modalidade da Educação a Distância. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.

também a fornecer a formação inicial nos cursos de Licenciaturas das instituições públicas federais e estaduais de Educação Superior. Destaca-se, da mesma forma, a *Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento*, que é composta por instituições selecionadas que atuam como centros de apoio à elaboração de cursos e materiais didáticos para formação a distância e atividades presenciais.

Nesta direção, este estudo tem em pauta um Programa de acesso à Educação Superior – o Programa Universidade Para Todos (ProUni) –, que também proporciona a formação inicial de professores, com acesso gratuito e bolsas integrais destinadas aos docentes da rede pública que não possuem formação na Educação Superior.

O *Programa Universidade Para Todos* (BRASIL, 2005), em questão neste estudo, insere-se como sendo uma das políticas públicas que oportuniza o acesso à Educação Superior não somente a grupos considerados em desvantagem inicial, isto é, aspectos relacionados com a situação socioeconômica, gênero, raça, deficiências, entre outras (FELICETTI; FOSSATTI, 2014) e também a formação em nível superior a professores atuantes da Educação Básica pública nos termos do Programa, foco desta Tese.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas estratégias na meta 15, é evidente a necessidade do acesso à formação profissional inicial para atuar na Educação Básica (BRASIL, 2014a). Diante de tal necessidade, o ProUni tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de Graduação e formação específica em instituições de Educação Superior privadas, e foi criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado em 13 de janeiro de 2005 pela Lei 11.096 (BRASIL, 2005). Em contrapartida, as IESs são beneficiadas com isenção de impostos. Aspectos referentes ao ProUni serão desenvolvidos com mais profundidade no Capítulo 2 desta tese.

Pensando na formação inicial dos docentes atuantes na Educação Básica pública e bolsistas do ProUni e a relação da formação com a prática, surge o problema de pesquisa norteador desta tese:

– *Quais são as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública?*

De modo a melhor interiorizar o problema de pesquisa delineado, apresentam-se, na sequência desta introdução, as justificativas que embasam o problema de pesquisa,

os objetivos da investigação e a tese propriamente dita. Em seguida, no Capítulo 2, expõe-se a revisão de literatura acerca da formação docente associada aos conhecimentos e aos saberes necessários para o exercício da docência. No Capítulo 3 apresenta-se a metodologia que norteou esta tese e, em seguida, os achados, as análises e as considerações finais. Para finalizar, expõem-se as Referências Bibliográficas consultadas e os Apêndices.

1.1 Justificativa

A contribuição social em estudos na área de formação de docentes reside no fato de ter e possuir a educação um papel estratégico no desenvolvimento do país. A formação de professores é uma das metas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Planos Nacionais de Educação (PNE). O conceito de formação de professores é complexo e evidencia diferentes enfoques em pesquisas, tais como a legislação, profissionalidade, aspectos pedagógicos, trabalho docente, exigências da atualidade e a qualidade da educação proporcionada nas IESs e nas escolas, tanto referente a sua formação inicial quanto à sua formação continuada. A investigação, nesta tese, se concentrará no aspecto da formação inicial de professores atuantes na Educação Básica pública e a compreensão da relação dessa formação com a prática na sala de aula dos egressos do ProUni.

A carência de formação específica e qualificada na área educacional ainda é uma necessidade para muitos docentes atuantes na Educação Básica. Apesar de a LDB (BRASIL, 1996) já priorizar a formação inicial em nível superior a todos os professores atuantes na Educação Básica, os dados seguintes comprovam o distanciamento entre as metas e a realidade formativa.

O MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponibiliza os dados que contextualizam as carências e as necessidades de qualificar os profissionais na área educacional. Segundo os dados do Inep,² docentes sem habilitação à docência na área em que atuam ainda existem no

² Vinculado ao MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) produz informações confiáveis aos gestores, pesquisadores e educadores. O Inep possui por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a execução de políticas públicas para a área educacional. Ele fornece dados e estudos educacionais por meio de levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Destaca-se o Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação Institucional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes),

Brasil. Em 2010, dos profissionais atuantes na Educação Básica 68,9% tinham diplomação correspondente ao nível e área de atuação, o que representava um percentual de 21,9% de docentes atuantes e sem formação em grau superior. Em 2012 ocorre um avanço, e o percentual passa de 68,9% para 78,1% com titulação. A porcentagem de professores da Educação Básica com curso Superior em 2013 era de 74,8%, e a porcentagem de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, no mesmo ano, com Licenciatura na área, era de 32,8%. Já a porcentagem dos do Ensino Médio com Licenciatura na área em que atuam nesse ano, era de 48,3%. Os estudos do Inep mostram que a proporção de professores com formação de nível superior concluída ou em andamento atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular, em 2013, era de 77,2%, e nos anos finais do Ensino Fundamental regular, de 88,7%. Já em 2015, o percentual baixou para 76,4%. Isto se deu em razão do número de professores com curso superior que pediram exoneração e se aposentaram de suas funções (BRASIL, 2014b).

A preocupação com a formação inicial dos educadores torna-se justificável pela realidade educacional brasileira no campo formativo, mas a carência de formação específica e qualificada ainda é um desafio. Nesta direção, programas de incentivos e financiamentos para a qualificação inicial é uma necessidade a ser intensificada. Sabe-se que o aumento do número de profissionais com formação em Educação Superior é de fundamental importância e pode contribuir para a melhor atuação em sala de aula, especificamente quando a formação em nível superior for direcionada para a disciplina de docência. Há, ainda, entretanto, lacunas e um caminho a ser percorrido no sentido de os professores possuírem formação inicial para atuar em sala de aula na rede pública na Educação Básica e de acordo com a sua formação específica. Dados de 2012 apresentam indicadores que mostram que apenas o percentual de 32,8% de docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental regular possui habilitação na Licenciatura da disciplina (professores de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, filosofia, educação física, artes ou língua estrangeira) em que trabalham (BRASIL, 2014b).

Apesar das exigências da LDB (BRASIL, 1996), dos PNEs (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a) e das políticas públicas educacionais de formação de professores, já instituídas, e o investimento público até então destinado para a formação destes, os dados anteriores, que refletem a realidade formativa dos professores, mostram o quanto ainda se tem de investir na formação inicial de docentes no contexto brasileiro.

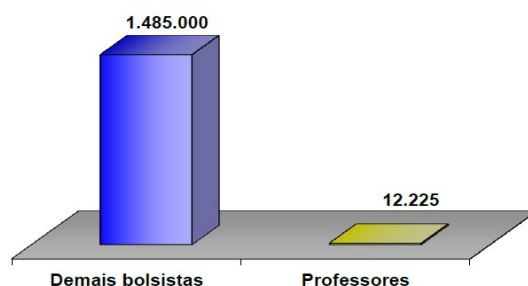
Os programas já instituídos na área de formação de professores e, em tela nesta tese o ProUni, possibilitam o acesso à formação inicial mediante facilidades de financiamento, bolsas e acesso a vagas na Educação Superior a todos os professores, independente da renda *per capita* que têm. O pressuposto, portanto, é que uma formação docente adequada e na área é capaz de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em extensão e da qualidade da educação. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2015, p. 1), “Professores cuja educação formal incluiu componentes de conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam relataram se sentir mais preparados do que aqueles cuja educação formal não continha esses elementos”.

Nesta direção, Felicetti denota “a importância de uma formação de qualidade na Educação Superior, uma vez que um profissional bem preparado pode proporcionar um ensino de qualidade, logo uma melhor aprendizagem” (2011, p. 3). Neste sentido, compreender as repercussões da formação inicial de professores bolsistas do ProUni no contexto da sala de aula, torna-se um imperativo na atualidade educacional.

Os dados estatísticos sobre a utilização das bolsas ProUni por professores atuantes na Educação Básica, mostram que esta concessão é relativamente baixa quando comparada ao montante total de bolsas já concedidas pelo Programa. Nos primeiros dez anos este atendeu mais de 1,2 milhão de estudantes (BRASIL, 2018b).

Observa-se, na Figura 1, que em 2014 do total de 1.485.000 bolsistas ProUni até o segundo semestre, apenas 12.225 eram bolsistas professores atuantes na Educação Básica pública, o que corresponde a menos de 1% do total de bolsistas até essa data.

Figura 1 – Professores bolsistas do ProUni atuantes na Educação Básica pública



Fonte: BRASIL, 2018b.

Embora o ProUni forneça bolsas integrais para a formação inicial em âmbito de Licenciatura aos professores da rede pública que atuam na Educação Básica, independente da renda *per capita* familiar desses docentes, o percentual de professores bolsistas em relação ao total é pequeno. Os dados revelam a baixa utilização da bolsa de formação de professores pelo critério do ProUni: “professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente da rede pública” (BRASIL, 2018b). Vários questionamentos podem ser conjecturados acerca da baixa utilização dessas bolsas, tais como o desconhecimento dos docentes pelos incentivos com bolsas integrais, a não valoração da formação acadêmica para a atuação em sala de aula, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio e incentivos das direções das escolas, a acomodação, o não reconhecimento salarial pelos planos de carreiras, entre outros aspectos que permeiam o contexto educacional do Brasil.

O interesse pessoal deste doutorando pela investigação no campo formativo da educação, envolvendo o ProUni e a Educação Pública Básica, é decorrente de sua formação e atuação profissional. Licenciado em Filosofia com habilitação em Sociologia e Psicologia (década de 80), o pesquisador realizou duas Especializações em Pensamento Político Brasileiro e em Metodologias do Ensino (década de 90), bem como pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Ciência Política, que possibilitaram transitar e aprofundar temas relacionados à função pública do Estado por meio de programas educacionais.

Deste modo, o desejo em estudar a formação de professores surge em decorrência dos aprofundamentos acadêmicos e da relevância social da temática já justificada, assim como da associação às experiências profissionais adquiridas ao longo

do exercício da docência e como coordenador nos setores formativos pedagógicos na Educação Superior.

A atuação como coordenador de projetos de formação continuada, em âmbito de especialização de professores da rede pública municipal de educação de Canoas-RS, financiados pelo governo municipal, por intermédio da Secretaria de Educação, intensificou o interesse por estudos envolvendo a formação docente. Esses cursos propiciaram aproximação maior com a realidade das instituições públicas de Educação Básica, especialmente com os saberes e os fazeres cotidianos dos professores no espaço áulico, desencadeando questionamentos sobre os programas de financiamento público na área educacional e as repercussões dos mesmos no dia a dia da sala de aula dos professores, quer sejam elas voltadas à gestão do conteúdo ou à gestão da aula.

Neste ínterim, o ProUni é um dos programas que possibilita a realização de um curso em nível superior totalmente gratuito, em instituições privadas de Educação Superior, a professores atuantes na rede pública. Há, no entanto, milhares destes no Brasil que não possuem a formação inicial na sua área de atuação, sendo o ProUni uma das alternativas atuais para a sua formação e qualificação enquanto profissional da educação pública brasileira, respondendo às exigências da LDB e às dos PNEs, bem como aos anseios das instituições educacionais, professores e da própria sociedade. Os resultados advindos desta investigação poderão contribuir para melhor entender a relevância do ProUni para a formação de profissionais de Educação Básica em nível superior, bem como os resultados à docência de tal formação. Nesta direção, apresenta-se o problema de pesquisa desta tese.

1.2 Problema de pesquisa

Quais são as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública?

1.3 Objetivos de pesquisa

Objetivo Geral

Analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública.

Objetivos Específicos

- Identificar as características sociodemográficas dos ProUnistas de acordo com curso de ingresso em Bacharelado, Tecnólogo ou Licenciatura de uma IES comunitária do Rio Grande do Sul;
- identificar entre os egressos dos cursos de Licenciaturas em uma IES comunitária os que ingressaram na Educação Superior pelo critério de docência permanente na Educação Básica pública;
- identificar os motivos que levaram o professor que atuava na Educação Básica a buscar a formação nesse nível de ensino como bolsista ProUni;
- compreender a gestão do conteúdo e a gestão da classe desenvolvida pela egressa do ProUni, em suas aulas;
- perceber a relevância do ProUni enquanto Programa que proporciona a qualificação de professores da rede pública de ensino.

1.4 Tese

A partir dos objetivos e questionamentos, esta pesquisa pretende confirmar a seguinte tese:

O professor, egresso do ProUni em efetivo exercício na Educação Básica pública durante a realização do curso de Licenciatura em Letras, construiu e reconstruiu seu saber docente apoiado nos estudos da Graduação.

Após a definição das ideias centrais da investigação por meio da problematização, objetivos e tese, realizou-se a pesquisa bibliográfica em busca dos componentes teóricos à investigação. “A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado ela favorece a resolução de um problema, ela também contribui para o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e compreender” (LAKATOS; MARCONI, 1993, p. 44).

A revisão da bibliografia está dividida em três partes. A primeira apresenta e possibilita contextualizar o ProUni no cenário político, social e educacional brasileiro. A segunda refere-se à revisão das teses e dissertações disponíveis no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mediante

estudos no que diz respeito à Pós-Graduação *Strictu Sensu*. Também nesta parte foi feita uma revisão em artigos publicados na área de formação de professores no banco de dados da *Scientific Electronic Library On-line (Scielo)* e, por último, aprofundar-se-ão os saberes fundamentais necessários a sua formação e à prática dos docentes na gestão do conteúdo e da classe.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura sobre a temática do estudo contribui essencialmente para a identificação das fontes primárias e secundárias de pesquisas e categorias já trabalhadas e aprofundadas no meio científico, e também para a comprovação da originalidade da investigação e para a compreensão e análise dos dados no que se refere aos temas como ProUni, egressos de cursos de Licenciaturas e os saberes e fazeres docentes. A primeira parte destina-se a apresentar o Programa Universidade Para Todos. Na sequência está o referencial teórico pautado em autores como Nóvoa (1992, 1995, 1997), Tardif (1995, 1999, 2002), Tardif e Faucher (2010), Tardif e Raymond (2000), Tardif e Lessard (2005), Gauthier et al. (2013), Pimenta (1994, 1996, 1999, 2002), Shulman (1986, 1987, 2001), Contreras (1997, 2013), Felicetti (2011, 2009, 2015, 2016) Felicetti et al. (2015), Felicetti e Cabrera (2014, 2017), Felicetti e Morosini (2011), entre outros.

2.1 O Programa Universidade Para Todos

Os antecedentes sociais, políticos e educacionais ao ProUni, já desenvolvidos na introdução deste estudo, situam-se a partir da década de 90. Nas reformas educacionais desse período foram efetuadas importantes mudanças, em especial na Educação Superior, por meio de diversas legislações e programas de ação. Entre eles destaca-se o Programa Universidade Para Todos.

O ProUni foi criado em 2004 e oficializado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Este Programa concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de Graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. As condições para participar no ProUni são: ser estudante egresso do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsista integral da própria escola, ter baixa renda e, ainda, não estar diplomado na Educação Superior.

O ProUni surge como uma política pública que possibilita o acesso à Educação Superior a camadas sociais historicamente não privilegiadas nas IESs de baixa renda e pessoas com deficiência, negros, pardos e índios. As bolsas são cedidas desde que

atendam aos critérios estabelecidos pelos editais (BRASIL, 2005). Quanto à renda, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Outro critério é ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e alcançado, no mínimo, 450 pontos na média, e não ter zerado a prova de redação. O Programa também reserva uma cota das bolsas para pessoas com deficiência, negros, pardos e índios e para professores da rede pública (BRASIL, 2005).

As bolsas integrais são oferecidas aos professores da rede pública da Educação Básica de ensino para os cursos de Licenciaturas, Normal Superior e Pedagogia, destinados à formação de docentes do Magistério da Educação Básica. Os professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a bolsas nos cursos de Licenciatura, não necessitam comprovar a renda. O seu acesso à Educação Superior fica claro na legislação do ProUni:

Art. 2º A bolsa será destinada:

- I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
- III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2005).

Nesta direção, a conotação do ProUni privilegia atender aos menos favorecidos das políticas educacionais na História do Brasil, como os jovens de baixa renda, as pessoas com deficiências, negros, pardos e índios. A formação docente também é privilegiada como política educacional. O ministro da Educação à época, Cristovam Buarque, ex-reitor da Universidade de Brasília e ex-governador do Distrito Federal, advoga acerca da formação de professores. Segundo ele, a formação docente era um fator preocupante para as lacunas da realidade da Educação Básica brasileira e os programas a serem instituídos deveriam contribuir para a realização de uma revolução educacional, e, logo, permitir o acesso a cursos também na área da formação inicial a todos os professores públicos brasileiros (GONZATTO, 2016).

A conotação educacional, cultural e social do ProUni mostra os sujeitos a que se destinam – estudantes de baixa renda. Grupos sociais, como candidatos com deficiência ou que se autodeclararem indígenas, pretos ou pardos, poderão optar por concorrer às bolsas oferecidas pelo ProUni. Assim, o caráter inclusivo torna-se presente quando possibilitado o acesso à Educação Superior pelo Programa.

O princípio da equidade está presente no ProUni, pois possibilita o ingresso à Educação Superior de classes desfavorecidas social e economicamente. A busca pela equidade de todas as classes a esse nível de ensino deve ser e realizar não apenas pelo acesso, mas, também, pelos projetos de acompanhamento, principalmente para aqueles que necessitam, de modo que os mesmos permaneçam no curso de Graduação e possam concluí-lo (FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014).

Segundo essa linha de raciocínio, o Programa corresponde a políticas de ações afirmativas, posto que a política pública de acesso à Educação Superior é entendida como uma “Política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 14).

A ênfase ao acesso e o aspecto afirmativo do ProUni como política social, foram confirmados nas investigações realizadas por Felicetti (2011, p. 249), que concluiu que o Programa constitui-se uma oportunidade de ascensão pessoal, profissional e cidadã.

[...] a igualdade de oportunidades em relação ao acesso ao trabalho, à participação cívica e cultural, assegurando, assim, uma ordem mais justa e meritocrática, dando aos sujeitos oriundos de classes menos favorecidas um sentido de pertencimento na sociedade.

A exclusão não se dá somente pelo fator financeiro. Assim, o conhecimento, condutas e posturas desenvolvidos ou adquiridos na Educação Superior colaboram para uma melhor inserção na sociedade, aumento da autoestima, da respeitabilidade e possibilitam maior contribuição como cidadãos qualificados e responsáveis por melhorias necessárias nos contextos sociais, culturais e educacionais.

A conotação social das bolsas do ProUni fica evidente desde o princípio, já no ato da inscrição; ela é totalmente gratuita e feita exclusivamente pela *internet*, evitando deslocamentos e gastos por parte dos candidatos. O processo seletivo na IES e demais encargos também são gratuitos. É vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa para a realização do processo seletivo próprio. Caso os candidatos não possuam condições de acesso para realizar as inscrições, as IESs cadastradas no sistema deverão possibilitar a todos os interessados, de forma gratuita, as condições de realização da mesma (BRASIL, 2005).

Há a liberdade de escolha da IES de acordo com critérios pessoais, como proximidade residencial ou profissional, entre outros motivos pessoais ou acadêmicos. No momento da inscrição, o candidato escolhe, em ordem de preferência, até duas opções de instituição, curso e turno dentre as bolsas disponíveis, de acordo com seu perfil. O processo seletivo do ProUni possui uma única etapa de inscrição (BRASIL, 2005).

As Instituições de Educação Superior (IES) possuem liberdade de realizar o processo seletivo próprio para os candidatos pré-selecionados pelo ProUni. Esta informação é disponibilizada ao candidato no momento da inscrição. Os inscritos para as bolsas são pré-selecionados em apenas uma das opções de curso, observando a ordem escolhida por ocasião da inscrição e o limite de bolsas disponíveis. Os candidatos pré-selecionados têm um prazo para comparecer na instituição de ensino de posse dos documentos que comprovem as informações prestadas em sua ficha de inscrição. Para se certificar da veracidade das informações prestadas, a instituição pode solicitar ao estudante outros documentos que julgar necessários. Nesses casos, as instituições que optarem por efetuar o processo próprio de seleção, deverão comunicar formalmente os estudantes, no prazo máximo de 24 horas da divulgação dos resultados das chamadas, sobre sua natureza e os critérios de aprovação. Há duas chamadas e, ao final delas, o candidato poderá manifestar o interesse em participar da lista de espera do ProUni. Uma vez por dia o ProUni calcula a nota de corte (menor nota para ficar entre os potencialmente pré-selecionados) para cada curso com base no número de bolsas disponíveis e no total dos candidatos inscritos naquele curso, por modalidade de concorrência. Em caso de sobrar bolsas pelos critérios anteriores, elas poderão ser preenchidas pela lista de espera, desde que comprovadas as informações constantes na ficha de inscrição.

Pelo caráter social do programa, todas as instituições participantes do ProUni devem oferecer acesso gratuito à *internet* para os candidatos que desejarem se inscrever e não possuem recursos ou meios de acesso. É vedado ao coordenador do ProUni solicitar a autenticação em cartório das cópias dos documentos, que devem ter a autenticidade atestada por meio da apresentação das vias originais no momento de aferição das informações prestadas pelo candidato (BRASIL, 2005).

Ao completar uma década (2005 a 2015), o Programa já ofertou mais de 1 milhão de bolsas (BRASIL, 2018b). Mais da metade foram bolsas integrais. Os dados demonstram a abrangência do ProUni no cenário da Educação Superior no Brasil.

Após referenciar e apresentar o ProUni em seu contexto de criação, aprovação e critérios para os bolsistas, desenvolver-se-á a revisão realizada em teses provenientes do banco de teses e dissertações da Capes e em artigos presentes na *Scielo*.

Esta revisão inicia com a busca delimitada por estudos doutorais no banco da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior via Plataforma Sucupira (BRASIL, 2014b) e na *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO, 2015) a partir dos descritores ProUni, egresso e egressos da Educação Superior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo no Brasil a expansão e consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) em todos os Estados da Federação (BRASIL, 2015a).

A *Scientific Electronic Library On-line* – Scielo – é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo do repositório é o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Com o avanço das atividades, novos títulos de periódicos estão sendo incorporados à coleção da biblioteca (SCIELO, 2015).

2.2 O descritor ProUni e a formação de professores e egressos das Licenciaturas no banco da Capes de 2007 a 2016

Esta parte inicial da revisão aborda as investigações sobre o ProUni em teses doutorais e resultou de duas fontes de pesquisas. A primeira coletou as teses na atual versão das ferramentas e acessos do *site* da Capes pela Plataforma Sucupira, e a segunda no banco de teses já coletado pelo Grupo de Estudos Cere – Centro de Estudos Relacionados ao Estudante – coordenado pela doutora Vera Lucia Felicetti.

A Capes, a partir de 2014, disponibilizou aos investigadores o Painel de Informações Quantitativas. A Plataforma Sucupira possibilitou o acesso atualizado de informações dos Programas de Pós-Graduação do Brasil. As teses e dissertações passaram a ser integradas em um único relatório e classificadas por áreas, regiões, unidades federativas, IESs, programas e orientador. O período disponibilizado pela plataforma foi a partir de 2013 até junho de 2016, quando feita a última busca no *site*. O mapeamento e a análise do período de 2014 a junho de 2016 identificou sete teses que se referiam ao ProUni como cerne nas investigações. Os sete estudos correspondiam a cinco teses da área da Educação, uma do curso de Psicologia Educacional e uma do curso de Direito.

As teses anteriores a 2013, no período analisado, deixaram de constar no banco para consultas. As mesmas, porém, já haviam sido baixadas do banco de dados da Capes pelo Grupo de Estudos Cere, quando as mesmas ainda estavam disponíveis no banco da Capes. Elas foram disponibilizadas pela professora para esta análise. No período de 2007 a 2013 foram encontradas 28 teses de Doutorado. As pesquisas revelaram que 21 teses correspondem às áreas da Educação e 7 a outras áreas, tais como: Programas de Pós-Graduação na área da Antropologia, Serviço Social, Administração, Direito, Economia e Sociologia. O universo a ser analisado totalizou 35 teses. O panorama das áreas de investigações consta a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência de teses sobre ProUni por cursos

Cursos	Número de teses Fr. (%)
Economia	1 (2,86)
Psicologia	1 (2,86)
Sociologia	1 (2,86)
Serviço Social	2 (5,71)
Direito	2 (5,71)
Administração	1 (2,86)
Antropologia	1 (2,86)
Educação	26 (74,28)
Total	35

Fonte: O autor (2018).

A área da Educação apresentou 26 teses defendidas, totalizando 74,28% do total de 35. A área do Serviço Social fica com duas teses, com 5,71%, e o curso de Direito com duas teses também perfazendo 5,71%. Os cursos com uma tese, o que correspondeu a 2,86% cada, foram os das áreas da Economia, Sociologia, Psicologia,

Administração e Antropologia. A Tabela 2 mostra o período em que as teses foram defendidas.

Tabela 2 – Número de teses defendidas sobre o ProUni dos anos de 2007 a 2016

Ano	Número de Teses Fr. (%)
2007	1 (2,85)
2008	3 (8,57)
2009	4 (11,43)
2010	5 (14,29)
2011	8 (22,86)
2012	5 (14,29)
2013	2 (5,71)
2014	4 (11,43)
2015	3 (8,57)
2016	0 (0)
Total	35

Fonte: O autor (2018).

Em relação à Tabela 2, percebe-se que 2011 teve o maior número de estudos em teses envolvendo a temática do ProUni, perfazendo o percentual de 22,86% de 35. A não existência de teses em 2016 provavelmente se dá pelo fato de a busca ter sido realizada ainda no primeiro semestre do respectivo ano. Quanto aos sujeitos participantes das pesquisas, nota-se que os bolsistas ainda enquanto estudantes, predominaram nos estudos, como se observa na Tabela 3.

Tabela 3 – Panorama geral dos sujeitos participantes das investigações

Sujeitos	Número de Teses Fr. Fr. (%)
Bolsistas ingressantes, cursando e concluindo	17 (48,57)
Bolsistas em curso e egressos	1 (2,86)
Bolsistas já egressos	3 (8,57)
Bolsistas em curso e familiares	1 (2,86)
Documentos e bolsistas em curso	1 (2,86)
Gestores	1 (2,86)
Gestores e bolsistas em curso	2 (5,71)
Documentos	9 (25,71)
Total	35 (100,00)

Fonte: O autor (2015).

Pode-se perceber, na Tabela 3, que bolsistas ingressantes dos primeiros semestres e bolsistas cursando e concluindo foram sujeitos de investigação em 17 teses, correspondendo a 48,57% das 35. Em segundo lugar, com 9 teses, o objeto de estudo foi os documentos acerca do ProUni, tendo, assim, cunho bibliográfico, seja ele de caráter regional ou nacional. Três teses com 8,57% envolveram egressos ProUnistas e duas, 5,71%, têm gestores e bolsistas em curso como sujeitos de investigação. Teses envolvendo bolsistas em curso e egressos, bolsistas em curso e familiares, bolsistas em curso e documentos e apenas gestores, corresponderam a uma tese cada, ou seja, a 2,86% cada uma. A seguir, nos próximos três subcapítulos (2.2.1, 2.2.2, 2.2.3), serão referenciados os autores, seus sujeitos, focos e principais resultados de suas investigações.

A partir da leitura na íntegra das 35 teses, foi possível classificá-las em três grandes categorias: a primeira, 2.2.1, intitulada *ProUnistas e seus contextos*, envolve as temáticas cujo objetivo geral das investigações se referiram ao(s) bolsista(s) do ProUni, o ProUni e a inclusão social. A segunda, 2.2.2, categoria denominada *ProUni: Estado, Governo e IESs Privadas e Comunitárias*, tem foco nas relações entre Estado, governo, IES privadas e comunitárias e, por fim, a categoria 2.2.3, que se refere aos aspectos operacionais e pedagógicos do ProUni nas IES, intitulada *Aspectos operacionais, formativos e acadêmicos do ProUni nas IESs*.

2.2.1 *ProUnistas e seus contextos*

Esta categoria buscou concentrar as teses que tinham como objetivo geral identificar os perfis, a trajetória social e as expectativas dos sujeitos do ProUni a partir da dimensão humana, social, política e econômica dos grupos sociais no Programa e na realidade em que estão inseridos.

A ênfase no ProUni e a Inclusão Social estão presentes em 17 das 35 teses. Os temas referem-se e refletem sobre o ProUni, as questões históricas das desigualdades sociais no Brasil e as suas repercussões sociais, políticas e econômicas na sociedade. Trazem as manifestações, os sonhos e os saberes populares das camadas sociais de onde se originam os bolsistas do ProUni, o papel dos movimentos sociais, as políticas públicas educacionais no Brasil, as possibilidades de mobilidade social ou não dos bolsistas, a empregabilidade formal e o reconhecimento social. O ProUni e a inclusão

social buscam unificar os temas com conotação social e vinculados aos direitos humanos e à cidadania. Nessa categoria, destacam-se os estudos de Pereira Filho (2011), Ferreira (2011), Ferreira (2012), Mello Neto (2015), Rocha (2015), Mongim (2010), Costa (2012), Di Marco (2012), Faceira (2009), Rocha (2008), Simões (2011), Marques (2010), Santos (2011), Oliveira (2012), Oliveira (2014), Bovério (2014) e Teixeira (2014).

Pereira Filho (2011) e Ferreira (2011) identificaram os perfis e as motivações dos ingressantes do Programa. Pereira Filho (2011) descreveu e analisou o perfil de jovens bolsistas do ProUni em uma IES no Sul do Brasil. Uma das constatações é que este consolidava uma maior presença de mulheres na Educação Superior, principalmente residentes com os pais. O aumento da presença de negros e pardos na Educação Superior também ficou evidente. O crescimento da presença passou de 2% dos não bolsistas para 15% com os bolsistas negros pelo ProUni na IES pesquisada. A IES ainda não apresentava bolsistas indígenas. Segundo o autor, fica claro que o ProUni, como política pública educacional, tem possibilitado o acesso à Educação Superior às mulheres de baixa renda que, historicamente, foram excluídas do acesso e permanência nesse nível de ensino. Também identificou Pereira Filho (2011) que muitos bolsistas eram filhos de pais que atuavam em profissões “braçais”, como pedreiros, carpinteiros, costureiras, empregados domésticos e mecânicos. Ocorreu um aumento de novos círculos de relacionamentos em outros níveis sociais, resultado do novo grau de estudo e da inserção no mercado de trabalho, com satisfação pela oportunidade de estudar com a bolsa passando a assumirem-se como atores de suas experiências e não do governo.

As situações novas e os novos obstáculos para os bolsistas, ao ingressarem na Educação Superior e a permanecerem no programa na IES, apesar da possibilidade de ascensão social, encontram-se nos resultados da pesquisa de Pereira Filho (2011). O Programa, segundo as análises do autor, possibilitou um aumento do número de créditos cursados por semestre, dando maior ritmo acadêmico.

Apesar do aumento do prestígio e reconhecimento social nos novos círculos sociais, ainda havia o desrespeito da coletividade dentro da IES (professores), que reforça as dificuldades de aprendizagens, mas havia estímulos dos novos círculos de relacionamentos e processos de individualização em razão da convivência salutar nos

espaços das IESs. Quanto às responsabilidades, ocorre uma sobrecarga em poder conciliar estudo e trabalho. A inserção de jovens universitários a partir dos critérios seletivos para o acesso e permanência na Educação Superior pelo ProUni, possibilitou novas configurações de sujeitos e relações dentro das IESs.

O estudo sobre as percepções e significados dos bolsistas em cursarem a Educação Superior pelo ProUni estão presentes em Ferreira (2011). A pesquisa analisou as trajetórias escolares e profissionais dos bolsistas do curso de Pedagogia na Região Sudeste do Brasil. Os dados mostram que os resultados proporcionados pelo Programa se apresentavam para os bolsistas como uma possibilidade de mudança de vida, de inclusão e de democratização da Educação Superior. O autor identifica que a trajetória dos bolsistas foi marcada por uma relativa ascensão social em relação aos pais que estavam desprovidos por motivos culturais e econômicos. Outro fator relevante foi o apoio familiar, que esteve presente como uma grande fonte de estímulos. É interessante destacar os reflexos no núcleo familiar, quando o ingresso e permanência como bolsista ProUni rompeu com dificuldades econômicas da família e proporcionou credenciais para a inserção diferenciada com competências técnico-sociais para o mercado de trabalho. Ocorreu ascensão social, respeito social e mais condições econômicas para a sua família.

A dedicação e o esforço dos bolsistas também são apontados como necessários durante o percurso acadêmico. Neste sentido, reconhece Ferreira (2011) que a permanência dos bolsistas se concretiza com os esforços pessoais e muitas renúncias dos mesmos para conciliar trabalho e estudo. Outros abdicaram da opção do não convívio social, das horas de descanso e de economias na alimentação para adquirir o material didático necessário no decorrer dos estudos. A investigação identificou que os elementos de exclusão ainda se encontravam presentes de forma nova e sutil dentro das IESs e nas suas relações sociais.

O acesso, e o que ele representa para os bolsistas e para as suas famílias, estão presentes em Mello Neto (2015). O pesquisador desenvolveu seu estudo sobre os bolsistas durante os dez primeiros anos do Programa e a compreensão dos seus pais sobre o ProUni na vida de seus filhos e para os seus familiares quanto ao acesso e permanência na Educação Superior. Constatou-se, na visão dos sujeitos investigados e dos pais, que o acesso corresponde, no histórico familiar, como a primeira geração que

teve o ingresso na universidade. Sem o ProUni eles não teriam possibilidades e oportunidades de chegar a esse nível de ensino em razão das desigualdades sociais e econômicas. Os resultados apresentaram que os bolsistas possuem modos próprios para lidar com a vivência na Educação Superior e para conviver com familiares. Os bolsistas destacam que, em seus contextos sociais e de classe, possuem muitas dificuldades econômicas, mas, com o acesso e estar cursando um curso superior sentem-se já como vencedores, exemplos de que estão em processo de ascensão social.

Outro fator destacado pela investigação de Mello Neto (2015) são as situações novas enfrentadas pelos ProUnistas, que são duas. A primeira mostra os bolsistas diferenciando-se no ambiente familiar por cursarem um curso superior. A segunda situação se dá no ambiente da IES no aspecto acadêmico pelas dificuldades de acompanhar as novas exigências pedagógicas e as novas rotinas. Os achados revelaram que os bolsistas criam estratégias individuais tanto na família quanto nas IESs, uma vez que eles não se sentem totalmente integrados nos ambientes e em suas relações familiares e acadêmicas.

As dificuldades de permanência dos bolsistas no Programa nas IESs e as causas da evasão, são temas dos estudos de Rocha (2015), com enfoque nos índices de evasão na área das Licenciaturas. O estudo foi realizado com bolsistas, coordenadores e um gestor de uma IES. Entre os resultados da pesquisa encontram-se as dificuldades em conciliar várias funções, como, por exemplo, ser um acadêmico, um membro da família e estar no mercado de trabalho exercendo as atividades profissionais para o seu sustento e o de sua família. Além disso, uma das maiores dificuldades dos bolsistas se dá com a sua aprendizagem, em razão da falta de pré-requisitos no processo de escolarização pregressa. Outro fato relevante de evasão de bolsistas Prouni na área da Educação é a não valorização da profissão docente.

Mongim (2010) analisa como um diploma de Educação Superior pode possibilitar maior reconhecimento social para os estudantes das classes mais necessitadas. A pesquisadora identifica e relata as situações difíceis encontradas pelos ProUnistas para a permanência e para a conclusão dos cursos, tanto nas relações dentro das IESs como também por dificuldades econômicas. Apesar dos entraves, há uma crença de que é possível superar as mesmas em detrimento de algum bem-estar temporário. Há a esperança de que haverá possibilidade de melhores condições de ascensão social e de uma atuação como diplomado de maneira mais consciente e respeitosa nas relações sociais.

Como se percebe em Pereira Filho (2011), Ferreira (2011), Mello Neto (2015), Rocha (2015) e Mongim (2010), além dos processos inclusivos dos bolsistas de empoderamento pessoal e a maior aceitação na sociedade, as dificuldades estão presentes, sejam elas de ordem econômica, cultural ou acadêmica, que influenciam na manutenção da bolsa pelo ProUnista.

Na mesma visão e perspectiva dos pesquisadores já citados anteriormente, Costa (2012) e Di Marco (2012) avaliam as possibilidades de mobilidade social. Costa (2012) analisou as relações entre a educação, trabalho e juventude egressa do ProUni. A pesquisadora constatou que os egressos abriram novas perspectivas de conhecimentos, relações sociais diferenciadas, acesso ao mercado de trabalho e de mobilidade social. Na mesma perspectiva de Costa (2012), Di Marco (2012), em seus estudos com os bolsistas do ProUni sobre as influências do ingresso na Educação Superior, também concorda com Mongim (2010), de que o Programa, apesar dos obstáculos, gera inclusão social dos bolsistas e diminui as desigualdades sociais na sociedade brasileira. Di Marco (2012), para chegar à conclusão que o Programa diminui as desigualdades sociais a partir da entrada nele, utilizou, em suas pesquisas, os indicadores de mobilidade social, emprego formal, autonomia, empoderamento pessoal, felicidade e cidadania.

A pesquisa de Faceira (2009) também investigou o Programa como política pública de inclusão acadêmica e social. A investigação consistiu em um estudo de avaliação do processo de instituição do ProUni. O estudo realizou-se em duas IESs. Em uma, o ProUni constituiu uma distribuição mais equitativa das bolsas sociais nos diversos cursos de Graduação, representando uma democratização das vagas para os alunos bolsistas. Faceira (2009) identificou, em outra IES, que o ProUni representou a possibilidade de organizar a filantropia, distinguindo as ações extensionistas da dimensão filantrópica de concessão de bolsas de estudos. A percepção dos alunos bolsistas do ProUni mostrou que, por meio do Programa, eles conseguiram se inserir na universidade, considerando a mesma um caminho em direção à produção de novos conhecimentos e culturas e ao desenvolvimento das qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho.

Outro aspecto interessante já relatado nas pesquisas anteriores é o caráter democrático, de justiça social e de cidadania gerado pelo Programa. Enaltecendo o ProUni e os processos inclusivos, destaca-se também o estudo de Oliveira (2012), que

possui um viés jurídico. A investigação se concentrou no ProUni como meio de acessibilidade à justiça. Ele partia do pressuposto de que o acesso à justiça se encontrava imbricado com a democracia e a cidadania, e realizou um estudo filosófico e sociológico sobre a educação e os princípios fundamentais constitucionais. Os achados foram de que a Educação Superior garante o acesso à justiça pelo ProUni como promoção pública. Sendo assim, segundo o autor, o ProUni constitui-se um viabilizador da democracia e da cidadania.

O caráter positivo do Programa como política inclusiva para os mais necessitados economicamente, as mulheres, os indígenas, os portadores de deficiências, demais categorias discriminadas socialmente e a questão da população negra, está presente nos estudos de Marques (2010). Entre as discussões das políticas afirmativas e os processos inclusivos sociais mediante o Programa, Marques (2010) analisou a inserção de negros na Educação Superior. Os resultados de suas investigações mostraram que as bolsas podem contribuir para as conquistas de maiores espaços na sociedade. O autor ressaltou a importância dos movimentos sociais que, na prática, sempre lutaram por políticas públicas de inclusão e por um caráter mais igualitário em detrimento das discriminações e preconceitos existentes no cerne da sociedade. O ProUni deveria ser passageiro e extinto na medida em que o caráter universalista dos direitos sociais e políticos seja alcançado por todos os brasileiros, independente de cor. A pesquisa de Teixeira (2014) aprofunda, além dos negros, outras categorias sociais. A ênfase também é que a política pública educacional em estudo é inclusiva. A finalidade do seu estudo era investigar a eficácia do ProUni como processo de inclusão social. Por intermédio da pesquisa documental, o pesquisador optou por analisar as ações afirmativas economicamente vulneráveis de negros, índios e pessoas com deficiência no Programa, pelas teorias da justiça distributiva e da igualdade de recursos. Teixeira (2014) também enaltece o Programa enquanto política social educacional para as classes populares e grupos historicamente sem políticas específicas. Os achados comprovam que o ProUni é eficiente e produz resultados positivos de acesso e permanência na Educação Superior, propiciando, assim, melhores condições de vida para as classes mais necessitadas.

O grau de satisfação dos bolsistas quanto à política inclusiva encontra-se em Bovério (2014). Sua pesquisa teve um viés educacional, com o objetivo de avaliar a política pública de acesso e expansão da Educação Superior e se o ProUni atendia e

correspondia às expectativas dos bolsistas. O estudo foi de multicaseos, envolvendo sete instituições de Educação Superior do interior do Estado de São Paulo. Os sujeitos do estudo foram bolsistas estudantes e egressos. Os resultados de sua investigação apresentaram dados positivos sobre o Programa. O mesmo atende às expectativas profissionais de 78,4% e às expectativas pessoais de 66%. Quanto à possibilidade de cursarem o curso almejado, 90% conseguiram a bolsa para o curso que desejavam e estavam altamente satisfeitos. Os bolsistas reconhecem os bons significados do Programa em suas vidas. Concluiu a pesquisadora que este incentiva a formação acadêmica às camadas mais pobres da população.

Na mesma linha, quanto aos resultados das pesquisas anteriores em que enaltecem o Programa, destaca-se Simões (2011). Sua pesquisa buscou conhecer e analisar se há mudanças sociais a partir dos ingressos de diferentes cursos do ProUni e se ocorreram mudanças e novas possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas. O autor constatou que o Programa possibilitou espaços de construção de processos para as mudanças e transformações centradas na justiça social de emancipação e autonomia, e gerou novos sonhos e oportunidades.

As pesquisas realizadas por Ferreira (2012), Mongim (2010), Costa (2012), Di Marco (2012), Faceira (2009), Oliveira (2012), Marques (2010), Teixeira (2014), Bovério (2014) e Simões (2011), comprovaram resultados positivos do Programa como política inclusiva na sociedade. Já Pereira Filho (2011), Ferreira (2011), Mello Neto (2015), Rocha (2015) e Mongim (2010), em seus resultados, constaram que havia dificuldades de ordem econômica, cultural e acadêmica a serem superadas pelos bolsistas e pelas IESs para a concretização dos seus processos inclusivos pelo ProUni. Santos (2011) também comprova os avanços do Programa como processo inclusivo, mas identificou as resistências e as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas nas instituições. O autor analisou que, apesar das vantagens possibilitadas pelo ProUni como política inclusiva, ainda persistia nas IESs pesquisadas a existência de resistências e marginalização dentro dos processos acadêmicos e sociais. As exclusões dentro das instituições realizavam-se pelas relações sociais de convivência acadêmica, resistências de aceitação entre os não bolsistas e bolsistas e entre professores com os bolsistas. Apesar das dificuldades encontradas nas IESs como bolsistas, eles reconheciam e consideravam positiva a política pública de acesso à Educação Superior; e afirmavam que o mesmo era uma forma de inclusão. A pesquisa constatou a preocupação dos bolsistas com a existência de grande parcela da população de baixa renda que ainda não teve acesso ao Programa e a falta de políticas de permanência dentro das próprias IESs.

A relação entre as dificuldades encontradas na política inclusiva do ProUni e a evasão deste, foi tema de Rocha (2008). A pesquisa investigou a permanência dos ProUnistas nas IES comunitárias sob a perspectiva de bolsistas e de gestores da IES. A opção de análise foi a abordagem da dialética da realidade. Constatou-se, pelo investigador, que os bolsistas buscavam ascensão social pela Educação Superior e se deparavam com dificuldades dos fatores culturais e econômicos. Há o sonho, a consciência, o esforço e o apoio familiar. A garantia da bolsa não assegura a permanência na universidade. Rocha (2008) afirma e conclui que o processo de inclusão das classes menos privilegiadas na Educação Superior pelo ProUni é incompleto e ilusório, e necessita-se de políticas públicas mais amplas para a permanência. Outro fator é a postura das IESs ante os bolsistas que não devem ser apenas integrados aos processos, mas protagonistas dentro das IES comunitárias. Caso contrário, o processo inclusivo, defendido e esperado pelo ProUni, não passa de uma promessa idealizada.

As desigualdades e as motivações que levam os bolsistas à escolha do curso pelo Programa em estudo foi tema de Oliveira (2014). A análise deu-se a partir da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Social. Os sujeitos do estudo foram quatro bolsistas de cursos diferentes e em fase de conclusão. A pesquisa qualitativa possibilitou perceber, pelas perspectivas subjetivas nos discursos argumentativos dos entrevistados, que a opção por determinados cursos está vinculada às realidades sociais, econômicas e culturais de cada bolsista. As desigualdades sociais interferem na escolha, na permanência nos cursos e no futuro profissional de cada bolsista. Oliveira (2014) evidenciou que há o reconhecimento e a autoafirmação positiva dos bolsistas quanto a sua trajetória de vida como pessoas vitoriosas com respeito as suas conquistas, muito diferente da realidade de seus familiares e do meio de onde saíram.

As investigações analisadas propiciam duas perspectivas: uma positiva, com a consciência de que o ProUni, na realidade histórica e atual, é importante, necessário e inclusivo social e economicamente; outra são as lacunas, resistências e dificuldades oriundas de fatores sociais, culturais, econômicos e acadêmicos existentes e encontrados pelos bolsistas durante a realização do curso superior. Há consciência da importância e das dificuldades encontradas pelos bolsistas; há fatores já inclusivos e há o esforço, dedicação, reconhecimento e apoio familiar. Os fatores inclusivos do ProUni são alcançados se há políticas públicas mais amplas e maior comprometimento das IESs nos processos formativos e acadêmicos. Embora haja dificuldades enfrentadas pelos ProUnistas de se inserirem dentro dos padrões de exigência educativa, eles conseguem alcançar a Graduação pelo esforço e comprometimento individual.

Pereira Filho (2011), Ferreira (2011), Ferreira (2012), Mello Neto (2015), Rocha (2015), Mongim (2010), Bovério (2014), Costa (2012), Di Marco (2012), Faceira (2009), Simões (2011), Marques (2010), Santos (2011), Oliveira (2012), Oliveira (2014), Teixeira (2014) e Rocha (2008), concluíram, em suas teses, que o ProUni possibilitou ganhos para as classes populares, pois o Programa propiciou mais acesso ao mercado de trabalho e a bens e serviços da sociedade. Os estudos comprovaram que há uma valoração pelos bolsistas de que o Programa gera a crença, a possibilidade e a ascensão social. Os pesquisadores evidenciaram que o processo inclusivo proporcionado produz também realização pessoal e aspectos democráticos e igualitários. Em suas pesquisas, os investigadores comprovaram que, apesar das dificuldades ainda existentes de consolidação plena do Programa, o ProUni contribuiu para a inclusão das classes menos favorecidas à sociedade. A seguir apresenta-se as teses selecionadas, as questões políticas e as suas relações com os interesses privados por intermédio do ProUni.

2.2.2 ProUni: Estado, Governo e IES, Privadas e Comunitárias

A categoria *ProUni: Estado, Governo e IES Privadas e Comunitárias* envolve as teses em que pesquisadores giram suas discussões em torno das relações do Estado, do poder político, das políticas públicas e dos benefícios sociais com os interesses privados na área da Educação Superior no Brasil. Outros temas permeiam as análises das pesquisas, como o sistema capitalista, o ajuste neoliberal no Brasil, a flexibilização do Estado, a reforma do Estado, as legislações, as ações governamentais, as políticas públicas e os movimentos sociais. A conotação estatal, política, social e ideológica fica evidente nas teses. A sugestão das análises relaciona a política pública educacional do ProUni com os interesses privados das IESs.

Muitos estudos se concentram nas relações entre o setor público governamental e o ensino privado. Nesta perspectiva, encontram-se as teses de Oliveira (2007), Marinelli (2010), Maciel (2008), Rocha (2009), Sousa (2008), Santos (2009), Carvalho (2011), Almeida (2012), Hopfer (2011), Bergamo (2013), Mascarenhas (2015) e Guerra (2015).

Segundo Oliveira (2007), há contradições no ProUni, sendo estas de ganhos e de perdas. Os ganhos que proporciona são as melhorias de condições de vida para as classes menos privilegiadas, gerando benefícios qualitativos de bem-estar social.

Existem ganhos pelos resultados obtidos pelos ingressantes, bolsistas e concluintes. As perdas são dos investimentos públicos nos setores privados educacionais e se referem aos investimentos do Estado nestes setores, possibilitando maior lucratividade em detrimento do setor público. Mesmo assim, evidencia o autor que o ProUni é um dos resultados de muitas conquistas sociais históricas pelos movimentos sociais.

Relações existentes entre as políticas públicas educacionais seguem de acordo com os interesses privados do mercado e são apresentadas em estudos de Maciel (2008), Rocha (2009), Santos (2009) e Marinelli (2010) e têm como modelo a mesma linha de pensamento de Oliveira (2007). Os autores analisam a política educacional da Educação Superior brasileira sob o prisma ideológico das políticas globalizantes e avançam a discussão, buscando contextualizar os seus estudos sobre o ProUni a partir dos contextos políticos e econômicos mundiais. Ressaltam que a crise do capitalismo e do ajuste neoliberal dos países centrais é disseminada nos países periféricos, sendo o Brasil um deles.

Marinelli (2010) analisou a efetividade das políticas públicas para a democratização do acesso à Educação Superior. Buscou estudar o ProUni desde o contexto de sua criação, tendo como base o *Relatório de Auditoria Operacional*, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e publicado em 2009, questionando a consistência e a efetividade desse Programa como política pública. O estudo foca nos seguintes indicadores: a contribuição para o ingresso e a permanência do beneficiário na Educação Superior, a adequação ao perfil dos beneficiários e mecanismos de controle e as contrapartidas prestadas pelas instituições. Os achados mostram que a política pública educacional tem sido proposta pela via mercantil da iniciativa privada da Educação Superior brasileira.

A concepção neoliberal é identificada, também, por Maciel (2008). A análise documental realizada pelo autor busca compreender a inter-relação entre os ajustes neoliberais e as diretrizes para a Educação Superior. Conclui Maciel (2008) que, no ProUni, os princípios e as concepções do neoliberalismo estão implícitos nas normativas. O autor identificou em sua pesquisa os princípios de flexibilização, produtividade, eficiência, eficácia e a regulação ou controle do setor privado, nos quais se verifica a subordinação do ensino pelo ProUni às demandas do mercado.

O contexto da educação brasileira foi analisado por Rocha (2009). Em sua tese observou o contexto mundial atual e os reflexos nas políticas públicas nacionais, constatando que as modernas políticas educacionais brasileiras e os pressupostos que fundamentam o ProUni, seguem as imposições dos órgãos internacionais, concluindo que a política social é uma falsa democratização de acesso à Educação Superior na contrarreforma desse grau de ensino no Brasil.

As teses de Oliveira (2007), Marinelli (2010), Maciel (2008) e Rocha (2009) evidenciaram aspectos ideológicos e interesses econômicos no Programa em estudo. As relações entre políticas públicas e a busca de lucros do setor privado, também perpassa os estudos de Carvalho (2011) e Santos (2009). Carvalho (2011) buscou compreender a relação entre a política pública e a Educação Superior no Brasil de 2005 a 2008. O autor realizou uma retrospectiva histórica, política e econômica que resultou nos achados de que há traços de rupturas quando os menos privilegiados tiveram acesso, via ProUni, à Educação Superior, e havendo características de continuidade quando setores privados permanecem se beneficiando lucrativamente da política pública.

As críticas às políticas públicas do Estado brasileiro e em simbiose com o setor privado pelo Programa, estão presentes também na tese de Santos (2009), que investigou e avaliou as políticas educacionais, entre elas o Programa em estudo. Concluiu o autor que o seu objeto de estudo – os bolsistas das Graduações Tecnológicas – se pauta também pelas medidas e princípios neoliberais, e que os mesmos também visavam a atender apenas o mercado, retirando dos acadêmicos a capacidade de reflexão mais profunda e a pesquisa. Os cursos tecnológicos objetivam apenas ao mercado e impedem o desenvolvimento do país de forma mais plena, beneficiando mais a classe empresarial do mercado de trabalho e também a área privada da Educação Superior.

O processo de renúncia fiscal direcionado às Instituições de Educação Superior privadas e seus efeitos sobre as estratégias empresariais das IESs, encontra-se na tese de Hopfer (2011). O estudo investigou a partir de três estratégias das práticas organizacionais e definiu os elementos constitutivos de viabilização, de expansão e de rentabilidade. Para analisar essas estratégias, pesquisou três IESs. Os estudos indicaram que o Programa possui elementos do sistema capitalista e que a sua operacionalização garante a acumulação ampliada do capital inserido no modo de produção dominante, identificando que a acumulação é garantida por meio da imediata liberação de fluxo de

caixa propiciada desde a adesão a ele e pelo aumento da receita líquida e do lucro. O autor também mostrou o crescimento consistente na rentabilidade do patrimônio dos sócios durante o período analisado, concluindo que o Programa se apresenta como de cunho social, recheado de elementos que defendem, de forma eficaz, a garantia da acumulação ampliada do capital a partir da parceria entre o mercado e o estado capitalista, um estado que vai assumindo os custos sociais da expansão do capital para assegurar a reprodução da força de trabalho, impondo um aumento dos gastos públicos a toda a sociedade.

O aumento do lucro nas IESs, já evidenciado por Hopfer (2011), também é apontado por Almeida (2012). O estudo desenvolvido por este autor possui uma abordagem sociológica. Ele analisou o crescimento do setor privado a partir da década de 90, concluindo que este foi o período em que mais cresceu lucrativamente a Educação Superior brasileira a partir da sua privatização. O autor ressaltou o poder de imposição dos grupos nacionais e internacionais nesse contexto. Almeida (2012) buscou, também, em sua pesquisa, analisar os cursos de Bacharelados, as Licenciaturas e os Tecnólogos. Os resultados comprovaram que os Bacharelados possibilitaram mais ganhos e mais perspectivas de ascensão profissional, econômica e cultural na sociedade do que os cursos de Licenciaturas e Tecnólogos. O viés ideológico do neoliberalismo também foi apontado em duas teses – a primeira de Sousa (2008) e a segunda em Bergamo (2013).

Um estudo comparativo entre dois países na criação e na instalação de políticas públicas de financiamento de acesso à Educação Superior a estudantes carentes, foi realizado por Sousa (2008). Sua pesquisa analisou os Programas de Financiamento Público Estudantil de Portugal, Bolsa Estudantil, os Programas Brasileiros de Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). A autora comparou as opções de financiamento público da Educação Superior para estudantes economicamente carentes no Brasil e em Portugal a partir da década de 90. Os resultados da investigação apresentaram o incremento, por parte do Estado, do financiamento de instituições privadas mediante Programas de Bolsas Estudantis, tendo como justificativa a democratização do acesso. Segundo a autora, as mudanças ocorridas no financiamento estudantil, principalmente nas últimas décadas, decorriam das transformações econômicas, sociais e políticas, destacando-se a reforma do Estado de inspiração neoliberal. Concluiu Sousa (2008) que as políticas públicas de

financiamento estudantil, tanto no Brasil quanto em Portugal, ainda não alcançaram o objetivo de possibilitar acesso universal dos estudantes economicamente carentes à Educação Superior.

O ProUni, como resultante não de conquistas sociais pelas classes menos favorecidas, mas dos interesses privados, encontra-se na tese de Bergamo (2013). A partir da pesquisa bibliográfica e documental, o estudo apresentou como se dá a construção da hegemonia da classe trabalhadora a partir da visão educacional de Gramsci: Estado ampliado, intelectuais, bloco histórico e hegemonia. Os achados mostram que a criação do ProUni possui base no sistema capitalista neoliberal, e é uma ação do Estado e não uma política pública educacional de Educação Superior que surge das próprias bases trabalhadoras. Apesar de irromper do contexto capitalista, também não garante o Programa a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho. Segundo os dados apresentados pelo investigador, as vagas se concentram em regiões mais ricas e onde já estão instaladas as IESs. Conclui que o ProUni é permeado pelos interesses neoliberais e privados, sendo ele, como política educacional, introduzido e imposto pelo Estado brasileiro.

As últimas duas teses defendidas no ano de 2015, nesta categoria, relacionam-se às perspectivas das pesquisas anteriores. A ênfase também se dá pela relação do Estado permeado pelos interesses privados das IESs: uma é da área da Educação, com Mascarenhas (2015), e a outra de Guerra (2015) na área da Administração.

O estudo de Mascarenhas (2015) identificou o perfil econômico dos ingressantes, as relações desse perfil com o desempenho acadêmico e o papel do Estado e das IESs nesse processo. Os resultados mostraram que o Programa é positivo principalmente para as classes menos favorecidas historicamente, mas é um processo de acesso para a Educação Superior oneroso para o Estado. O Programa tornou-se caro ao Estado e benéfico para as IESs privadas, pois os bolsistas não ocupam todas as vagas. A autora destaca que o ProUni apresenta falhas nos critérios de acesso dos rendimentos dos bolsistas. Os comprovantes exigidos como critérios são muito altos e deveriam ser diminuídos, possibilitando o ingresso de um número maior de candidatos para ocupar as vagas ociosas nas IESs. As IESs deveriam ter Programas internos de atendimento aos bolsistas que envolvessem as questões acadêmicas, em razão dos altos índices de evasão, permitindo, assim, a sua permanência nos cursos. Por outro lado, o Estado deveria ter um comprometimento maior de acompanhamento dos processos acadêmicos das IESs e de fiscalização de seus resultados.

Na mesma linha, o estudo de Guerra (2015) analisa as relações entre o setor público estatal e os interesses privados por meio da coalizão das duas entidades com a criação do ProUni. Os referenciais teóricos buscados por Guerra apoiam-se em concepções que defendem que a criação e a efetivação de políticas públicas são resultantes das coalizões e disputas e que as relações são pautadas pela busca do poder e de interesses particulares. Segundo os resultados do autor, o setor privado agiu com mais ações, meios e recursos na criação do Programa e foi o mais beneficiado. Os apoios e as isenções fiscais foram garantidos não somente para as IESs sem fins lucrativos, mas também para as IESs com finalidades lucrativas. Guerra (2015) também aponta as questões pedagógicas desenvolvidas nas IESs como forma de suprir as lacunas de ensino e aprendizagem que são refletidas na permanência ou na evasão dos bolsistas.

Os autores Oliveira (2007), Maciel (2008), Sousa (2008), Santos (2009), Marinelli (2010), Carvalho (2011), Almeida (2012), Rocha (2009), Hopfer (2011), Bergamo (2013), Mascarenhas (2015) e Guerra (2015), buscaram em seus estudos aprofundar e analisar as relações entre o público e o privado na Educação Superior no Brasil por meio do ProUni. Constatou-se nas teses doutorais dessa categoria a predominância da utilização das pesquisas bibliográficas e documentais para fundamentar e analisar os estudos, que buscaram comprovar as relações de interdependência entre o ProUni como política pública do Estado brasileiro e o ensino privado e comunitário. O viés político, econômico e ideológico está presente em todos os estudos analisados. A seguir, destaca-se a terceira e última categoria sobre os aspectos operacionais, formativos e acadêmicos do Programa nas IESs.

2.2.3 Aspectos operacionais, formativos e acadêmicos do ProUni nas IESs

A terceira categoria envolve e aprofunda os temas sobre o acesso, o estabelecimento, o acompanhamento, a permanência dos bolsistas nas IESs, as avaliações do Programa, os processos formativos e pedagógicos, os processos de aprendizagens dos alunos e a sua qualidade. Destacam-se as pesquisas de Felicetti (2011), Estacia (2009), Krames (2010), Pinto (2010), Borghi (2013) e Sena (2011).

A categoria desenvolvida anteriormente, ao apresentar os estudos investigativos sobre os bolsistas, perfis, trajetórias pessoais e sociais e expectativas como bolsistas, destacou, em muitas teses, as dificuldades encontradas pelo bolsista ProUni para a concretização e realização do curso superior, sejam elas de ordem familiar, econômica, social, cultural ou acadêmica. Tais dificuldades enfrentadas pelos ProUnistas foram identificadas por Estacia (2009). A autora buscou, em sua pesquisa, identificar qual era o novo perfil de alunos que ingressaram na IES pela política educacional de acesso à Educação Superior, suas trajetórias, percepções/sentimentos e os aproveitamentos acadêmicos. A pesquisa avaliou os bolsistas que entraram na universidade nos primeiros anos do ProUni. Os resultados mostraram que o ingresso na IES em 2005 foi motivado, principalmente, pelo apoio e estímulo das suas famílias para cursarem uma Graduação. As dificuldades encontradas pelos ProUnistas referiam-se às mudanças ocorridas em virtude da troca de cidade, Estado e a adaptação a uma nova cultura regional. A solidão, os problemas financeiros e as novas exigências acadêmicas também eram dificuldades para permanecerem no meio acadêmico. O aproveitamento acadêmico, em estudo na IES, apresentava baixos índices de desistências e reprovações.

Apesar das dificuldades, os ProUnistas eram comprometidos, segundo Felicetti (2011). O comprometimento, de acordo com a autora, é um aspecto positivo para superar os obstáculos e dificuldades encontradas em suas trajetórias acadêmicas. Para a autora, o comprometimento acadêmico dos bolsistas é um ganho tanto para a IES quanto para as comunidades onde eles estão inseridos. Entre os aspectos influenciados positivamente pelo comprometimento do bolsista, se destacaram o grau de aprendizagem, de satisfação e de inserção no mercado de trabalho. Felicetti (2011) identificou, apesar de todas as dificuldades encontradas, que as motivações da família e o esforço pessoal geravam baixas desistências do Programa e poucas reprovações.

Os aspectos quanto ao acesso, instituição, acompanhamento pelas IES, a permanência dos bolsistas no Programa e as possíveis avaliações deste, são analisados por Pinto (2010), Borghi (2013), Sena (2011) e Krames (2010).

Os achados nas pesquisas de Pinto (2010) indicam que as políticas de inclusão possibilitaram ganhos nas IESs e na melhoria dos rendimentos acadêmicos dos demais estudantes não bolsistas em razão da dedicação, do interesse e das motivações dos ProUnistas. Para Pinto (2010, p. 187), a “evasão tem causas na insuficiência de

rendimentos acadêmicos”. Segundo a autora, há a necessidade de se repensar e de criar políticas governamentais e políticas dentro das próprias IES para atender essa nova demanda, dando apoio às necessidades dos bolsistas e também como forma de prever a própria evasão. Um dos caminhos deveria ser a criação e o estabelecimento de projetos de acompanhamento dentro das IESs.

O aspecto pedagógico das IESs que aderiram ao Programa foi um dos temas aprofundados por Borghi (2013). A investigação estudou a fundo o panorama dos bolsistas e a busca de relações afirmativas no cotidiano das instituições. A pesquisa procurou compreender as redes de socialização e saberes para interpretar os percursos formativos de jovens do ProUni. A investigação mostrou que os bolsistas constroem redes de relações integradas com as histórias pessoais, sociais, de colaboração e de disposição para os processos formativos na Educação Superior. O estudo defendeu que os projetos e as políticas nas IESs estão conectados aos valores educativos e aos saberes dos grupos populares. A gestão dos conhecimentos específicos de cada área e os aspectos didáticos em sala de aula, deveriam estar alinhados a uma perspectiva de educação que dialogue com os conhecimentos dos estudantes bolsistas, criando, assim, condições de aprendizagens que os considerem sujeitos de uma nova forma de fazer educação nas IESs, pautados em um projeto de valores humanos e de melhor convivência nos espaços sociais e acadêmicos. Borghi (2013) conclui que as IESs necessitam estar abertas e alinhadas para as vivências, saberes e expectativas dos bolsistas.

A preocupação com a permanência está presente também nos estudos de Sena (2011), que investigou as ações pessoais, institucionais e as políticas públicas que contribuem para estimular o acesso, a inserção, a permanência e a conclusão do curso superior pelos bolsistas. Os resultados trazem que tanto as ações da política pública quanto das instituições são insuficientes quando se referem aos estímulos e motivações por meio de medidas e Programas para os bolsistas em relação à permanência e acompanhamento para a conclusão do curso superior. A conclusão do curso pelos egressos investigados tem se concentrado em seus esforços e em suas motivações individuais.

O comprometimento não apenas individualizado dos aspectos acadêmicos pelos bolsistas, mas também pelo comprometimento das instituições, encontra-se em Krames (2010). O estudo analisou a criação e as repercussões do ProUni a partir das percepções

dos bolsistas e gestores em uma IES. Os resultados, de acordo com a percepção dos bolsistas, indicam que a permanência e a clareza da função social do Programa estatal serão concretizadas somente se ocorrer o envolvimento coletivo por parte da IES que adere ao Programa. O compromisso social delas precisa ser traduzido em ações concretas com ações de acolhimento e orientação aos bolsistas.

As pesquisas de Krames (2010), Pinto (2010), Borghi (2013) e Sena (2011) constataram que as ações e medidas adotadas pelas IESs de acompanhamento aos ProUnistas não ocorriam de acordo com as necessidades dos bolsistas; quando acontecem, as ações são insuficientes para que os mesmos possam superar suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação às novas exigências acadêmicas e institucionais, levando-os a rendimento acadêmico insuficiente ou à própria evasão da Educação Superior. Os autores citados concordam que há necessidade de investimentos em projetos que incluam as dimensões de permanência, não apenas material, mas, também, simbólica aos ProUnistas. Os autores constataram que a política educacional do ProUni somente alcança seus objetivos sociais se as IESs acolherem os bolsistas mediante ações de atendimentos e acompanhamentos coletivos e individuais.

A análise, com o descritor ProUni, envolvendo 35 teses no período de 2007 a 2016, demonstrou que o viés social do Programa permeou e perpassou o maior número de estudos. Em segundo lugar foi a sua questão política, econômica, jurídica e ideológica. Em terceiro lugar, com o menor número de estudos, apareceram os aspectos operacionais, formativos e acadêmicos nas IESs. O mapeamento, leitura, classificação e análise possibilitaram a reflexão quanto ao que vem sendo investigado acerca do Programa no contexto educacional brasileiro. Obviamente que outras categorias poderiam ter sido delineadas, uma vez que muitos aspectos permearam as teses, dissertações analisadas, tais como os trabalhos que apresentaram estudos com o olhar mais voltado à questões étnicos raciais ou de discriminação dentro da universidade. No entanto, ao escopo desta tese foram dadas as categorias já explanadas.

A análise realizada evidenciou que em nenhuma investigação sobre o ProUni foram abordados aspectos que envolviam professores egressos dos cursos de Licenciaturas ou egressos desses cursos que, durante a Graduação, estiveram em efetivo exercício na Educação Básica e com bolsa ou, então, que os bolsistas pesquisados fossem sujeitos com tais características. Deste modo, a temática desta tese se apresenta

como inovadora na área da Educação e relevante para o campo de formação inicial de professores já atuantes na rede pública da Educação Básica.

2.3 O descritor ProUni e a formação de professores e egressos das Licenciaturas em artigos na *Scielo*

O período delimitado para o levantamento dos dados que ora se apresentam constitui-se na busca de artigos publicados até a segunda semana do mês de julho de 2015 com os descritores “egresso” e “egressos”, pela estratégia de busca avançada nos títulos de periódicos encontrados na coleção da biblioteca (SCIELO, 2015).

Com o descritor “egresso” foram encontrados apenas dez artigos. Destes, nove (90%) referiam-se a egressos da área da Saúde, sendo cinco (55,56%) egressos da Enfermagem, três (33,33%) da Medicina e um (11,11%) sobre egressos de uma Escola Técnica de Saúde. O artigo que não era da área da Saúde era da Administração e abordou os impactos do Mestrado Profissional na inserção dos egressos e nos planos de carreiras dentro das organizações, portanto com o descritor “egresso” não foi encontrado nenhum artigo com ênfase nas Licenciaturas.

Já com o descritor “egressos” foram encontrados 86 artigos. Entre eles, 75 estavam disponíveis na íntegra para leituras e análises, os quais foram considerados para análise.

A partir da leitura dos mesmos, constatou-se que dos 75 artigos, 50 (66,67%) tratavam sobre egressos da área da saúde, envolvendo tanto egressos dos cursos de Bacharelado na Graduação quanto egressos da Pós-Graduação. Os estudos publicados sobre egressos na área da saúde referem-se aos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Pediatria, Fonoaudiologia, Odontologia, Psicologia e Neurologia. Dez artigos não se referiam à área da Educação e nem da Saúde, mas sim a áreas como a da Ciência da Informação, Ciências Sociais, Engenharia, Contabilidade e contemplavam temáticas dos egressos de seus respectivos cursos no mercado de trabalho. Tais informações podem ser vistas na Tabela 4.

Tabela 4 – Artigos por área

Área	Número artigos Fr. (%)
Educação	15 (20)
Saúde	50 (66,67)
Outras áreas	10 (13,33)
TOTAL	75

Fonte: O autor (2015).

Na área da Educação foram encontrados 15 artigos dos quais 10 (66,67%) não se referiam à formação inicial em cursos de Licenciaturas, mas aos egressos de Programas de Mestrados e Doutorados, ou diziam respeito às relações entre egressos das Graduações em geral, à assistência estudantil e às questões de classe, principalmente com as menos privilegiadas, à continuidade nos cursos de Graduação, à evasão e à inserção no mercado de trabalho. Apenas cinco estudos referiam-se a egressos dos cursos de Graduação e com temáticas referentes aos cursos de Licenciaturas, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas dos cinco artigos encontrados na *Scielo* de 2006 a 2015

Tema central	Sujeitos	Subtemas
Formação inicial, práticas pedagógicas e metodológicas no ensino e o grau de satisfação	Egressos em Licenciaturas	A Docência O Mercado de trabalho A formação continuada
Inserção do licenciado e mercado de trabalho	Egressos em Licenciaturas	As atividades profissionais Pedagógicas A revisão curricular

Fonte: O autor (2015).

Os cinco artigos que se relacionavam com as Licenciaturas tinham como categorias secundárias: a formação inicial, as práticas pedagógicas e metodológicas no ensino e o grau de satisfação dos licenciados ou a inserção dos licenciados no mercado de trabalho. Os artigos selecionados foram publicados por Souto e Paiva (2013), Andriola (2014), Felicetti e Fossatti (2014), Teixeira et al. (2015) e Furtado e Santiago (2015).

Souto e Paiva (2013) focaram seus estudos nos sujeitos egressos em Licenciaturas de Matemática da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), já atuantes na Educação Básica, num total de 96 professores. As análises revelaram dados preocupantes sobre a atratividade e a permanência na docência e mostraram que quase a metade dos licenciados abandonou ou está prestes a abandonar o Magistério.

Andriola (2014), em seus estudos com 589 egressos das mais diversas Licenciaturas, buscou identificar o grau de satisfação dos processos formativos e a inserção na área de formação, e chegou a resultados bastante positivos. Concluiu que há um alto índice de egressos inseridos no mercado de trabalho, atuando na mesma área da Graduação e com renda mensal individual variando de um e meio a três salários mínimos. A maioria dos egressos reconheceu a boa qualidade da formação recebida, da gestão acadêmica do curso, da adequação curricular para o exercício profissional, do estágio curricular obrigatório, das salas de aula e dos espaços de convivência nas IESs.

Sobre a temática ProUni, evasão e Licenciaturas, mais recentemente Felicetti e Fossatti (2014), sob uma abordagem quantitativa, realizaram um mapeamento comparativo entre alunos de cursos de Licenciatura bolsistas e alunos não bolsistas no que diz respeito à situação deles, no segundo semestre de 2012, nos cursos por eles ingressados em 2007, 2008 e 2009 em uma IES comunitária do Estado do Rio Grande do Sul. Os achados demonstraram que o Programa tem contribuído para o aumento de alunos na área das Licenciaturas e que os dados sobre a evasão em estudo comprovaram que esta foi menor entre os bolsistas (30%) do que entre os não bolsistas (41,2%). Os dados indicaram que o Programa contribui, em âmbito geral dentro da IES, para diminuir os índices de evasão, principalmente entre os mais jovens e do sexo feminino, e aumentar o número de graduados dentro dos cursos de Licenciatura. Em 2014 eles já citaram em seu artigo a importância e a necessidade de mais estudos na área com ênfase nos ingressantes nos cursos de formação de professores, principalmente com foco nas políticas afirmativas.

A insatisfação com a formação inicial pelos egressos da área das Licenciaturas nas IESs foi evidenciada em publicações no banco de dados da *Scielo* por Teixeira et al. (2015). Estes autores investigaram os egressos da área das Ciências Biológicas do Estado no Rio de Janeiro com ênfase nos aspectos avaliativos institucionais nas Graduações presenciais e no Ensino a Distância (EAD). A análise mostrou que há maior

insatisfação entre os egressos na primeira modalidade do que na segunda modalidade de Graduação. As conclusões indicam que os egressos do EAD foram os mais satisfeitos em relação à Graduação que cursaram, considerando-a “ótima”. Constataram que o curso presencial deveria oferecer melhor preparação para o mercado de trabalho e para a atuação em sala de aula. Há necessidade de melhorias na infraestrutura, aumento das atividades práticas em campo, renovação e atualização da grade curricular, de modo a proporcionar melhor qualidade na formação dos professores.

Os egressos licenciados em cursos de formação inicial da área de Educação Física e a inserção inicial profissional, também foram temas de pesquisa em Furtado e Santiago (2015). O estudo demonstrou a insatisfação com o mercado de trabalho. Apesar de estarem no início de suas carreiras, muitos já se encontram desestimulados com as condições de trabalho. O objetivo do mesmo foi analisar a inserção inicial de egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Como resultados, os autores perceberam as contradições entre as expectativas profissionais anteriores e posteriores à formação inicial. Furtado e Santiago (2015) identificaram a escola e a academia de ginástica como principais locais de trabalho dos egressos. Apesar, no entanto, da insatisfação inicial, alguns egressos desse curso ainda vislumbram possibilidades de desenvolvimento na carreira, tanto pela melhoria das condições de trabalho no campo de intervenção quanto pela inserção profissional na Educação Superior.

Baseados nas principais reflexões que os artigos trazem, pode-se perceber que a ênfase nos estudos sobre os egressos das Licenciaturas refere-se predominantemente à inserção, satisfação e dificuldades entre a formação recebida e o mercado de trabalho.

Constata-se que dos 10 artigos encontrados na área da Educação com o descritor “egresso” na *Scielo*, nenhum apresentou a temática da formação docente com egresso da(s) Licenciatura(s), e dos 86 artigos com o descritor “egressos” apenas 5 estudos referiam-se à área da educação e, especificamente, ao tema egressos das Licenciaturas. Após o mapeamento e análise, constatou-se que os temas apresentados nos cinco artigos dividiam-se em duas categorias de análise: na primeira as práticas pedagógicas e metodológicas no ensino recebidas e o grau de satisfação dos egressos, e na segunda a inserção do licenciado no mercado de trabalho.

A análise demonstra a necessidade de estudos que abordem os processos da formação inicial e as práticas educativas pelos egressos das Licenciaturas com ênfase na (re)construção dos conhecimentos dos professores que já possuíam experiências educacionais em salas de aula e, durante ou após, buscaram a sua formação na Educação Superior na área da Educação nos cursos oferecidos pelas IES nas Licenciaturas.

Conclui-se que há poucos estudos publicados e disponibilizados no repositório com os descritores “egresso(s)” com foco nas Licenciaturas, especialmente em políticas públicas educacionais do ProUni. Nenhum estudo publicado na *Scielo*, até 2015, evidenciou ter sido realizado na área de formação de educadores com ênfase na Educação Básica por professores em efetivo exercício na rede pública durante a Graduação e, tampouco, se foram bolsistas. Os números reduzidos de pesquisas na área de formação de professores egressos do Programa existentes em artigos na *Scielo*, anteriormente mapeados e analisados, demonstram a necessidade de investigações mais aprofundadas e expressam os focos, as abordagens e os resultados da realidade formativa dos professores e as suas práticas, bem como os possíveis caminhos ainda a serem percorridos por docentes e pesquisadores.

Considerando que a essência de uma tese é o caráter de originalidade e a possibilidade de trazer contribuições à área da Educação, o estudo até aqui realizado indica um caminho ainda a ser percorrido pelos centros de pesquisas na área educacional voltados à formação do professor em exercício, especificamente dos bolsistas do ProUni.

A seguir apresentam-se as considerações e reflexões teóricas sobre a formação de professores, as fontes de saberes docentes, suas competências e posturas e suas relações com a ação educativa em sala de aula.

3 UM DIÁLOGO ENTRE SABERES E POSTURAS DOCENTES NA GESTÃO DA SALA DE AULA

A ação docente é, por natureza, voltada para a atuação profissional pedagógica em sala de aula. Esta etapa apoiar-se-á em autores que analisam os temas dos saberes e as práticas no fazer educativo da sala de aula. Aspectos como competências, habilidades, gestão dos conteúdos e da classe, estarão presentes neste estudo.

As ideias sobre profissionalidade, os saberes, cultura experiencial, práxis educativa, competências e gestão pedagógica em sala de aula, serão analisadas a partir de autores como Tardif (1999, 2002), Dewey (2015, 2016), Tardif e Faucher (2002), Tardif e Raymond (2000), Tardif e Lessard (2005), Gauthier et al. (2013), Pimenta (1994, 1996, 1999, 2002), Shulman (1986, 1987, 2001), Contreras (1997, 2013) e Morosini, Cabrera e Felicetti (2011), entre outros. Abordar-se-ão também os saberes docentes e como eles se relacionam entre si e no fazer docente sob o foco da gestão em sala de aula.

3.1 A formação docente na Educação Superior

No Brasil, a formação pedagógica para atuar no Magistério é regulada pela legislação advinda das políticas educacionais nacionais. Entre elas destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – (BRASIL, 1996) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014a).

A ação do docente, portanto, envolve e exige saberes específicos oriundos da formação pedagógica. Os saberes são construídos e concretizados nas escolas, principalmente nos cursos de Ensino Médio e preparatórios do Magistério, que capacitam os futuros docentes para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. De acordo com a LDB, “a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental admitida é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996), e nos cursos de formação inicial dos cursos de Licenciaturas nas IESs.

A ênfase neste estudo é a partir da oficialização do novo Plano Nacional de Educação que vigorará de 2014 a 2024. O mesmo garante a formação inicial e específica em Licenciatura de nível superior a todos os professores da Educação Básica. Os dados estatísticos acerca da formação docente dos atuantes na Educação Básica, como já apresentados na página 17 desta Tese, demonstram a necessidade da formação inicial de professores capazes de contemplar as exigências postas no Plano Nacional de Educação.

Entende-se a formação inicial em nível superior como aquela que oportunizará aos acadêmicos da área da educação o desenvolvimento de diálogo e de interação entre os conhecimentos experienciais, técnicos da área da educação, didáticos e práticos da realidade das escolas e a profissão docente. Como afirma Tardif (2002), há a necessidade do acesso e domínio de saberes, estratégias e técnicas da área adquiridos na formação de professores e na prática da sala de aula, com os quais se possa gerenciar o cotidiano do fazer educativo.

A Licenciatura possibilita ao egresso ser professor em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caso em que o profissional possui o curso Normal (Magistério) ou é egresso do curso de Pedagogia. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, supõe ser egresso das Licenciaturas das áreas específicas do conhecimento. A Licenciatura pelas IESs credenciadas ao MEC prepara o egresso para conduzir aulas na Educação Básica. Nessa direção, Pimenta (2002) afirma que cabem às IESs, como instituições formadoras nos cursos de formação inicial de professores, possibilitar tratar o conhecimento/ciência e transformar os mesmos em saber escolar, possibilitando a sua efetivação pela experiência em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem para o exercício da docência.

Investigações como as de Dewey (2015, 2016) e de Jensen (2012), entre outros, já confirmaram que há necessidade de preparar os futuros profissionais da educação na prática das escolas desde o início da formação inicial. Na maioria das vezes, no entanto, nas IESs, é somente no final dos cursos que se realiza um estágio para cumprir a avaliação parcial para serem diplomados. A prática de sala de aula, integrada com a formação docente, segundo os pesquisadores, contribui para refletir sobre suas práticas e como é possível melhorá-las ainda mais.

A mesma ideia se encontra em Tardif (2002), quando afirma que: “a formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas ‘reflexivas’” (p. 288). Essa proposta do autor, no entanto, somente será concretizada se for propiciado aos docentes e aos graduandos, da área da educação, o acesso pleno aos saberes significativos e práticos necessários a sua formação, entre eles os saberes sobre a gestão da sala de aula.

Para Gauthier et al. (2013), os saberes docentes são aqueles que, tendo em vista uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, solicita do professor uma reflexão na prática. Estes autores supracitados e Tardif (2002), concordam que os saberes são permeados pelos processos reflexivos de análise dos conhecimentos, das práticas, dos contextos e das suas próprias identidades pessoais.

Os saberes docentes não são externos e alheios à pessoa do professor. Há saberes quando são interiorizados por ele. A reflexão sobre a educação, sobre as práticas e posturas e concepções pessoais, possibilita a criação, a construção dos saberes e novas práticas. O saber supõe formação, experiências, trocas e muita reflexão.

Tardif (2002, p. 39) conceitua:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, a sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional.

Reforçam Gauthier et al. (2013, p. 21): “Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação”. Esta relação entre conhecimentos adquiridos e a prática em sala de aula situa-se na premissa básica de que não há “ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (GAUTHIER et al., 2013, p. 29).

Há uma relação proximal e interdependente entre o “querer”, o “fazer” e o “saber” do docente. A formação docente na Educação Superior, mediante processos reflexivos pessoais e inter-relações entre os pares, resulta em ações contínuas de reconstruções de melhores práticas educativas.

Segundo Gauthier et al. (2013) os saberes são resultados das trocas reflexivas entre o saber e a ação e a ação e o saber. As IESs e as experiências adquiridas nas Escolas da Educação Básica são os espaços por excelência de partilhas motivacionais, trocas de conhecimentos, de práticas e de possibilidades de conhecer e reconhecer potenciais e saberes docentes.

Fica claro que a experiência é sempre enriquecedora e fundamental na formação docente, ainda mais quando complementada e permeada pelos saberes acadêmicos adquiridos na formação no decorrer da Educação Superior e das relações entre ambos por meio de processos reflexivos.

3.2 A sala de aula como espaço do querer e do saber fazer docente

A sala de aula é o local singular e único do profissional da educação. Ela é um laboratório privilegiado; um espaço onde o querer, o saber e o fazer se realizam; um ambiente onde se dá a íntima relação dos processos formativos e das reconstruções dinâmicas e sempre inacabadas do “ser” professor. Consoante a isso, Tardif (2002) escreve que os saberes dos professores derivam de quatro tipos de saberes.

De acordo com o autor, os primeiros saberes derivam da formação profissional (das Ciências da Educação); os segundos saberes são os disciplinares (formação inicial e continuada nas IESs); os terceiros saberes correspondem aos curriculares (Programas, objetivos, métodos, entre outros) e, por último, são os saberes experienciais (ligados às experiências individuais e coletivas). Segundo Pimenta (1994, 1999), os saberes dos professores, para uma atuação com qualidade em sala de aula, envolvem conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos (experiências em sala de aula).

Bacon (2005) concorda que, além do domínio técnico especializado da área, os aspectos didáticos são de fundamental importância para o saber ser professor. A experiência pedagógica agrega saberes que, integrados com os saberes acadêmicos nas IESs, possibilitam ganhos pedagógicos. Em síntese, os saberes provêm de diversas fontes e de várias naturezas, que se relacionam e se complementam nas práticas educativas.

Há uma busca para identificar quais são as fontes e os saberes necessários para a formação e prática docente. Gauthier et al. (2013), em busca de respostas sobre as bases dos conhecimentos docentes, realizaram investigações que se concentram sobre as

fontes de todos os saberes dos professores. A partir de suas pesquisas, os autores supracitados definiram quatro fontes fundamentais para a formação docente: o conteúdo, o saber da experiência, o Programa e relativas ao gerenciamento da classe. Os estudiosos usaram a expressão “repertório de conhecimento”, e a delimitaram em um sentido mais restrito. Em síntese, como fonte dos saberes dos professores, apresentaram duas ênfases: o gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo, como conhecimentos fundamentais para a ação pedagógica.

Com vistas a enriquecer o referencial teórico, Shulman (1986, 1987, 2001) também buscou as bases e as fontes dos saberes docentes. Ele estabeleceu um paralelo entre os domínios dos saberes dos docentes na formação da sua profissionalidade e a ação pedagógica em sala de aula. O autor destaca e afirma que há várias fontes de conhecimento que são bases para o docente. A primeira é a formação acadêmica da área e das disciplinas a serem trabalhadas; a segunda fonte de conhecimentos necessários para uma melhor formação e atuação é o conhecimento dos documentos e estruturas institucionais – cabe aqui mencionar as diretrizes educacionais, os planos nacionais de educação, os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino e demais estruturas públicas –; a terceira fonte são as pesquisas na área educacional e, por último, pode-se destacar os conhecimentos das organizações sociais, das relações humanas e dos demais fenômenos socioculturais que influenciam o fazer dos professores.

Shulman (1986, 1987, 2001) aponta os saberes necessários para a docência dentro de uma perspectiva relacional. Há necessidade dos conhecimentos, desde que aliados às competências do profissional da educação de conciliar cada conteúdo da área específica dentro de uma concepção pedagógica. Não basta o domínio técnico da área; o importante é atrelar ao conteúdo do programa da disciplina os aspectos didáticos de cada conteúdo e vincular, pelo professor, por meio de processos reflexivos, a relação entre o conteúdo e os aspectos próprios da natureza da Pedagogia.

A fusão deve ser realizada entre o conhecimento técnico e a didática pelo próprio docente. O autor também não deixa de fora os aspectos humanos dos alunos. Deve conhecer seus alunos e suas características pessoais. O perfil de cada um ante a assimilação dos conteúdos se faz necessário para melhor orientar e optar pelas estratégias de ensino e de aprendizagens.

Gauthier et al. (2013) e Pimenta (2002) aprofundaram dois pressupostos importantes e fundamentais na formação docente, que é o domínio dos conteúdos de sua área e os gerais didáticos, que são as noções gerais e os procedimentos de condução e organização da sala de aula.

Shulman (2001), além de mencionar os saberes referentes à formação acadêmica voltada à área e disciplinas a serem trabalhadas, bem como o conhecimento dos documentos e estruturas institucionais, destaca, como terceiro saber, o domínio cultural que deve estar presente na qualificação do professor, podendo este estar contemplado nas competências elencadas ao currículo, programas e parâmetros curriculares. Seguindo, o quarto saber é o domínio do conjunto de informações sobre a realidade educativa. Isso significa o contexto em que ele, como profissional da educação, está inserido. Pode-se afirmar que a realidade inclui a estrutura, hierarquias existentes e suas relações internas, a cultura da escola e, até mesmo, as características regionais em que a mesma está localizada. O quinto é a aptidão e a capacidade de aprender de forma reflexiva, cujas experiências e práticas que advém das relações e trocas entre os professores e entre o professor e os alunos são fundamentais. Pode-se afirmar que a atuação na prática educativa na escola, junto dos seus pares na realidade cotidiana da e na prática da sala de aula, são contributos formativos que ajudam para um melhor gerenciamento e melhores resultados de aprendizagens. As trocas são sempre salutares, pois possibilitam avaliar, reavaliar, apreender e a desenvolver novas habilidades educacionais. O sexto e o sétimo saberes básicos e necessários para a docência, segundo Shulman (2001), referem-se aos pressupostos culturais e históricos da educação e, por último, os saberes filosóficos educativos da área educacional, seus objetivos, finalidades e valores.

Shulman (2001) combina todas as competências docentes e as fundamenta em uma única: domínio do conteúdo pedagogizado. Ele entende que elas não são isoladas e fragmentadas. Em sua ótica, a destreza profissional que caracteriza o professor é a capacidade de fundir todas em uma visão integralizadora e justaposta, que ampara seu trabalho.

A contribuição de Gauthier et al. (2013) e de Shulman (2001) está no campo teórico do saber e no gerenciamento da ação pedagógica dos conteúdos em sala de aula. Em Gauthier et al. (2013) também são destacadas a bagagem de informações do conteúdo e a bagagem formativa da ação pedagógica. As noções e dados do conteúdo se

referem às disciplinas da área de formação. Esses são informes curriculares produzidos pela ciência e que foram organizados e serão ensinados nos programas escolares. Shulman (2001) entende que uma disciplina não pode ser ensinada de acordo com o poder do domínio técnico e do julgamento exclusivo do professor sobre o que é importante, necessário ou desnecessário ser ensinado. Os meios da ação pedagógica derivam das experiências, testados por meio das pesquisas. Eles se relacionam às ciências da educação e da tradição pedagógica. A ação pedagógica da gestão do conteúdo é transpassada pelos saberes do todo e entremeada na prática do ensino em sala de aula.

A partir das reflexões de Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2002) e Schulman (2001), os conhecimentos teóricos e a prática são inerentes ao ser e fazer do docente e derivam de várias fontes. Os saberes somente têm sentido se aplicados em sala de aula. Em síntese, o fazer docente na Educação Básica gira em torno de dois enfoques da profissionalidade: o primeiro é o gerenciamento da classe, e o segundo é a capacidade de permear o conteúdo pela didática na prática com os alunos. Em ambos encontra-se a presença da capacidade do professor de gerenciar.

O espaço escolar da sala de aula é singular, pois possibilita ao professor uma relação de autonomia na prática pedagógica, criando propostas de ingerência pedagógica por meio de conhecimentos e experiências técnicas, valores e princípios normativos, conhecimentos pessoais, emoções, metodologias e recursos. Os professores se deparam com situações novas e inusitadas na ação pedagógica. Assim, ele busca integrar saberes dos processos formativos e experienciais, sensibilidade e intencionalidade para oferecer respostas às situações complexas que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

A profissionalidade do professor em sala de aula supõe capacidade de direção e coordenação, pressupondo a gestão da classe e do conteúdo. Envolve o querer, o planejar, o espaço e o tempo, e o querer e o saber utilizar recursos para promover o ensino e a aprendizagem de forma mais efetiva. Os desafios da gestão são numerosos. Ela é um espaço privilegiado de gerenciamento e de desafios da ação do professor, e não é invariável e constante. Gauthier et al. (2013) aprofundam as ações pelas relações dinâmicas de interação e de desafios: “A prática é marcada e é mergulhada pela contingência” (p. 350-351).

A classe é um lugar de interação entre os sujeitos, portanto um espaço sempre aberto a novas situações e a novos questionamentos. Assim, a profissionalização do professor exige uma multiplicidade de conhecimentos e atitudes no fazer educativo.

A partir das concepções dos autores supracitados vê-se que a ação do professor é desafiadora diante de situações sempre novas. Uma formação docente deve partir da premissa básica de qualidade e estar voltada para a sala de aula na gestão da classe e dos conteúdos.

Em síntese, pode-se afirmar que são conhecimentos e atitudes que se relacionam no querer, saber e poder fazer. O processo formativo do professor pressupõe conhecimentos, domínio didático e atitudes adequadas e necessárias ao docente para o fazer educativo em sala de aula.

O trabalho do profissional da educação é ensinar com saberes, competências e habilidades nos espaços educativos. Pode-se concluir, portanto, que o aprendizado do professor pelo processo formativo teórico e prático de todas as competências, resulta em uma melhor gestão da sala de aula, podendo possibilitar melhores resultados no processo de ensino e aprendizado junto aos alunos.

Além dos aspectos já citados por Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2002) e Shulman (2001), há aspectos novos na investigação de Morosini, Cabrera e Felicetti (2011), como a ação investigativa e o exercício da cidadania. Os resultados da pesquisa pelos autores contribuem para a reflexão sobre competências, habilidades e atitudes necessárias nos aspectos dos direitos e dos deveres para uma boa convivência coletiva nas instituições e na sociedade. Eles ressaltam a importância das atitudes e do exercício de cidadania, com atitudes potencialmente éticas como cidadãos e profissionais da educação na realidade da escola na comunidade em que vive. São conhecimentos e atitudes fundamentais para a execução de um trabalho educativo com qualidade, criatividade e inovação, cuja finalidade é realizar-se como ser humano e profissional, contribuindo, assim, para a realização do outro.

A prática docente é marcada pela mutabilidade e rapidez e pressupõe competências e habilidades pessoais para melhor administrar esse contexto. Os professores necessitam conhecer, reconhecer e desenvolver uma multiplicidade de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes no fazer educativo.

Entre as competência e habilidades do professor para gerir os processos educativos de ensino e aprendizagem, estão aspectos formativos e aspectos inerentes a ele próprio. Os fatores externos e institucionais podem interferir e dificultar o seu fazer em sala de aula. A burocratização é um empecilho e a autonomia educativa em sala de aula e na escola deve ser conquistada pelos profissionais da educação.

3.3 O poder fazer em sala de aula – a autonomia docente

O centro de microdecisões em sala de aula depende da postura, formação, experiência, sensibilidade do professor e também da sua autonomia. Contreras (1997, 2013), ao se referir à autonomia, afirma que o docente, sendo um profissional técnico, reflexivo, crítico da organização e gestão escolar em sua sala de aula, ele tomará decisões baseado em seus valores éticos pessoais e não necessariamente por determinações das instituições educativas.

Segundo Contreras (1997, 2013), o professor, como intelectual e profissional da educação, necessita estar aberto e sensível às necessidades do grupo a que foi confiado, antes de, muitas vezes, buscar corresponder a estatutos institucionais que nem sempre estão de acordo com os princípios da igualdade e da justiça.

A capacidade de refletir e interpretar é o caminho mais seguro e eficiente para realizar um bom ensino. Os aspectos interpretativos de um bom ensino e os aspectos valorativos pessoais e emocionais, também repercutem diretamente na forma de gerenciamento de uma classe escolar. A autonomia, a liberdade e o comprometimento em sala de aula estão correlacionados com os aspectos pessoais e emocionais. O professor, por natureza, possui, em sua prática, a autonomia e o livre-arbítrio como ser racional e cidadão.

Contreras (1997, 2013) defende a autonomia em seu fazer educativo em sala de aula, e afirma que a autonomia do professor no espaço áulico deverá estar embasada na sua obrigação moral democrática, de participação e de justiça social, com o compromisso com a comunidade a quem foi confiado e com a sua competência profissional da educação. A concepção do autor possui relação também com as investigações desenvolvidas por Morosini, Cabrera e Felicetti (2011). Entre as cinco competências necessárias à qualidade na formação e no profissionalismo dos

professores, os autores destacam a importância do exercício da cidadania pelo docente. Há a necessidade de formação, qualificação e práticas de gerenciamento da sala de aula sem esquecer a dimensão humana e social da cidadania.

A sala de aula é um espaço de gerenciamento do tempo, dos espaços e das tensões inerentes aos comportamentos dos alunos e do ensino. O fazer docente supõe planejamento. Planejar não significa engessar o tempo, o espaço e os conteúdos a serem ensinados. Apesar da importância do planejamento para o melhor gerenciamento do processo educativo, ele necessita estar aberto e atrelado à autonomia. Há um perigo de que, ao estruturar um plano de ação baseado em metas, finalidades, a um planejamento anual, semestral, semanal e diário do cotidiano da sala de aula, as ações passem a ser burocratizadas e engessadas e se tenha dificuldades de gerenciar as situações novas. A autonomia é um caminho para superar o engessamento, pois a mesma supõe reflexão, criticidade e capacidade de decisão.

Há a necessidade de se tomar decisões rápidas em um tempo muito curto. Esse é um imperativo e uma tarefa cotidiana. Assim, é exigida formação integral e qualificada. A capacidade de reflexão possibilita o autoconhecimento e a autonomia perante os novos desafios pessoais, sociais e no poder de decisão.

A cultura e a formação geral do professor são fatores importantes para a flexibilização, criatividade e poder de decisão em sala de aula. O autoconhecimento e a cultura universal possibilitam a eficiência na maestria do seu trabalho profissional. A autonomia no julgamento cotidiano em sala de aula diante dos novos desafios didáticos e pedagógicos apresentados pelos alunos, supõe, portanto, uma cultura formativa sólida profissional na área educacional e nos saberes didáticos, e também experiência adquirida em sala de aula e postura do professor como ser humano e cidadão.

A característica da mutabilidade do ser humano e da área social apresenta fatos e acontecimentos que interferem em sala de aula e influenciam na capacidade de aprender e de se relacionar com o grupo. O professor, em uma sala de aula, deverá gerenciar as novas situações comportamentais que se apresentam a partir de conhecimentos formativos do ser humano, didático-formativos, das suas experiências anteriores na área da educação e de seus valores pessoais e éticos.

Gauthier et al. (2013) enriquecem a reflexão sobre a autonomia ante situações novas na gestão escolar da sala de aula, e afirmam que o domínio de uma “situação complexa não é totalmente garantido pela posse de um saber e de saberes científicos” (p. 337) e que “o professor possui liberdade para julgar fatos e situações” (p. 360). A gestão da classe se refere à necessidade do seu poder de decisão rápida. O conhecimento técnico-científico da área é fundamental, mas não basta para gerenciar uma classe.

O saber advindo da experiência da sala de aula possibilita um diferencial na formação e atuação do professor. Como os autores supracitados, Tardif (2002) também concorda que não basta os conhecimentos técnicos e específicos dos conteúdos e nem dos conhecimentos curriculares. Segundo ele, os quatro tipos e fontes de saberes docentes são os conhecimentos das Ciências da Educação, dos saberes da área, dos saberes curriculares e o conhecimento que advém dos saberes experienciais, que são ligados às experiências individuais como um ser humano e cidadão de uma coletividade e que influem decisivamente em seu fazer educativo em sala de aula.

Os valores éticos do docente são ressaltados por Gauthier et al. (2013), que afirmam, em suas investigações, que, além da liberdade e da autonomia de decidir, é de fundamental importância para o professor ter um raciocínio prático-pedagógico. Ele deve ter sensibilidade, prudência, astúcia e capacidade de tomar decisões rápidas e eficientes. Julgar ações e posturas comportamentais dos alunos em sala de aula supõe pensar e decidir a partir de experiências, de valores, de normas e de saberes docentes com forte conotação ética. A capacidade de julgar, portanto, deverá ser apoiada em saberes docentes e com forte conotação humana. Os julgamentos decisórios no gerenciamento de uma classe, além da formação educacional na área pedagógica e na experiência prática, envolvem valores pessoais, princípios éticos e o comprometimento como profissional da educação.

O senso de responsabilidade e o comprometimento são fundamentais na prática docente. Autores como Shulman (2001), Tardif (2002), Contreras (1997, 2013), Morosini, Cabrera e Felicetti (2011) e Pimenta (1999), demonstraram que os conhecimentos teóricos e os da prática docente estão vinculados.

Além dos conhecimentos teóricos e práticos, Shulman (2001) e Gauthier et al. (2013) escrevem que a profissionalidade do professor somente faz sentido em sala de aula e se caracteriza pela boa gerência da classe e do conteúdo.

Nesta perspectiva, com as situações novas e desafiadoras, como os desníveis socioculturais e de aprendizagem dos alunos, compete ao docente administrar as situações corriqueiras e as mais complexas, que envolvem posturas e aprendizagem dos alunos de acordo com as características pessoais de cada um.

A autonomia na gestão escolar da sala de aula pelo professor possibilita, ainda, estipular coletivamente padrões de condutas e de regramento a ser seguidos por todos em base participativa e consensual, como também de rotinas a serem adotadas pela classe e que possibilita melhores resultados no aprendizado.

Segundo Contreras (1997, 2013), o exercício da autonomia do professor em sala de aula se dá pela reflexão e capacidade de decidir e intervir de acordo com a obrigação moral, compromisso com a comunidade de atuação, no caso os seus alunos, e com a sua competência profissional. A cooperação e o comprometimento são o melhor caminho, e não por regras impostas pelos órgãos públicos ou agentes externos (equipes diretivas) a todas as escolas ou salas de aula, mas, pelas trocas entre os professores.

A cooperação é de fundamental importância nas escolas e são geradoras de consensos entre os professores, que são, por excelência, os gestores das salas de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que os critérios para as tomadas de decisão dos docentes em sala de aula, ao serem partilhados entre eles, passam a ser analisados pelo processo reflexivo e incorporados à prática padrão. Pode-se afirmar que a partilha de ações positivas não é determinante, mas influencia muito e reflete positivamente em resultados qualitativos e em um melhor aprendizado dos alunos em uma mesma instituição.

A prática da ação pedagógica, aliada à formação acadêmica, produz conhecimentos mais elaborados e seguros para a ação como egressos das Licenciaturas. A relação da ação com os saberes didáticos e específicos das áreas da Educação Superior se dá pela reflexão, criticidade e criatividade, e contribui para um maior amadurecimento e segurança.

3.4 A reflexão do querer, do fazer e do poder fazer docente

A boa gestão da classe e do conteúdo são aptidões importantes para uma educação com qualidade. O professor, já atuante na Educação Básica e que buscou se qualificar em cursos de Formação Inicial, possui experiências já elaboradas e comprovadas pela prática e outras duvidosas e em processo de amadurecimento técnico. Pimenta (2002) considera os processos formativos dos docentes pela experiência em sala de aula, como ação educativa coadjuvante da formação inicial. A autora se propôs, ainda, a estudar a construção da identidade do professor a partir da sua formação vinculada à experiência profissional.

A experiência docente reflexiva é de fundamental importância nos processos formativos nas Licenciaturas. Pimenta (2002) crê que a formação pedagógica deva ser reflexiva, traduzida em novos saberes significativos e articulados com novas práticas em sala de aula. Segundo a autora, a formação dos professores necessita desenvolver conhecimentos e habilidades a partir da realidade vivida dos alunos em sala de aula.

O aspecto reflexivo na formação inicial é destacado também em Tardif (2002), quando afirma que a formação inicial deveria propiciar o acesso pleno aos saberes significativos da área nas IESs e habituar os futuros docentes por meio de experiências e de processos reflexivos. A reflexão das experiências práticas em sala de aula no contexto da realidade escolar, traz o discernimento nos processos formativos e as constantes trocas entre as diferentes realidades vividas. A formação inicial deve estar em harmonia com a gestão em sala de aula do conteúdo nas mais diversas realidades das escolas.

A formação inicial, aliada à experiência da sala de aula, é um caminho seguro para práticas mais integradoras e com mais qualidade de aprendizagens. As conclusões das investigações realizadas por Gauthier et al. (2013) confirmam a premissa de que “o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que torna público e que é testado pelas pesquisas” (p. 33). A formação inicial aos professores possibilita ter acesso às trocas e aos processos reflexivos da sua própria prática.

Os autores citados (2013), como também Pimenta (1996, 1999, 2002), concordam que os saberes comprovados por pesquisas na formação dos docentes contribuem para a articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação dos

professores. A missão é superar a fragmentação dos saberes da docência entre os saberes da experiência, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos. Deverá haver uma constante busca para integrar e resignificar todos os saberes.

O professor se constrói na relação aberta e reflexiva junto aos alunos no contexto da sala de aula. Baccon (2005) indica alguns caminhos para uma boa formação inicial com vistas a uma melhor prática de gestão em sala de aula, como considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e também a necessidade de se ter um novo olhar para o estágio supervisionado nos Programas de Formação de Professores. Sem dúvida, o estágio desempenha um papel importante para todos aqueles que não estão em sala de aula, mas se encontram em processo de formação docente. Os professores, já atuantes na Educação Básica, possuem uma bagagem de conhecimentos e experiências que será confrontada e refletida pela academia nas IESs. Há saberes que advêm somente da prática pedagógica, das relações que são construídas e dos confrontos dos saberes específicos e didáticos com e no espaço escolar. Nóvoa (1992) propõe um modelo, próximo à ideia da formação de um médico, também para o professor, por intermédio de um sistema de ensino que, desde o início de sua formação, coloca o universitário em contato direto com a prática da profissão, supervisionado pelo docente mais experiente.

Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), Pimenta (1996, 1999, 2002), Baccon (2005) e Nóvoa (1992) concordam que uma formação inicial de qualidade nas IESs é um pressuposto essencial no processo formativo do profissional da educação. O licenciado em processo de formação mobilizará e aprofundará os conhecimentos das suas experiências da área, da teoria da educação e da didática a partir dos seus professores e pesquisadores universitários. Os professores universitários nos cursos de Licenciaturas nas IESs desempenham um papel importante a partir das reflexões e experiências que desenvolvem nos processos formativos dos acadêmicos. A sala de aula passa a ser um espaço de produção de conhecimento, de observação e de experientiação, e são também contributos formativos importantes para a formação da profissionalidade do professor.

As novas práticas experienciadas em salas de aulas nas IESs são saberes significativos quando propiciam, por intermédio de didáticas inovadoras, um maior comprometimento do grupo e de cada um, gerando processos reflexivos capazes de despertar para novas técnicas de gestão de classe e de conteúdos.

A formação inicial deveria ser um laboratório de reflexões e de práticas ativas. Na sala de aula, o formando vai conviver com linguagens, posicionamentos, exemplos, experiências e saberes diferenciados pelas próprias formações, pesquisas e atuação dos seus formadores educacionais, podendo, assim, contribuir de forma pluralista para o seu processo formativo como pessoa e na sua própria identidade profissional como professor na gestão da classe e do conteúdo de acordo com as expectativas das instituições e da própria sociedade.

A autonomia docente não significa o isolamento e a centralização pedagógica de cada professor em sala de aula. As pesquisas de Gauthier et al. (2013) demonstram e comprovam que a ação do professor em sala de aula não é apenas uma ação pessoal e individual, mas que as mesmas estão inseridas em um contexto maior: na área pedagógica formativa, nas normas, regras e valores da escola e na cultura social da comunidade educativa como os demais professores, alunos e pais. “O saber está enraizado numa comunidade de agentes; ele corresponde a diferentes tipos de juízos (sociais e de valor) e seu objetivo é prático” (p. 341). As investigações, segundo eles, creem na capacidade racional de análise do próprio professor: “Há sempre um espaço de liberdade para criar, descobrir, inventar, investir” (GAUTHIER et al., 2013, p. 337-338).

Requer, portanto, repensar e reavaliar a partir dos pressupostos de que a educação não é um processo singular e pessoal, mas um processo coletivo e histórico dentro de um contexto maior de interdependência de todos os atores na estrutura conjuntural da educação brasileira.

Os saberes são pessoais de cada professor, mas ele não atua sozinho na escola; ele está inserido em contextos maiores institucionais com valores, normas e padrões avaliativos nacionais do seu trabalho como agente de ensino e aprendizagem. Os saberes e os estilos de gestão são de caráter pessoal e subjetivo, mas deverão estar submetidos às interferências externas do meio educacional e institucional.

O estilo de caráter subjetivo e individualizado de gerenciar a sala de aula não é totalmente isento dos fatores externos. A subjetividade do saber e do fazer do professor tem um fator limitador pela própria racionalidade humana. A liberdade de criação no fazer deverá ser pautada pelo bom senso a partir dos princípios éticos e técnicos, como os regramentos, as estruturas educacionais, a missão e os princípios educativos. Os espaços de liberdade são pautados por saberes técnico-pedagógicos e racionais, e pela capacidade do próprio professor de analisar, julgar e decidir.

3.5 A gestão da sala de aula pelo professor

Os saberes da docência se modificam mediante experiências gerais e pessoais relacionadas à área (PIMENTA, 2002). As posturas dos professores não se caracterizam pela centralização, mas, sim, pela contextualização com todas as demais dimensões do ser professor por meio dos seus processos reflexivos. As concepções, a partir das etapas desenvolvidas por eles, são reflexivas, e resultam em novos saberes e novas práticas sempre abertas ao novo e à flexibilização de processos pedagógicos a partir de saberes e finalidades pedagógicas.

A autonomia é fundamental na prática docente em sala de aula. Segundo Contreras (1997, 2013), há um problema quando a profissionalidade do docente em sala de aula fica centralizada mais nos aspectos técnico-científicos do que nos seus demais saberes. Segundo o autor, não haverá autonomia, mas regulação técnica, burocrática e de relações de poder dentro da sala de aula das instituições escolares. O aluno será concebido a partir de dados estatísticos e de regulação tecnicista-funcionalista. As relações defendidas pelo autor (1997, 2013) são de integração, cooperação igualitária e colaborativa, e não de exclusão. São concepções funcionalistas e tecnicistas.

O autoritarismo e a centralização de todos os processos pelos professores geram relações conflitivas e separatistas entre docentes e alunos. As posturas verticalizadas são atitudes desagregadoras e não contribuem para o ambiente de aprendizagem. Elas não colaboram para despertar motivações internas para o novo.

As ênfases somente nos aspectos técnico-científicos pelos professores geram relações de poder hierarquizadas. A autoridade passa a ser dogmática, inflexível e impositiva na sala de aula. Tais posturas não levam o aluno para a autonomia com

responsabilidade, diálogo e crescimento. Pode-se afirmar que tais posturas não contribuem para o amadurecimento crítico e para o exercício e comprometimento dos alunos referente à cidadania.

A concepção centrada na autonomia compreende o ser humano como um ser global e reflexivo. Cada aluno possui uma história e características únicas. O professor tem autonomia e responsabilidade de identificar os processos individualizados de aprendizagens e as situações próprias geradas pelo aluno. Além dos conhecimentos técnico-acadêmicos da sua área do conhecimento e da formação didática pedagógica, o professor, pelos processos reflexivos, tem o compromisso de identificar e ter autonomia em sala de aula como gestor da classe, e decidir o que é o melhor para cada aluno com responsabilidade e ética.

A abertura ao novo e a integralização de saberes docentes possibilitam melhores resultados educativos. Gauthier et al. (2013) preocupam-se com o estilo centralizado e técnico-cientista dos professores em seus processos. Segundo eles, ele não é apenas um especialista, um técnico-cientista: “O professor não é um cientista, pois toda a sua ação está voltada para um fim prático em sala de aula e não para a produção de conhecimentos teóricos” (p. 342). A relação, portanto, é sempre dinâmica com o outro, tanto em sala de aula quanto com todas as forças ativas da escola e da evolução da própria Pedagogia.

A atuação do professor na gestão do conteúdo e da classe está interligada com o contexto relacional. Há relações e trocas entre as pessoas. A postura e o comportamento humanos são de fundamental importância, e nessa relação do professor com os outros estão presentes significados, símbolos, princípios éticos, valores, sentimentos, atitudes, que, de certa forma, influenciam na análise e interpretação nas tomadas de decisão (TARDIF, 2002). Pode-se afirmar, todavia, que os critérios e princípios comuns do saber e do fazer do professor são contextualizados e coletivos.

A gestão de saberes de um bom professor, segundo Pimenta (2002), Gauthier et al. (2013), Contreras (1997, 2013) e Tardif (1999, 2002), supõe conhecimentos e boas práticas em sala de aula.

As construções de saberes oriundas da formação docente na Educação Superior são necessárias no que se refere aos conhecimentos específicos da área, às didáticas necessárias a cada tema e realidade e aos melhores e adequados recursos a serem utilizados na prática escolar, formando, assim, uma simbiose entre saberes e práticas. A reflexão do docente é um dos caminhos mais seguros. As mudanças que ocorrem na formação inicial e na prática experiencial da sala de aula, portanto, estão relacionadas ao processo reflexivo do docente sobre si e sobre as suas práticas na gestão da classe.

Shulman (2001) destaca a importância da autonomia pelos processos reflexivos e racionais de realizar o ofício de ensinar, e apresenta um modelo de ação e de discernimento pedagógico. O autor expõe um sistema caracterizado por várias etapas a serem raciocinadas e definidas pelo professor ao trabalhar determinado conteúdo. São elas a compreensão, a transformação, o ensino, a avaliação, a reflexão e as novas maneiras de compreender.

A primeira etapa, conforme Shulman (2001), é a fase em que o professor busca compreender os objetivos e estruturas da matéria a ser trabalhada dentro e fora da sua disciplina. Os determinados conteúdos estarão em confrontação com o todo da área e do Programa. A visão do todo deverá estar presente nas análises. O segundo aspecto a ser racionalizado é a transformação. Essa fase se caracteriza por realizar uma interpretação e uma análise crítica dos textos e das informações a serem trabalhadas. Nessa etapa, o docente busca representações significativas para os alunos, como exemplos práticos e metafóricos que despertem a curiosidade e o entendimento em linhas gerais do conteúdo.

O professor também seleciona e classifica, em seu acervo de saberes didáticos, os modelos a serem adotados, quanto à organização, que mais se adaptam ao ensino e à aprendizagem. Outro aspecto a ser avaliado é a capacidade de adaptação aos perfis dos alunos e que inclui desde a idade, o gênero, as condições sociais, as motivações, os interesses, os preconceitos e os conceitos errados que possuem sobre tal conteúdo.

A terceira etapa, segundo Shulman (2001), é a realização do próprio ensino, da administração e da gestão do conteúdo junto aos alunos em sala de aula, momento em que o professor realiza as apresentações do mesmo e as possíveis interações. Deve haver coerência e lógica do ensino ativo com bom humor, formulações de perguntas, relações, trabalhos de grupos e tudo o que envolve o ensino em sala de aula.

A próxima etapa, no entendimento do autor já citado anteriormente, que exige capacidade de discernimento, raciocínio e argumentação pelo professor, é a fase da avaliação, quando é necessário verificar a capacidade de compreensão dos alunos do ensino interativo, avaliando-os sempre após cada unidade. Nesse sentido, a reflexão contínua de seus processos possibilitará realizar uma autoavaliação do seu desempenho.

A penúltima etapa é refletir sobre o desempenho dos alunos e do seu próprio desempenho, fundamentando as evidências e explicações. Shulman (2001) enfatiza que a última etapa a ser realizada pelo professor na ação pedagógica é pensar sobre as novas compreensões dos objetivos, do conteúdo, dos alunos, do ensino e de si mesmo como profissional da educação, mostrando a capacidade de identificar as novas maneiras de compreender e aprender pela própria experiência realizada.

De acordo com a concepção da fundamentação teórica adotada de Shulman (2001), a gestão dos conteúdos e a gestão da classe por meio dos saberes específicos e pedagógicos não são gestões de naturezas distintas e não são conhecimentos isolados. Eles deveriam ser integrados. Os conteúdos pedagogizados são resultantes da junção e da articulação do conhecimento da área técnica e do conhecimento da formação do ser professor. Segundo o autor, os professores que detêm as duas perspectivas integradas em seu ser e fazer se destacam na comunidade escolar e também apresentam influência positiva sobre os seus alunos e na instituição escolar.

Fica claro nas posições do autor supracitado que a profissão docente é dinâmica e reflexiva como prática social. O estilo e as condutas do professor em sala de aula se modificam no decorrer da sua profissionalidade. As mudanças ocorrem quando o professor possibilita a abertura e realiza avaliações e reavaliações de seus saberes. A atitude investigativa e o compromisso com as mudanças comportamentais e sociais possibilitam mudanças também nas suas concepções e em suas práticas na gestão da classe.

A formação docente na Educação Superior nas Licenciaturas possibilita processos reflexivos e práticos necessários em virtude da mutabilidade da própria natureza humana e social. São mudanças contínuas de comportamento humano dos alunos diante de seu desenvolvimento individual e coletivo e da própria sociedade, a partir das mudanças institucionais, tecnológicas e comportamentais dessa sociedade como um todo.

O espaço privilegiado de identificação e de ações é a sala de aula. As práticas docentes em sala de aula são permeadas pelas relações e interações entre professor e aluno. A gestão dos saberes se caracteriza como um mecanismo facilitador da aprendizagem em um ambiente privilegiado que é a sala de aula. A gestão envolve saberes de várias naturezas e ações relacionadas tanto aos conteúdos especializados quanto aos aspectos didáticos e ao ser do próprio professor.

Nesta direção, as concepções de Gauthier et al. (2013) e Shulman (2001) são sintetizadas no Quadro 2 em duas categorias gerais. A primeira referente aos conhecimentos específicos e técnicos das áreas para a gestão dos conteúdos na atuação docente, e a segunda relaciona-se aos conhecimentos didático-pedagógicos da formação na gestão da classe pelos docentes.

Quadro 2 – Conhecimentos da área e conhecimentos pedagógicos para a gestão docente dos conteúdos e da classe

GESTÃO DOS CONTEÚDOS	GESTÃO DA CLASSE
• Ter conhecimentos “macro” do campo e da estrutura da área de conhecimento. • Ter conhecimentos acadêmicos, históricos e filosóficos sobre a natureza do conhecimento na área de estudo. • Ter conhecimentos bibliográficos e atualizados da área. • Ter conhecimentos da estrutura da matéria dentro e fora da disciplina. • Ter conhecimentos dos objetivos do conteúdo. • Ter conhecimentos dos métodos relativos à disciplina. • Ter conhecimentos do planejamento do ensino.	• Ter conhecimentos da área da Educação. • Ter conhecimentos do ofício na educação. • Ter conhecimentos dos objetivos do ensino. • Ter conhecimentos da literatura educacional especializada dos objetivos, metas e valores educacionais, seus fundamentos filosóficos e históricos. • Ter conhecimentos dos princípios e estratégias de gestão e de organização da sala de aula geral. • Ter conhecimentos didáticos dos conteúdos (saber selecionar a partir de um repertório que inclui métodos didáticos de ensino, organização, gestão e planejamento). • Ter conhecimentos dos contextos educativos. • Ter conhecimentos dos alunos e as relações com os processos de aprendizagens. • Atuar, procurando atender às diversidades dos estudantes. • Ter conhecimentos e capacidades de selecionar aquilo que é essencial e aquilo que é periférico. • Atuar de forma flexível. • Ter ampla compreensão sobre os possíveis problemas e dificuldades inerentes ao aprendizado de determinados conteúdos, pois estes podem requerer explicações alternativas. • Ter conhecimentos dos processos avaliativos (verificação constante da compreensão do aluno durante o ensino interativo e saber avaliar os conhecimentos dos alunos no final de lições ou unidades de acordo com os objetivos educacionais). • Ter conhecimentos da gestão do ensino (apresentações, interações, trabalhos de grupos, disciplinas, humor, questionamentos, descoberta, instrução ou consulta, além das formas observáveis de ensino em sala de aula e outros aspectos da aprendizagem ativa). • Ter conhecimentos de como estimular a proatividade do educando, promover trabalhos em grupos e também individuais, propor resolução de problemas, de como estimular a manipulação de materiais, solicitar temas de casa que estejam de acordo com o nível de aprendizagem do aluno e que levem ao sucesso. • Ter conhecimentos da importância da revisão dos conteúdos, a recapitulação da matéria e o uso de conceitos integradores pelos professores. Revisar os conceitos, a clareza das explicações, o uso de atividades práticas, as retroações realizadas, o reforço, as indagações e o tempo adequado. • Ter conhecimentos dos objetivos do trabalho a ser realizado, o sequenciamento lógico das atividades e de como explicitar aos alunos. • Ter conhecimentos de como atuar de maneira preventiva, evitando que os comportamentos atinjam dimensões indesejadas.

(continuação)

GESTÃO DOS CONTEÚDOS	GESTÃO DA CLASSE
• Ter conhecimentos dos princípios da organização conceitual. • Ter conhecimentos das habilidades importantes de cada conteúdo. • Ter conhecimentos de como transformar o conteúdo em representação (repertório de apresentações incluindo analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações). • Ter conhecimento de como traduzir o conteúdo para a realidade do aluno. • Ter conhecimentos dos programas escolares e dominar os materiais, programas e currículo.	• Ter conhecimentos de como estabelecer rotinas no início do ano, desempenhar papel importante para o estabelecimento da ordem. • Ter conhecimentos de como reconstruir, executar e analisar criticamente o desempenho na classe e justificar o mesmo com explicações lógicas, coerentes com o todo e pedagógicas. • Ter conhecimentos de como incluir a fantasia em suas aulas, propor atividades lúdicas e momentos de interação. • Ter conhecimentos de como utilizar estratégias que recorram à motivação extrínseca, como recompensas e sanções, e estratégias que recorram à motivação intrínseca, como adaptação das tarefas aos interesses dos alunos, atividades variadas e que apresentem novidades. • Ter conhecimentos de como propor atividades que desafiem e que estejam de acordo com o nível cognitivo dos alunos, pois, assim, conseguirão incentivá-los. • Ter conhecimentos de como dar autonomia aos alunos, permitir e criar situações para que eles respondam ativamente, reagir rapidamente às respostas dadas pelos alunos, corrigindo-as e levando o aluno a perceber o correto. • Ter conhecimentos para traduzir os conteúdos à realidade do aluno, para que estes possam realizar inferências com os novos conhecimentos e os já concebidos. • Ter conhecimentos dos objetivos dos estudantes. • Ter conhecimentos de como consolidar novas maneiras de entender e de aprender com as experiências cotidianas em sala de aula. • Ter conhecimentos e critérios de como avaliar o seu próprio desempenho em sala de aula. • Ter a capacidade de experimentar o novo em sala de aula. • Ter conhecimentos de si mesmo.

Fonte: O autor (2018).

Segundo a sintetização apresentada no Quadro 2, presume-se que a gestão dos conteúdos pelo professor se insere dentro do todo educacional, como as diretrizes nacionais curriculares, e dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educacionais. A gestão do conteúdo requer, além do conhecimento técnico especializado da área, a capacidade do docente de relacionar os mesmos com a realidade, com as demais áreas do conhecimento e com os objetivos e contextos do aluno. Neste sentido, a gestão dos conteúdos em sala de aula é resultante de múltiplos fatores acadêmicos formativos.

Já o saber pedagógico corresponde aos conhecimentos e às práticas da profissionalidade na área educacional e envolve princípios didáticos e humanos. Os princípios didáticos relacionam-se ao planejamento e às estratégias da gestão do fazer docente. O aspecto relacional e humano envolve atitudes e posturas éticas, sensibilidade humana e profissional, bom senso e interações qualitativas em sala de aula com os alunos.

Para a realização de uma gestão adequada, o professor necessita saber harmonizar os conteúdos com o modo pessoal de ensinar, isto é, precisa encontrar, mediante reflexão, os meios para tornar o saber científico compreensível e significativo para o aluno, de maneira a agrupar e administrar as atividades de aprendizagem com diferentes estratégias, recursos, explanações, interações, perguntas e discussões individuais ou grupais.

A gestão dos conteúdos e a gestão da classe não são aspectos de dimensões isoladas na ação educativa. De acordo com Shulman (2001), as dimensões do fazer educativo deveriam ser integradas e os professores que detêm as duas perspectivas em seu ser e fazer se destacam no meio educativo. Os processos de gestão em sala de aula são importantes tanto para a realização profissional dos professores quanto para os alunos.

A gestão reflexiva e orientada dos processos educativos em sala de aula pelo docente de forma segura, objetiva, planejada, dialogada, problematizada com os alunos e com o poder decisório pelo professor, além de fornecer os conhecimentos científicos e pedagógicos, direciona positivamente os alunos a uma participação mais ativa como cidadãos nos contextos em que estão inseridos. Ele ensina, orienta e possibilita a ação do aluno. A ação educativa gera alunos mais participativos, mais autônomos ante o conhecimento e os desafios da vida. A sala de aula, bem-orientada pelo professor,

possibilita meios para que o aluno tenha consciência e base para tomar decisões de forma autônoma e segura na vida cotidiana, e contribui e beneficia também o professor a não fracassar em suas metas educativas. O processo de gestão da sala de aula, sob essa perspectiva formativa docente, coopera com o professor na consecução dos objetivos de profissional da educação e em sua realização pessoal como ser humano e cidadão por intermédio do trabalho bem-realizado.

O objetivo neste referencial teórico é possibilitar reflexões introdutórias sobre a formação de professores, os seus conhecimentos, as fontes de seus saberes, as competências, as habilidades e as posturas necessárias em relação à ação educativa em sala de aula. Autores como Tardif (1999), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2002), Shulman (1986, 1987, 2001), Contreras (1997, 2013), Felicetti, Cabrera e Morosini, (2014) entre outros, possibilitaram refletir e identificar os pressupostos básicos e fundamentais na formação inicial de professores.

A formação docente inicial necessita propiciar o domínio dos conhecimentos disciplinares da área e das práticas pedagógicas. A formação docente nos ambientes formativos nas instituições educacionais e as trocas que ali se realizam, são momentos privilegiados de (re)construção de conhecimentos e de (re)significar experiências contributivas para a construção da identidade do professor como ser humano, cidadão e profissional.

Os processos formativos, os saberes dos docentes e a prática no cotidiano escolar da sala de aula devem suscitar reflexões investigativas. Nesta direção, investigar, compreender e analisar as percepções de professores egressos da política pública educacional do ProUni e que estiveram no efetivo exercício do Magistério na Educação Básica, é um imperativo de investigação. Assim, esta tese objetiva analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública.

No próximo Capítulo serão delineados os caminhos metodológicos deste estudo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste Capítulo são delineados os caminhos que possibilitaram o desenvolvimento e a concretização dos objetivos desta investigação. Optou-se pelo paradigma pós-positivista e pela visão compreensiva e hermenêutica. A abordagem será mista, ou seja, terá cunho quantitativo e qualitativo. Esta estará apoiada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007) e a primeira na estatística descritiva.

4.1 Abordagem epistemológica da investigação

Investigar supõe trabalho e sistematização em busca de conhecimentos novos. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública.

Uma busca pelo novo conhecimento pressupõe sempre lógica e coerência entre todas as partes, etapas e abordagens. Moraes e Galiazzi (2007) contribuem quando afirmam que a escolha das abordagens, o tipo de pesquisa e a definição das técnicas de coleta de dados não devem se relacionar apenas com a linha de pesquisa, com a natureza da temática ou com os seus objetos e sujeitos de pesquisa, mas também com as concepções de mundo e de realidade de cada pesquisador.

Em outras palavras, o pesquisador adota ou cria os seus modelos de compreensão da realidade a partir das suas histórias pessoais e formativas. Buscar-se-á, portanto, nos caminhos metodológicos, adotar o princípio de coerência e identificação com o pensar e as experiências do próprio investigador.

Quanto às abordagens paradigmáticas do estudo, entre as muitas reflexões, definições e classificações existentes sobre as concepções de mundo nas Ciências Sociais e Humanas, pode-se destacar Kuhn (1989) e Lincoln e Guba (1985), entre outros autores que buscam aprofundar as relações entre o sujeito investigador e o sujeito a ser investigado. As questões sobre as possibilidades de se chegar ao conhecimento e as abordagens paradigmáticas que os autores classificaram e detalharam, fornecem os pressupostos epistemológicos e paradigmáticos visando à construção de conhecimentos científicos.

Levando em conta a formação e a atuação deste investigador, o problema e os objetivos desta pesquisa, os sujeitos da investigação e a sua natureza, será adotada a visão paradigmática das concepções pós-positivistas classificadas, definidas e aprofundadas por Lincoln e Guba (1985), em que a noção da objetividade ainda é um valor no fazer ciência que não elimina as possibilidades de diálogos, de discussões e de abertura ao novo. Alves-Mazzotti (1996) afirma que no paradigma pós-positivista os investigadores podem utilizar fundamentação teórica diferente e chegar a um mesmo objetivo e a resultados consistentes entre si e, caso, não acontecer, as concepções podem, pelas discussões, chegar a serem aclaradas e depuradas.

As teorias do conhecimento e as perspectivas metodológicas estão apoiadas nas concepções compreensivas e na concepção hermenêutica. A corrente compreensiva e hermenêutica adotada prima pelo princípio de que os conceitos, os significados, as ideias e as experiências são sempre construídas e reconstruídas ao longo da história pessoal e acadêmica dos sujeitos investigados e do próprio pesquisador.

As opções pelas abordagens quantitativas e qualitativas vão ao encontro dos objetivos desta investigação. A abordagem quantitativa justifica-se pelos dados coletados na própria IES comunitária via SisProUni, os quais permitiram, pela análise estatística, situar o sujeito objeto desta investigação no contexto ao qual esteve inserido. Para Alves-Mazzotti (2001, p. 77), a “estatística é hoje uma ferramenta importantíssima em ciências naturais e sociais”.

A abordagem qualitativa corresponde, em essência, à corrente compreensiva e hermenêutica, pois os diálogos possibilitam dados e trocas enriquecedoras entre o investigador e o investigado. Como afirmam Lüdke (1984) e André (2005), a pesquisa qualitativa possibilita um envolvimento intenso com os diferentes significados e permite que os fenômenos e os sujeitos se manifestem sem direcionamentos e determinismos do investigador. O caráter fica claro em Minayo (2007), que entende que os fenômenos a serem investigados são parte do sujeito não apenas por fazer, mas também por pensar e interpretar a sua prática. Ela supõe o não determinismo do investigador e permite que o sujeito do estudo traga à tona seu viver, seu pensar e sua capacidade de interpretar as suas vivências.

As opções pela concepção compreensiva e hermenêutica, mediante a abordagem qualitativa, permitem interações entre as partes. A relação entre o investigador e o

sujeito é de interação e de inferências dos valores, vivências e visões de mundo entre ambos. A pesquisa qualitativa trata como uma “realidade” de fenômenos e fatos humanos carregados de significados, motivações, sonhos, crenças, valores, atitudes e condutas dos indivíduos. Entre as principais características encontra-se a subjetividade, os múltiplos aspectos da realidade e a compreensão de resultados singulares. Minayo (2007) contribui quando afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade permeada por interações, contradições e valores do sujeito, que não pode ou não deveria ser quantificada.

O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa requer do investigador um esforço sistemático em busca de conhecimentos novos e exclusivos. A realidade é resultado das construções mútuas entre o pesquisador e os pesquisados. As relações entre o sujeito de pesquisa e o investigador não são de neutralidade científica, mas, sim, de interferências, de inferências e de relações recíprocas. A realidade que se apresenta pelos sujeitos da pesquisa e o investigador, portanto, é sempre processual e inacabada.

Sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizar-se-á o método do estudo de caso. Yin (2001) afirma que este método é adequado para responder às questões “como” e “porque”. De outra forma, pode-se afirmar que o método estudo de caso possibilita coletar, mapear e analisar um caso, uma temática ou uma situação bem específica. O procedimento adotado se adequa aos questionamentos inerentes ao objetivo geral e aos métodos desta investigação.

A opção pela pesquisa explicativa deve-se por suas características de sínteses, teorizações e reflexões a partir do objeto de estudo. Assumir a pesquisa explicativa é admitir hipóteses ou ideias por força da dedução. Ela registra e possibilita ampliar, estruturar e definir modelos teóricos sobre a temática em estudo. As teorizações resultantes do processo reflexivo visam a ampliar a compreensão dos fatores dos fenômenos ou variáveis que influenciam o processo da (re)construção dos saberes docentes de uma professora egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública.

O Quadro 3 apresenta as principais abordagens a serem utilizadas nesta investigação.

Quadro 3 – Síntese metodológica

Abordagem Epistemológica	A realidade é o resultado de um processo de construção e de reconstrução
Abordagem paradigmática	Pós-positivista – Modelo compreensivo e hermenêutico
Abordagem quanto ao problema	Quantitativa e Qualitativa
Sob o ponto de vista dos objetivos	Descritivo e Explicativo
Sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos	Estudo de caso

Fonte: O autor (2018).

Em seguida, apresenta-se a caracterização do contexto e do sujeito da pesquisa, as fontes primárias de coleta de dados em busca da contextualização dos sujeitos na IES e, por fim, detalham-se as etapas na definição do sujeito da investigação.

4.2 Caracterização do contexto e do sujeito

A fase inicial desta investigação necessitou do acesso ao SisProUni na IES em questão para coletar, classificar e analisar a totalidade dos bolsistas desde a introdução do Programa Universidade Para Todos na IES em 2007 até o primeiro semestre de 2016.

A permissão de acesso aos dados da IES no SisProUni dependeu do aceite da proposta de investigação pela mantenedora da instituição, o mesmo ocorrendo para a coleta de dados no setor de registros e acompanhamento acadêmico.

O acesso permitiu a análise dos dados de cada bolsista quanto à data de nascimento, endereço, forma de ingresso por cotas ou não, curso, ano e semestre de ingresso, número de semestres, número de disciplinas cursadas e situação acadêmica quando desta pesquisa no primeiro semestre de 2016.

O ingresso ao SisProUni é realizado, exclusivamente, com a utilização de certificados digitais emitidos no âmbito da Infraestrutura de Chaves Públicas do Brasil (ICP-Brasil). Os certificados são fornecidos somente para a mantenedora da IES (Certificado Pessoa Jurídica) e aos coordenadores do ProUni/representantes (Certificado Pessoa Física). Logo, o acesso aos dados referentes aos estudantes no Sistema SisProUni não está disponível ao público. O investigador necessitou de autorização da

mantenedora da IES e das ferramentas institucionais e senhas (assinaturas digitais) da pessoa jurídica e da pessoa física para os necessários acessos. Isto garante o sigilo dos dados dentro da IESs (BRASIL, 2016c).

Para a definição dos sujeitos visando à realização deste estudo, seguiram-se várias etapas. Inicialmente encaminhou-se o pedido formal por meio de um Termo de Consentimento para a Reitoria da IES direcionada ao vice-reitor e coordenador dos Programas de Pós-Graduação (APÊNDICE 4). Após o reconhecimento de que a pesquisa era relevante para a área educacional e para a própria IES, ocorreu o deferimento do Termo de Consentimento.

Em posse do Termo de Consentimento, realizou-se a entrega do mesmo para o Setor de Bolsas e Auxílios para a viabilização de um cronograma possibilitando o acesso pelo funcionário responsável aos dados do SisProUni nas dependências do setor. O Setor informou que os dados poderiam ser acessados não de imediato, mas somente após 45 dias em data a ser agendada em reunião. Isso se deu em razão das demandas do início do semestre. Ocorreu uma reunião entre o Setor de Bolsas e Auxílios e o investigador para definição dos procedimentos de acesso e sobre as questões éticas. Foi organizado um cronograma com os funcionários do setor para o acesso aos dados necessários a esta pesquisa. O mesmo foi estruturado da seguinte maneira: o acesso e coleta dos dados se dariam em seis turnos com o horário das 13 horas às 17 horas, a partir da última semana de março, e seguindo no decorrer de abril e maio de 2016. A IES disponibilizou um colaborador do Setor de Bolsas e Auxílios que realizou o acesso ao SisProUni, bem como baixou e salvou as informações (arquivos) necessárias à pesquisa, sob a orientação do pesquisador. Este foi observador e orientador no decorrer de todo o processo de coleta de acordo com o cronograma pré-organizado. Ele não teve acesso às senhas e tampouco utilizou o sistema.

O banco de dados do SisProUni, fornecido mediante as condições supracitadas pela IES, é composto de um relatório único geral em ordem alfabética desde a instituição do Programa até os dias atuais com a seguinte classificação: nome de cada bolsista, dados pessoais, como data de nascimento, endereço, forma de ingresso por cotas ou não, código de matrícula, curso, ano e semestre de ingresso, número de semestres, número de disciplinas cursadas e situação acadêmica atual. Também consta

no relatório a situação do bolsista no curso, ou seja, se o bolsista já encerrou a bolsa ou a está utilizando.

A categoria do relatório geral quanto ao encerramento da bolsa, destaca e detalha os motivos por evasão, insuficiência de frequência ou aproveitamento, falecimento, por questões éticas, como falsidade de informações prestadas ou documentos falsificados, cancelamento de matrícula, perda do prazo ou egresso por conclusão do curso (formado), entre outros dados não relevantes para esta investigação. O relatório geral, porém, não identifica e detalha a opção de ingresso, por ser professor atuante e concursado na rede pública de ensino. Assim, selecionaram-se todos os bolsistas dos cursos de Licenciaturas da IES em busca de possíveis sujeitos para serem definidos e investigados com a finalidade de concretizar o objetivo geral da tese.

Para identificação do sujeito de pesquisa, utilizou-se, como já mencionado, a referência documental do banco de dados do sistema do ProUni (SisProUni), contendo os dados de todos os alunos bolsistas. Identificados os bolsistas das Licenciaturas e os respectivos egressos de cada curso, buscou-se as fichas individuais dos alunos quando do acesso ao ProUni (APÊNDICE 1). A partir das análises de todas as fichas dos ProUnistas selecionados pelo Programa nas Licenciaturas, foi possível identificar os sujeitos de interesse desta pesquisa, ou seja, bolsistas do ProUni na condição de professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, conforme previsto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que estabelece as normativas para a concessão da bolsa ProUni:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

Os bolsistas inicialmente foram classificados e definidos como possíveis sujeitos a partir das análises de todas as fichas de todos os bolsistas selecionados nos cursos de Licenciaturas no período já descrito acima e de acordo com Art. 2º e inciso III:

Art. 2º A bolsa será destinada:

I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2005).

A ficha de cada bolsista das Licenciaturas possibilitou a identificação de dados relevantes de cada egresso, principalmente a identificação do sujeito cerne desta investigação. O sujeito de investigação foi selecionado do universo dos ProUnistas por meio do item 2 *Informações do Candidato*, no critério 2.4, conforme é possível identificar no modelo de ficha no APÊNDICE 1.

Em posse de todas as fichas individuais, procedeu-se a classificação. Todas as fichas dos alunos bolsistas foram separadas e selecionadas por curso da área das Licenciaturas da IES. Após a leitura e análise de cada ficha, selecionou-se somente as fichas dos bolsistas que possuíam no item “Informações do Candidato” a informação quatro como positiva: *O candidato é professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição?* (BRASIL, 2005). Ao serem identificados, buscou-se na IES, no Setor de Protocolo, todas as informações sobre a história acadêmica dos professores bolsistas – desde a seleção ao ProUni até a presente data da investigação. Depois da análise identificou-se o sujeito da pesquisa que, além de ter ingressado no ProUni pelo critério citado, também já era egresso do Programa, satisfazendo as condições para ser sujeito convidado a participar da pesquisa em tela.

Assim, o sujeito de investigação neste estudo é uma professora bolsista e egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras e selecionada pelo critério de ser professora da rede pública e portadora de bolsa integral destinada à formação do Magistério e sem a obrigatoriedade de comprovar renda. A análise dos dados dos ProUnistas na IES será apresentada nos últimos Capítulos da tese. O tópico 4.3 apresenta os meios e os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados neste estudo

4.3 Coleta de dados

A coleta dos dados para a execução da investigação inicialmente foi documental e se constituiu parte primeira e fundamental nesta pesquisa, uma vez que com ela foi possível identificar o sujeito da investigação oriundo dos cursos de Licenciaturas em uma IES comunitária pelo critério: *O candidato é professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição* (BRASIL, 2005), enquanto bolsista e na contínua atividade no Magistério público e hoje egresso pelas mesmas condições. “Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos e técnicas empregadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

As técnicas selecionadas e empregadas na investigação guiam-se pela natureza da pesquisa científica, pela proposição do problema, pela delimitação e pela amostra da pesquisa. A pesquisa quantitativa caracterizou-se a partir de fontes primárias compiladas pelo investigador em banco de dados do SisProUni via instituição, e do banco de dados da mesma, via setor documental de alunos.

A utilização de dados numéricos neste estudo contribuiu com a identificação do sujeito, a condição pela qual ele ingressou na IES e os objetivos específicos quanto à identificação das características sociodemográficas dos ProUnistas de acordo com os cursos de ingresso em Bacharelado, Tecnólogo e Licenciatura, e da identificação dos egressos dos cursos de Licenciaturas da IES.

A abordagem adotada pelo método qualitativo por meio de um estudo de caso e pelo instrumento da técnica da entrevista, contribuirá para captar sentidos e significados textuais referentes ao objetivo geral do estudo, que é de analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes. O diálogo mediante a entrevista semiestruturada foi um pressuposto fundamental entre o pesquisador e o sujeito, viabilizando as respostas aos objetivos da investigação.

O estudo de caso, por intermédio das três sessões de entrevistas realizadas, proporcionou a formação do *corpus* fundamental para analisar como se realizaram as percepções e processos de (re)construção dos saberes docentes da professora egressa do ProUni. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo, com entrevistas ou outros instrumentos, possui a qualidade de realizar o levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos e com os próprios sujeitos a serem investigados. A entrevista será de grande valia e corresponde a uma das características da pesquisa de campo e da pesquisa qualitativa.

Desse modo, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a coleta de dados via pesquisa documental no SisProUni, com fichas individuais dos alunos no protocolo geral da IES, e a técnica de entrevistas semiestruturadas. O Quadro 4 expõe os objetivos e os problemas específicos dos mesmos, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas correspondentes a cada etapa da pesquisa.

Quadro 4 – Técnicas de coleta de dados a partir dos objetivos específicos

Objetivos específicos	Problemas específicos	Técnicas
Identificar as características sociodemográficas dos ProUnistas de acordo com curso de ingresso em Bacharelado, Tecnólogo e Licenciatura.	Quais são as características sociodemográficas dos ProUnistas de acordo com curso de ingresso em Bacharelado, Tecnólogo e Licenciatura?	Pesquisa documental no sistema SisProUni nas dependências do setor de bolsas e auxílios da IES e no setor de documentação geral da IES
Identificar os egressos dos cursos de Licenciaturas em uma IES comunitária pelo critério de docência permanente na educação pública.	Quem são os egressos dos cursos de Licenciaturas em uma IES comunitária pelo critério de docência permanente na educação pública?	Pesquisa documental no sistema SisProUni nas dependências do setor de bolsas e auxílios da IES e no setor de documentação geral da IES
Identificar os motivos que levaram o professor que atuava na Educação Básica a buscar a formação no Ensino Superior como bolsista ProUni.	Quais foram os motivos que levaram o professor que atuava na Educação Básica a buscar a formação no Ensino Superior como bolsista ProUni?	Entrevista semiestruturada
Compreender a gestão do conteúdo e a gestão da classe desenvolvida pelo professor, egresso do ProUni, em suas aulas.	Como era realizada a gestão do conteúdo e a gestão da classe pelo professor, egresso do ProUni?	Entrevista semiestruturada
Perceber a relevância do ProUni enquanto programa que proporciona a qualificação de professores da rede pública de ensino.	Qual é a relevância do ProUni enquanto programa que proporciona a qualificação de professores da rede pública de ensino?	Entrevista semiestruturada

Fonte: O autor (2018).

A pesquisa pela entrevista semiestruturada é flexível. A divisão em três tópicos possui apenas efeito didático e direção geral (diretrizes gerais), e visa somente à organização dos dados para a operacionalização, a concretização e a realização das análises. Os três tópicos foram classificados em: perfil do sujeito de pesquisa, motivos que levaram o professor que atuava na Educação Básica a buscar a formação na Educação Superior como bolsista ProUni e, por último, os saberes, o planejamento e o desenvolvimento da prática educativa pela professora egressa, conforme é possível identificar no APÊNDICE 2 – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada, e no APÊNDICE 3 – Principais concepções e as questões sobre as concepções e práticas educativas nas perspectivas da gestão dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos.

A entrevista semiestruturada, realizada em três sessões de uma hora cada, exigiu do investigador esforço e consciência de habilidades e competências pessoais e acadêmicas. O aspecto de ter sido bolsista do ProUni com bolsa integral foi desconsiderado nos questionamentos, ou seja, em nenhum momento o pesquisador

mencionou que sabia que ela havia sido contemplada com a bolsa ProUni. Isso se justifica, para não influenciar ou então direcionar a fala da entrevista. Buscou-se saber o máximo de detalhes e exemplificações em suas arguições às perguntas. A comunicação objetiva, as relações de confiabilidade, de respeito, de honestidade e de responsabilidade quanto às informações e no cumprimento do cronograma, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, foram pressupostos éticos.

Além do diálogo, o aspecto do respeito humano, acadêmico e da alteridade, possibilitou uma relação de trocas salutares entre o investigador e a professora entrevistada. A naturalidade realizou-se pela ambientação familiar do espaço físico com cafés, sucos e demais acompanhamentos típicos dos “cafés das tardes”, já que as três sessões foram realizadas na cafeteria da Universidade. Espaço este pela professora escolhido.

A relação entre o investigador e o sujeito foi de respeito às diferenças conceituais e experienciais e sem o objetivo de imposição de concepções educacionais externas ao sujeito. Neste sentido, o diálogo e o respeito pelo outro nas entrevistas caracterizou imparcialidade e humildade diante do “outro”.

A opção pela entrevista semiestruturada possibilitou, pelo diálogo, perceber e aprofundar temas e informações e excluir ou inserir novas questões no decorrer do processo, que se referem às concepções e práticas educativas em sala de aula nas perspectivas da gestão dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos. Os depoimentos da professora egressa com as suas percepções, concepções e os detalhes de suas práticas em sala de aula, estarão inclusos na análise final com letras em itálico.

A seguir apresenta-se os caminhos a serem percorridos na análise dos dados e a abordagem adotada.

4.4 Análise dos dados

Uma vez realizada a coleta dos dados quantitativos e estes organizados pelo *Excel 2007* do *Microsoft Office 2007*, os mesmos foram importados pelo Epi Info[®]. Este é um *software* de domínio público criado pelo *Centers for Disease Control and*

Prevention (Centro para Controle e Prevenção de Doenças – CDC) do governo americano. De acordo com Bós,

Com o EpiInfo®, os alunos e profissionais de saúde, bem como outros trabalhadores podem desenvolver um questionário rapidamente ou podem personalizar o processo de entrada de dados e gerenciar a entrada e a análise de um banco de dados (2012, p. 14).

Com o Epi Info foi possível fazer a análise estatística dos dados organizados a partir das informações oriundas do SisProUni na IES. A análise estatística descritiva realizada se ocupou em apresentar frequências e médias. Usou-se a Anova, teste paramétrico para comparação das médias e o χ^2 (qui-quadrado) para avaliar quantitativamente as relações entre os resultados de determinados dados específicos e a distribuição esperada para o fenômeno. Foi considerado para o qui-quadrado os níveis de significância menores que 5% ($p < 0,05$) como significativos, e entre 5% e 10% (0,05 e 0,1) como indicativos de significância (BÓS, 2012).

Para análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, foi adotada a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Esta análise tem por objetivo produzir novas compreensões sobre os discursos e fenômenos. Ela se inclui na perspectiva interpretativa/compreensiva e na abordagem hermenêutica. A Análise Textual Discursiva possibilitou um processo de organização sistemática de todas as informações a partir dos dados e das reflexões no decorrer das próprias etapas metodológicas e dos elementos novos apresentados pelo sujeito da pesquisa, o que proporcionou novos entendimentos.

Nesta abordagem investigativa, os discursos do sujeito, coletados pela técnica das entrevistas semiestruturadas, correspondem à matéria-prima para análise e interpretação. “A partir de seu viés hermenêutico ela se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 159).

A opção pela Análise Textual Discursiva é por ela ser uma análise criteriosa sem intenção de comprovar ou refutar hipóteses. O objetivo do tipo da proposta de análise, segundo Moraes e Galiazzi (2007), é de compreensão dos fenômenos.

O material discursivo (dados) coletado nas entrevistas com o sujeito investigado tem como finalidade identificar as percepções do mesmo de acordo com a proposta da investigação. A Análise Textual Discursiva, conforme os supracitados, supõe identificar e separar as informações da análise, criar categorias e elaborar a produção textual.

A análise da investigação seguiu as fases destacadas pelos autores: a unitarização, a categorização, a descrição e a interpretação. O conjunto do material a analisar, consoante Moraes e Galiazzi (2007), corresponde ao *corpus*, isto é, a um conjunto de documentos rigorosamente selecionados e delimitados.

A Análise Textual Discursiva:

[...] pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nesta descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 112).

A adoção da Análise Textual Discursiva busca validar o objetivo da investigação de analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes e possibilitar a emergência de novos entendimentos.

A unitarização, ou a desmontagem do texto, implicou leitura e análise minuciosa dos discursos coletados por intermédio das entrevistas semiestruturadas. Em seguida, foi reorganizado e fragmentado até se chegar a unidades de significado. Conforme os autores, o *corpus* (também chamado de “dados”) é a matéria-prima da análise textual. Os dados foram desconstruídos por meio da separação do texto em várias partes, sempre em consonância com o objetivo geral da pesquisa. Os dados foram reorganizados de modo a formarem unidade de sentido.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a Análise Textual Discursiva torna-se necessária para fragmentar os textos, possibilitando, assim, a formação de unidades de análises. A categorização foi a etapa de estabelecer relações entre as fontes coletadas, classificando e combinando para que pudessem ser agrupadas em categorias mais complexas, ou seja, em categorias de análise. A estrutura citada possibilitou uma melhor categorização correspondente às semelhanças que aproximaram as unidades do *corpus*.

Com essas categorias surgiram novas interpretações e teorizações, que foram discutidas por meio de argumentação fundamentada em pressupostos teóricos e pelo investigador a partir do objetivo geral da pesquisa. Os elementos textuais semelhantes foram reunidos. A partir das categorias gerais criadas desde o suporte teórico, os objetivos e os instrumentos de coleta de dados, foi possibilitada a emergência de novas categorias. As categorias foram agrupadas e novamente relacionadas entre si e

analisadas a partir das teorias e da fundamentação teórica que foi a base do estudo. A seguir apresentar-se-á o mapeamento, a classificação e, no Capítulo 5, a análise realizada.

5 ANÁLISES DOS RESULTADOS

A análise e a interpretação dos dados foram divididas em duas etapas. A primeira consiste na análise dos dados obtidos a partir da pesquisa do relatório geral, contextualizando o cenário acadêmico das bolsas na IES comunitária e o ambiente de onde emergiu a egressa da investigação. Na segunda e última etapa analisou-se o problema e o objetivo geral da investigação.

5.1 O caminho na análise dos dados quantitativos

Os dados na IES comunitária foram organizados separando os ingressantes em três modalidades, a saber: Bacharelados, Licenciaturas e Curso Superior de Tecnologia. Na modalidade Bacharelados encontram-se os cursos de Enfermagem, Estética e Cosmética, Nutrição, Fisioterapia, Ciências Biológicas, Educação Física, Psicologia, Relações Internacionais, Administração, Ciências Contábeis, Geografia, Ciências Econômicas, Direito, Turismo, Arquitetura, Engenharia, Mecânica, Ciência da Computação, Química, Engenharia Ambiental, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Engenharia Civil.

Nas Licenciaturas os cursos contemplados são Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Filosofia, Teologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

A modalidade dos Cursos Superiores de Tecnologia corresponde aos cursos de Redes de Computação, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Logística, Processos Gerenciais, Processos Comercial, Marketing, Eventos, Design de Produto, Design Gráfico e Sistemas para Internet.

Para cada uma das modalidades foram identificados os concluintes, ou seja, os já egressos, os que ainda estavam estudando, chamados em utilização, e os denominados encerrados sem conclusão, os quais correspondem a suspensos, evadidos, encerrados por inexistência de matrícula no período letivo, encerrados por esgotamento do prazo máximo de suspensão, rendimento insuficiente, encerrados por esgotamento do prazo da bolsa, por encerramento de matrícula em instituição pública e gratuita, encerrados por irregularidade constatada na supervisão, encerrados por inidoneidade de documento ou

falsidade de informação e encerrados por não apresentação tempestiva de documento pendente. Dentro do critério modalidade foram apresentadas as médias e desvio padrão das notas obtidas no Enem para o ingresso na IES. Ainda no critério modalidade foram caracterizados os ingressantes quanto à faixa etária e o sexo.

Em seguida são apresentados os bolsistas selecionados na área da educação nos cursos de Licenciaturas e, por último, os bolsistas selecionados em cada Licenciatura da área da Educação pelo critério já mencionado.

No primeiro relatório acessado da IES comunitária por meio da Certificação Digital via Token (BRASIL, 2016c), constava no SisProUni o total de 1.835 registros com nomes de bolsistas da IES comunitária e em ordem alfabética. No decorrer da análise verificou-se que havia repetição de nomes de bolsistas duas e três vezes e com ingresso em períodos diferentes nos mesmos cursos ou em cursos diferentes. Apenas uma data apresentava bolsa em utilização, e as demais datas apareciam como bolsa encerrada. Os motivos eram encerramentos por insuficiência de notas, um pedido ou trancamento por solicitação. O relatório possibilitou identificar que a existência de nomes de bolsistas repetidos ocorreu pela seleção e cadastramento em determinados cursos e que, após um ou dois semestres cursados, ocorreu o encerramento da bolsa e realizaram na mesma IES uma nova seleção no mesmo curso ou receberam uma nova concessão em curso distinto de sua preferência. Como se percebe, a repetição dos nomes de bolsistas no relatório geral é em razão dos encerramentos e das novas concessões. Deste modo, os nomes foram filtrados e a análise dos dados foi a partir da última matrícula realizada pelo bolsista. Assim, o banco de dados foi formado por 1.777 bolsistas.

Na primeira etapa apresenta-se os resultados obtidos a partir da estatística descritiva e inferencial via *software EpiInfo®* versão 7 e com a organização realizada pelo *Microsoft Excel* versão 2007.

Quanto à situação dos bolsistas do ProUni, analisou-se os dados a partir do relatório geral em que constam todos os cursos oferecidos pela IES comunitária de 2007 a 2016 e definiu-se três categorias: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos. A seguir é analisada a situação dos bolsistas a partir dos cursos agrupados pelas modalidades já definidas.

Na Tabela 5, analisando os dados oriundos da IES investigada, percebe-se que o maior número de ingressantes foi nos cursos de Bacharelado, com 897 bolsistas,

correspondendo a 50,48% dos 1.777; em segundo lugar, os Tecnólogos apresentaram 554 (31,18%), e os cursos de Licenciatura 326 (18,34%) bolsistas.

Tabela 5 – Ingressantes e a situação dos bolsistas por modalidade na IES comunitária

Situação do bolsista	Modalidade			
	Bacharelado Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Tecnólogos Fr. (%)	Total Fr. (%)
Concluintes	181(20,18)	50(15,34)	107(19,31)	338(19,02)
Em utilização	447(49,83)	160(49,08)	274(49,46)	881(49,58)
Encerrado sem conclusão	269(29,99)	116(35,58)	173(31,23)	558(31,40)
Total de ingressantes	897(100,00)	326(100,00)	554(100,00)	1.777(100,00)

Fonte: O autor (2018).

Ainda na Tabela 5 observa-se a situação dos bolsistas do ProUni como concluintes da Educação Superior. Na modalidade dos cursos de Bacharelado houve o maior número, com 181 (20,18%), em seguida a modalidade dos cursos Tecnológicos, com 107 (19,31%) e, em terceiro lugar, com menor número de concluintes foram os dos cursos de Licenciatura, com 50 (15,34%) egressos.

A situação dos bolsistas quanto ao encerramento sem conclusão do curso superior pelos motivos de perdas de prazos, não apresentação de documentos, evasão, trancamentos, reprovações por insuficiência de notas, cancelamentos, entre outros critérios nessa categoria, apresentou 558 (31,40%) bolsistas. O maior número de encerramentos de matrícula foi nos cursos de Licenciatura, com 116 (35,58%) alunos; na sequência, os Tecnólogos, com 173 (31,23%) e, em terceiro lugar, a modalidade dos cursos de Bacharelado, com 269 (29,99%) bolsistas.

Quanto aos percentuais referentes ao estarem em utilização, observa-se que 447 (49,83%) correspondem aos cursos de Bacharelado, 160 (49,08%) aos de Licenciatura e 274 (49,46%) aos Tecnólogos.

Do total de 1.777 bolsas concedidas na IES no decorrer de 2007 a 2016, 881 (49,58%) estavam sendo utilizadas até a data da coleta dos dados em maio de 2016, e 338 (19,02%) bolsistas concluíram o curso. Como os dados aqui coletados envolvem ingressantes de 2007 a 2016, não é possível fazer inferências estatísticas comparativas

quanto ao encerramento, conclusões do curso ou alunos ainda em curso, posto que não se apurou ano a ano tais modalidades. Há indícios, entretanto, para reflexões acerca da modalidade encerramento, pois, mesmo tendo bolsa ProUni, houve a desistência de 31,40% do total de alunos ingressantes. Tais dados remetem ao questionamento: O que move o aluno a não mais frequentar o curso por ele ingressado na IES em questão, mesmo não necessitando pagar a mensalidade?

Estudos realizados por Mongim (2010), Rocha (2008), Marques (2010), Santos (2011) e Marinelli (2010) em diferentes IESs, apontam dificuldades de permanência na Educação Superior pelos bolsistas. Os estudos dos autores indicam algumas dificuldades de permanência, sendo estas das mais diferentes ordens. As pesquisas desenvolvidas por eles identificaram dificuldades tanto de acolhimento devido às diferenças culturais, econômicas, sociais e as próprias lacunas de aprendizagens, ou seja, falta de pré-requisitos que tornam a aprendizagem de novos conteúdos mais complexa. Os estudos desses autores apontaram a necessidade de políticas internas nas IESs por intermédio de Programas que possibilitem aos bolsistas não apenas o ingresso na universidade, mas a permanência na Educação Superior e sua conclusão e a inserção dos mesmos na sociedade.

A preocupação com os altos índices de encerramentos de bolsas nas IESs é sinalizada também por Krames (2010), Pinto (2010), Borghi (2013) e Sena (2011), que constata, em suas pesquisas, a necessidade de programas de acompanhamento aos bolsistas. Nas IESs estudadas os autores não evidenciaram medidas e propostas de acompanhamento aos bolsistas. Segundo eles, há pequenas ações e quando ocorrem são insuficientes para que os bolsistas possam superar suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação às novas exigências acadêmicas e institucionais, levando-os a rendimentos insuficientes ou à evasão do curso. Pode-se inferir que medidas quanto à motivação, estímulo e acompanhamento da aprendizagem dos bolsistas, são importantes e necessárias para a permanência e para a conclusão do curso superior.

Os dados referentes aos bolsistas na IES comunitária quanto ao encerramento da bolsa, não pela conclusão do curso superior, mas por trancamentos, reprovações por insuficiência de notas, cancelamentos, evasão, entre outros motivos, mostram o maior índice de nos cursos de Licenciatura, seguido pelos cursos de Tecnólogos e de Bacharelado. Para tais achados, Almeida (2012) contribui com seus estudos pela

descrição e análise das vantagens e desvantagens de quem cursa Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo. O autor realizou um estudo comparativo entre as três modalidades de curso e concluiu que os cursos de Bacharelado possibilitam maior reconhecimento social, mais ganhos e mais perspectivas de ascensão profissional, econômica e cultural na sociedade. Já os cursos de Licenciatura e Tecnólogo apresentam dados reveladores de que há uma cultura educacional de desmotivação, desprestígio social dos cursos, baixos rendimentos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, os encerramentos dos bolsistas na Educação Superior sem a conclusão do mesmo.

As contribuições de Mongim (2010) sobre o abandono na Educação Superior possibilitam refletir sobre os índices de encerramento das bolsas do ProUni na IES pesquisada. O pesquisador relata em seus estudos as dificuldades encontradas pelos bolsistas do Programa para a permanência e para a conclusão dos cursos, tanto em razão das relações internas nas IESs com os colegas bem como com a própria estrutura que nem sempre oferece as condições diferenciadas de atendimento às dificuldades dos acadêmicos. A autora afirma que em suas investigações constatou as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos bolsistas tanto em relação à estrutura e relações internas da IES quanto com os colegas, os professores e as dificuldades de ordem econômica no decorrer de toda a Graduação.

Muitos são, portanto, os motivos da evasão do bolsista; entre eles a falta de base da Educação Básica, dificuldades econômicas para se manter e contribuir financeiramente para o sustento da sua família, a falta de projetos de acompanhamento acadêmico dentro das IESs para suprir as lacunas deficitárias ou, também, a carência de bons relacionamentos com os docentes e colegas no ambiente institucional.

A seguir, na Tabela 6, são analisadas as médias das notas do Enem dos ProUnistas na IES comunitária de acordo com as modalidades Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo.

Tabela 6 – Médias das notas do Enem dos ProUnistas na IES comunitária

Área avaliada pelo Enem	Bacharelado		Modalidade Licenciatura		Tecnólogo	
	Média	StdDev	Média	StdDev	Média	StdDev
Ciências da Natureza	549,21	56,49	524,67	55,26	525,50	49,45
Ciências Humanas	601,14	54,98	587,60	59,20	581,71	58,53
Linguagem	582,79	46,81	572,21	52,20	568,55	42,83
Matemática	595,96	79,53	565,23	77,32	579,03	77,37
Redação	703,48	118,28	671,76	112,86	653,31	121,83
Média Geral do Enem	620,31	60,59	596,51	58,41	594,75	58,37

Fonte: O autor (2018).

De acordo com o apresentado na Tabela 6, observam-se as médias das notas do Enem dos alunos nas três modalidades. Os alunos da modalidade Bacharelado apresentaram a maior média geral, a qual foi de 620,31, com um desvio padrão de 60,59; os alunos de cursos de Licenciatura tiveram 596,51 de média e desvio padrão de 58,41; já entre os Tecnólogos a média foi a menor e correspondeu a 594,75 e o desvio padrão foi de 58,37. Usando a Anova, teste paramétrico para comparação dessas médias, foi encontrado $p=0,00001$, resultado este estatisticamente significativo, indicando que os ingressantes dos cursos de Bacharelado tendem a possuir médias gerais mais altas.

Nos cursos de Bacharelado a maior média ficou na área da redação, com 703,48 e desvio padrão de 118,28, enquanto a menor média foi na área de Ciências da Natureza, com 549,21 e desvio padrão de 56,49. Nos cursos de Licenciatura a maior média ficou na área da redação, com 671,76 e desvio padrão de 112,86, enquanto a menor média foi na área de Ciências da Natureza, com média 524,67 e desvio padrão de 55,26. Nos cursos de Tecnólogo, a maior média ficou também na área da redação, com 653,31 e desvio padrão de 121,83; a menor média também foi na área de Ciências da Natureza com 525,50 e desvio padrão de 49,45.

As médias das notas do Enem dos alunos nas três modalidades descritas demonstram dados estatisticamente significantes, resultando que os ingressantes nos cursos de Bacharelado tendem a ter médias gerais mais altas em relação às modalidades Licenciatura e Tecnólogo.

A escolha da modalidade e curso pode estar relacionada a uma herança cultural ou ao próprio desempenho escolar do aluno, e reflete na sua aprendizagem. Bourdieu (2008) contribui para entender essas diferenciações em cada modalidade. Segundo ele, as concepções de capital cultural, social e econômico proporcionam entender as interferências desses fatores tanto nas escolhas das áreas como também no próprio desempenho. A história familiar, social e cultural gera uma adequação às situações existentes tanto de aceitação quanto de acesso aos bens culturais de conhecimento mais próximos de seus contextos.

Nessa mesma linha de pensamento, Nogueira (2010) e Nogueira e Nogueira (2010) enfatizam que os estudantes demonstram posições diferenciadas de acordo com a quantidade de símbolos e materiais que possuem. Os resultados das notas do Enem dos estudantes podem refletir as origens sociais e a herança cultural distintas dos estudantes até mesmo estando estes em uma mesma classe social, como as bolsas designadas do ProUni na IES.

A partir dos dados sociodemográficos dos ingressantes pelo ProUni, foi caracterizado o perfil quanto à faixa etária e sexo. Estes dados são expostos nas Tabelas 7 e 8 respectivamente.

A Tabela 7 apresenta a modalidade de curso dos bolsistas por faixa etária. A faixa etária foi assim organizada: ingressantes com 24 anos ou menos (≤ 24), mais que 24 e até 30 anos ($>24-30$), com 30 até 36 anos ($>30 - 36$) e acima de 36 anos (>36).

Tabela 7 – Modalidade de curso do bolsista por faixa etária

Faixa etária	Modalidade			Total Fr. (%)
	Bacharelado Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Tecnológico Fr. (%)	
≤ 24	594(66,22)	195(59,82)	338(61,01)	1.127(63,42)
$>24 - 30$	197(21,96)	66(20,25)	147(26,53)	410(23,07)
$>30 - 36$	70(7,80)	22(6,75)	43(7,76)	135(7,60)
>36	36(4,01)	43(13,19)	26(4,69)	105(5,91)
Total	897(100,00)	326(100,00)	554(100,00)	1.777(100,00)

Fonte: O autor (2018).

Pode-se identificar na Tabela 7 que a maioria dos ingressantes encontrava-se na faixa etária menor ou igual a 24 anos, com 1.127 perfazendo o percentual de 63,42% do total de 1.777 alunos. Com relação a segunda faixa etária, entre os maiores de 24 e até 30 anos de idade, houveram 410 ingressantes, perfazendo o percentual de 23,07% do

total de alunos. A faixa etária com 30 anos até 36 anos teve 135 e correspondeu a 7,60% dos ingressantes. Acima de 36 anos tiveram 105, representando 5,91% do total.

Os dados apresentados na IES comunitária, de que apenas 5,91% do total dos bolsistas do ProUni possuíam acima de 36 anos, vai ao encontro dos achados de Silva Filho (2010) em sua pesquisa, que evidencia que, mesmo com o incentivo da bolsa integral pelo ProUni, o ingresso nas universidades torna-se mais difícil para as pessoas de mais idade ou que ficaram um período longo sem estudar. Isto se dá pela má formação na Educação Básica, bem como aos compromissos pessoais já assumidos para a própria sobrevivência e de seus familiares.

Os 63,42% do total de 1.777 alunos com faixa etária menor ou igual a 24 anos, vem ao encontro da política preconizada pelo Plano Nacional de Educação, ao estabelecer as estratégias e as 20 metas para as políticas de educação para a próxima década (2014-2020). No que se refere à Educação Superior, postula: “Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos, assegurando a qualidade, e expandindo as matrículas no setor público em pelo menos 40%” (BRASIL, 2014a).

Os resultados supradescritos são coerentes também com os estudos já realizados por Lima (2007), Soterro (2009) e Silva Filho (2007), que demonstraram que o ProUni, como uma política pública aos estudantes de baixa renda e dentro dos critérios seletivos, se apresenta como uma oportunidade mais próxima entre os jovens de ingressarem na Educação Superior, buscarem o conhecimento e realizarem os seus projetos de vida. A Tabela 8 apresenta a situação dos bolsistas quanto ao sexo, buscando identificar o número de mulheres e homens nas diferentes modalidades.

Tabela 8 – Situação do bolsista por sexo

Sexo	Modalidade			
	Bacharelado Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Tecnológico Fr. (%)	Total Fr. (%)
F	527(58,75)	230(70,55)	305(55,05)	1.062(59,76)
M	370(41,25)	96(29,45)	249(44,95)	715(40,24)
Total	897(100,00)	326(100,00)	554(100,00)	1.777(100,00)

Fonte: O autor (2018).

Quanto aos bolsistas por sexo, do total dos 1.777 ingressantes do ProUni na IES comunitária, 1.062 são mulheres e 715 homens, correspondendo respectivamente a 59,76% e 40,24%. As mulheres apresentam maiores percentuais em todas as modalidades, tendo maior percentual nos cursos de Licenciatura, com 70,55%, enquanto os cursos de Bacharelado tiveram 58,7% e os de Tecnólogos 55,05%.

Os dados acerca do perfil dos bolsistas nos indicam maior número de mulheres na Educação Superior e também como bolsistas do ProUni na IES em cena. Os dados deste estudo vão ao encontro dos dados apresentados pelo Inep (INSTITUTO..., 2017), que apontam o número de mulheres que ingressam na Educação Superior superando o de homens.

Na última década na Educação Superior no Brasil, do total aproximado de seis milhões de matrículas, 3,4 milhões foram de mulheres, contra 2,7 milhões do sexo masculino. Na conclusão dos estudos, 491 mil alunas formaram-se, enquanto 338 mil homens terminaram seus cursos em 2013. Tais dados confirmam a maior presença das mulheres como ingressantes nas universidades brasileiras e também como egressas (INSTITUTO..., 2017).

Dados desta investigação, descritos na Tabela 8 na área da educação, possibilitaram verificar que dos 326 ingressantes nos cursos de Licenciatura na IES comunitária em tela, 230 são mulheres, o que corresponde a 70,55% dos ingressantes nesta modalidade. Os dados da IES quanto ao número de ingressantes se aproximam da realidade da atuação feminina na Educação Básica no Brasil. Segundo o último senso divulgado pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira sobre a atuação feminina, o percentual de docentes femininas atuantes na Educação Básica brasileira era de 81,52% em 2012.

Louro (2001) analisou o processo de feminização do Magistério a partir de uma abordagem histórica. A autora situa as representações sociais, culturais e educacionais nesse processo da predominância das mulheres na Educação Básica. Ela apresenta as mulheres no contexto da educação e os atributos a elas conferidos, elementos que justificam a “vocação” para a atuação da mulher nesta profissão.

Verificando a relação entre sexo e modalidade de curso, conforme a Tabela 9, o qui-quadrado dos ingressantes nos cursos de Bacharelado e os dos cursos de Licenciatura apresentou-se estatisticamente significativo, com $p=0,0002$, uma vez

que o percentual esperado de ingressantes do sexo feminino era de 61,90% e o encontrado para os cursos de Licenciatura foi de 70,55% e o dos cursos de Bacharelado de 58,75%.

Tabela 9 – Relação entre sexo e modalidade de cursos de Bacharelado e cursos de Licenciatura

Sexo	Bacharelado Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Total Fr. (%)
F	527(58,75%)	230(70,55%)	757(61,90%)
M	370(41,25%)	96(29,45%)	466(38,10%)
Total	897(100%)	326(100%)	1223(100%)

Fonte: O autor (2018).

Na Tabela 10 o mesmo ocorre com o qui-quadrado calculado entre o sexo dos ingressantes nos cursos de Tecnólogos e os dos cursos de Licenciatura, quando o percentual esperado de ingressantes do sexo feminino era de 60,80% e o encontrado foi de 70,55% para os cursos de Licenciatura, enquanto o percentual nos cursos de Tecnólogos foi de 55,05%, sendo estatisticamente significativa com $p=0,000005$.

Tabela 10 – Relação entre sexo e modalidade de cursos de Tecnólogo e de Licenciatura

Sexo	Tecnólogo Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Total Fr. (%)
F	305(55,05%)	230(70,55%)	535(60,80%)
M	249(44,95%)	96(29,45%)	345(39,20%)
Total	554(100%)	326(100%)	880(100%)

Fonte: O autor (2018).

Já a análise entre os alunos dos cursos de Bacharelado e Tecnólogo (Tabela 11), o qui-quadrado não foi estatisticamente significativa ($p=0,167$), pois a diferença entre o esperado e o encontrado foi menor, com 58,75% o encontrado para os cursos de Bacharelado e 55,05% para os Tecnólogos, enquanto o esperado era de 57,34%.

Tabela 11 – Relação entre sexo e modalidade de cursos de Bacharelado e de Tecnólogo

Sexo	Bacharelado Fr. (%)	Tecnólogo Fr. (%)	Total Fr. (%)
F	527(58,75%)	305(55,05%)	832(57,34%)
M	370(41,25%)	249(44,95%)	619(42,66%)
Total	897(100%)	554(100%)	1451(100%)

Fonte: O autor (2018).

Na sequência (Tabela 12) apresenta-se a situação dos bolsistas dos cursos de Licenciatura em cada faixa etária aqui definida.

Tabela 12 – Situação dos bolsistas das Licenciaturas por faixa etária

Faixa Etária	Concluintes Fr(%)	Em Utilização Fr(%)	Encerrado sem conclusão Fr(%)	Total Fr(%)
<=24	25(50,0)	104(65,00)	66(56,90)	195(59,82)
>24 – 30	12(24,00)	25(15,63)	29(25,00)	66(20,25)
>30 – 36	4(8,00)	11(6,88)	7(6,03)	22(6,75)
>36	9(18,00)	20(12,50)	14(12,07)	43(13,19)
Total	50(100,00)	160(100,00)	116(100,00)	326(100,00)

Fonte: O autor (2018).

Pode-se identificar que entre os concluintes o maior número encontrava-se na faixa etária menor ou igual a 24 anos, quando do ingresso na universidade, sendo estes 25 o que corresponde a 50% dos concluintes. Na situação em utilização e encerrado o curso, o maior número de bolsistas também está na faixa etária menor ou igual a 24 anos, com 104 (65%) e 66 (56,9%) respectivamente. Tais percentuais mostram que nas três situações o maior percentual corresponde aos alunos ingressantes mais jovens na universidade.

A seguir, na Tabela 13, são apresentados os cursos de Licenciatura e a situação dos bolsistas.

Tabela 13 – Cursos de Licenciatura e a situação dos bolsistas

Nome do Curso	Situação Bolsista			Total
	Concluintes	Em utilização	Encerrado sem conclusão	
Ciências Biológicas	1(2,00)	12(7,50)	11(9,48)	24(7,36)
Computação	1(2,00)	0(0,00)	3(2,59)	4(1,23)
Educação Física	2(4,00)	30(18,75)	16(13,79)	48(14,72)
Filosofia	2(4,00)	0(0,00)	1(0,86)	3(0,92)
Física	0(0,00)	0(0,00)	5(4,31)	5(1,53)
Geografia	4(8,00)	1(0,63)	1(0,86)	6(1,84)
História	8(16,00)	18(11,25)	10(8,62)	36(11,04)
Letras	10(20,00)	41(25,63)	17(14,66)	68(20,85)
Matemática	3(6,00)	1(0,63)	5(4,31)	9(2,76)
Pedagogia	15(30,00)	44(27,50)	28(24,14)	87(26,69)
Química	3(6,00)	10(6,25)	9(7,76)	22(6,75)
Teologia	1(2,00)	3(1,88)	10(8,62)	14(4,29)
TOTAL	50(100,00)	160(100,00)	116(100,00)	326(100,00)

Fonte: O autor (2018).

Segundo a análise apresentada, os dois cursos que tiveram maior número de bolsistas no cômputo das três situações foram os de Pedagogia com 87 (26,69%) alunos e Letras com 68 (20,85%), seguidos por Educação Física com 48 (14,72 %), História com 36 (11,04 %), Química com 22 (6,75 %) e Teologia com 14 (4,29 %). Os demais cursos tiveram menos de 10 bolsistas.

Entre os 50 bolsistas das Licenciaturas que concluíram o curso superior, 15 são do curso de Pedagogia, correspondendo a 30,00% dos 50 concluintes. Na sequência estão os do curso de Letras com 10 (20,00%), História com 8 (16,00%) e Geografia com 4 alunos (8,00%). Os cursos com menos de três bolsistas foram Química, Educação Física, Filosofia, Computação, Ciências Biológicas e Teologia, e com nenhum bolsista concluinte foi o curso de Física.

Do total dos 160 bolsistas que estavam em utilização da bolsa em algum curso de Licenciatura, os com os maiores números são: Pedagogia com 44 alunos (27,50%), Letras com 41 (25,63%), Educação Física com 30 (18,75%), História com 18 (11,25%), Ciências Biológicas com 12 (7,50%) e Química com 10 (6,25%). Os cursos com menos de três bolsistas foram os cursos de Teologia, Matemática e Geografia, e com nenhum bolsista os cursos de Computação, Filosofia e Física.

Entre os 116 bolsistas que encerraram a bolsa do ProUni sem conclusão do curso, os com maiores índices foram os da Pedagogia com 28 alunos (24,14%), Letras com 17 (14,66%), Educação Física com 16 (13,79%), Ciências Biológicas com 11 (9,48%), História com 10 (8,62%), Química com 9 (7,76%), Física com 5 (4,31%) e Matemática com 5 (4,31%). Os cursos com menos de três bolsistas que encerraram a bolsa foram Computação, Filosofia e Física.

Observa-se, até aqui, que todas as análises realizadas não proporcionaram identificar quais foram os critérios utilizados para o ingresso dos bolsistas em cursos de Licenciatura, ou seja, se o ingresso foi ou não pelo critério “ser professor permanente do quadro funcional da rede pública de ensino e no efetivo exercício do magistério da Educação Básica” (BRASIL, 2005). Constatou-se, também, que no sistema de dados do SisProuni o mesmo não apresentava dados específicos sobre notas, nomes das disciplinas matriculadas, disciplinas aprovadas, reprovadas, justificativas, número de faltas e requerimentos enviados para a IES sobre a evolução da vida acadêmica de cada bolsista, quer seja da área das Licenciaturas ou não dentro da IES.

Diante disto, solicitou-se, como já mencionado no Capítulo 4, por meio de pedido formal ao Setor de Protocolo da IES, as informações das fichas acadêmicas atualizadas ou que constavam no arquivo do setor de todos os bolsistas do ProUni das Licenciaturas, com vistas a identificar quais eram os bolsistas que se beneficiaram da bolsa pelo critério de estarem em efetivo exercício no Magistério na Educação Básica da rede pública.

Após triagem e análise das 326 fichas, as quais foram classificadas de acordo com cada curso, selecionaram-se somente os alunos dos cursos pelo critério: “professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do Magistério da Educação Básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição” (BRASIL, 2005).

Os resultados mostraram que na IES, no decorrer do período investigado dentro dos 12 cursos de Licenciatura existentes, em apenas quatro cursos de Licenciaturas – Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática – houve bolsistas do ProUni que ingressaram na condição buscada nesta pesquisa. Os cursos de Licenciatura em Geografia, Educação Física, Química, História, Filosofia e Física no período investigado 2005-2016, não tiveram bolsistas ingressantes pelo critério ser professor da rede pública de ensino no efetivo exercício do Magistério da Educação Básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição.

A Tabela 14 apresenta a situação dos ingressantes nos cursos de Licenciatura na condição exigida pelo ProUni como não professor e como professor da rede pública atuante na Educação Básica.

Tabela 14 – Ingresso como professor da rede pública ou não e o curso

Nome do curso	Ingresso como não professor Fr (%)	Ingresso como professor Fr (%)	Total Fr (%)
Ciências Biológicas	23(95,84)	1(4,16)	24 (7,36)
Computação	4(100)	(0,00)	4 (1,23)
Educação Física	48 (100)	(0,00)	48 (14,72)
Filosofia	3 (100)	(0,00)	3 (0,92)
Física	5 (100)	(0,00)	5 (1,53)
Geografia	6 (100)	(0,00)	6 (1,84)
História	36 (100)	(0,00)	36 (11,04)
Letras	64 (94,12)	4(5,88)	68 (20,85)
Matemática	8(88,89)	1(11,11)	9 (2,76)
Pedagogia	82 (94,25)	5(5,75)	87 (26,69)
Química	22 (100)	(0,00)	22 (6,75)
Teologia	14 (100)	(0,00)	14 (4,29)
Total	315 (96,63)	11 (3,37)	326 (100,00)

Fonte: O autor (2018).

De acordo com a Tabela 14, na situação dos 315 ingressantes nos cursos de Licenciaturas como não professor da rede pública, os que não apresentaram ingresso na condição exigida foram os dos cursos de Computação com 4 (100%), Educação Física com 48 (100%), Filosofia com 3 (100%), Física com 5 (100%), Geografia com 6 (100%), História com 36 (100%), Química com 22 (100%) e Teologia com 14 (100%). Já entre os que ingressaram na condição exigida nesta pesquisa, professor da rede pública e atuante na Educação Básica, o curso de Pedagogia apresentou o maior número, com 5 bolsistas (5,75%), em seguida Letras com 4 (5,88%), Matemática e Ciências Biológicas com 1 (4,16%) cada.

As fichas dos bolsistas dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática que ingressaram na condição de professores permanentes do quadro funcional da rede pública de ensino e no efetivo exercício do Magistério da Educação Básica, foram classificados primeiramente por curso e, em seguida, foram categorizados por sexo, raça, faixa etária, utilização do critério de cotas, atuação em que categoria administrativa, se estava utilizando a bolsa quando desta pesquisa ou se já era egresso.

A Tabela 15 apresenta dados acerca dos 11 professores ingressantes no ProUni de acordo com a faixa etária.

Tabela 15 – Faixa etária dos 11 Bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor

Faixa Etária	Total Fr (%)
<=24	1 (9,09%)
>24 – 30	2 (18,18%)
>30 – 36	1 (9,09%)
>36	7 (63,64%)
Total	11 (100,00)

Fonte: O autor (2018).

A faixa etária dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor, mostrou que 7 professores (63,64%) tinham acima de 36 anos de idade, de 24 a 30 anos eram 2 (18,18%) e 1 encontrava-se na faixa etária menor ou igual a 24 anos, perfazendo o percentual de 9,09% e 1 (9,09%) bolsista encontrava-se na faixa etária dos 30 até 36.

A faixa etária dos 11 bolsistas da categoria professor da Educação Básica tem maior percentual para aquela maior de 36 anos, com 63,64%, diferente do maior percentual encontrado entre os 1.777 alunos ingressantes como bolsistas IES, que foi de 63,42%.

A Tabela 16 expõe o sexo dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor.

Tabela 16 – Situação dos 11 Bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor por sexo

Sexo	Fr (%)
F	10 (90,91%)
M	1 (9,09%)
Total	11 (100,00)

Fonte: O autor (2018).

Do total dos 11 bolsistas em estudo, o maior índice corresponde ao do sexo feminino, com 10 (90,91%), e 1 bolsista do sexo masculino (9,09%). Há uma predominância de mulheres que atuam no Magistério. Fica evidente nos estudos de Uliana (2011), Silva e Mello (2008) e Coelho (2011) a presença predominante do sexo feminino na docência. Louro (2001) analisa o processo de feminização do Magistério a partir de uma abordagem histórica, quando situa as representações sociais, culturais e educacionais. A professorinha normalista, a professora solteirona, a profissional do ensino, a “tia” e a trabalhadora da educação, ganham visibilidade no texto, movimentando tanto nossa memória quanto nossa imaginação. A autora apresenta as mulheres no contexto da educação e os atributos a elas conferidos; elementos que justificam a “vocação” para a atuação da mulher nesta profissão. Os dados da investigação do perfil dos bolsistas na formação de professores pelo ProUni nos remetem ao fenômeno da feminilização em toda a Educação Básica (SILVA, 2012). Segundo o Inep (INSTITUTO..., 2017), a atuação feminina nas “creches, pré-escola e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 98%, 96% e 91%, respectivamente. Os dados revelam também que a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no Ensino Médio” (INSTITUTO..., 2017).

Os dados demonstram que o universo dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor por sexo, é predominantemente feminino, refletindo uma realidade já existente em toda a Educação Básica brasileira.

A Tabela 17 mostra a situação dos 11 bolsistas do ProUni dos cursos de Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor e a situação dos mesmos na IES quando desta pesquisa.

Tabela 17 – Situação no curso dos 11 bolsistas do ProUni das Licenciaturas pelo critério de ingresso como professor

Situação	Fr (%)
Utilização-	6 (54,55%)
Encerrados-	4 (36,36%)
Concluintes-	1 (9,09%)
Total	11 (100%)

Fonte: O autor (2016).

Com a Tabela 17 é possível identificar que dos 11 bolsistas, 6 professores (54,55%) ainda estão utilizando a bolsa do ProUni, 4 (36,36%) bolsas foram encerradas e 1 (9,09%) já era concluinte. O percentual de encerramento de bolsas do ProUni pelos professores estudantes dos cursos de Licenciaturas, que é de 36,36%, pode estar relacionado a diferentes razões. Rocha (2015), em suas pesquisas com bolsistas, coordenadores de cursos de Licenciaturas e um gerente administrativo, identificou várias causas do abandono, como os de ordem econômica, financeira, dificuldades de conciliar família, profissão e a sua qualificação. Embora as pesquisas de Rocha (2015) não tenham sido realizadas com bolsistas na condição de docentes da Educação Básica pública, seus achados podem ser sinalizadores de razões que levam ao abandono. Das seis professoras bolsistas ainda em curso e em análise aos seus históricos, quatro eram do curso de Pedagogia. Uma professora de 20 anos ingressou em 2010 e realizou o Ensino Médio em escola pública. No ano de 2014 ingressaram na IES comunitária no curso de Pedagogia pelo ProUni as outras três professoras. Uma com 25 anos que realizou todo o Ensino Médio em escola pública. Uma com 28, anos oriunda de uma escola privada, na qual possuía bolsa de estudo e uma com 47 anos, que estudou sempre no decorrer do Ensino Médio na escola pública. O curso de Letras apresenta uma professora que estudou todo o Ensino Médio em escola pública e ingressou em 2010, com 38 anos, e o último que está cursando Ciências Biológicas, com 17 anos, estudou todo o Ensino Médio em escola pública e ingressou em 2014.

Entre as 11 bolsas, quatro (36,36%) bolsas foram encerradas. Uma professora, com 29 anos, que cursou todo o Ensino Médio em escola pública e ingressou em 2008 no curso de Matemática, pertencente à rede municipal de ensino. O motivo para o encerramento do usufruto da bolsa foi o rendimento acadêmico insuficiente. A professora apresentou reprovação na totalidade das disciplinas. Uma professora da rede municipal, com 34 anos, que ingressou no curso de Pedagogia em 2014 e que cursou todo o Ensino Médio em escola pública. A bolsista não apresentou declaração atual de instituição pública declarando pertencer ao quadro efetivo e com docência na Educação Básica. O documento foi entregue somente após o período do início das aulas. O encerramento foi pela não realização da matrícula no período estipulado pela IES comunitária. A terceira bolsa encerrada foi de uma professora com 37 anos que ingressou no curso de Letras em 2014; ela não cursou todo o Ensino Médio em escola da rede pública de ensino. O motivo do encerramento da bolsa foi a não apresentação tempestiva de documentação pendente referente a processo seletivo. A professora não apresentou documentos complementares solicitados e não entregou declaração de escola

pública onde tem contrato temporário, e não pertence ao quadro permanente da escola. Uma bolsista de 50 anos que ingressou em 2015 no curso de Letras; a candidata não cursou todo o Ensino Médio em escola pública de ensino. A bolsa foi encerrada sem a conclusão do curso de Educação Superior, tendo por motivo do encerramento da bolsa em sua ficha a inidoneidade de documento apresentado ou falsidade de informação prestada pela ingressante. A bolsista inscreveu-se como professora em efetivo exercício na Educação Básica e do quadro permanente da rede pública. Apresentou na IES um termo de posse de atendente de Educação Infantil e não de professora, portanto o documento não atendia ao critério do Programa. Em contato da IES com o MEC, este orientou pelo encerramento imediato da matrícula no ProUni.

Dos 11 bolsistas que ingressaram pelo ProUni apenas uma professora é egressa (9,09%). Iniciou a bolsa em 2007 com 43 anos. Ela não realizou o Ensino Médio em escola da rede pública de ensino, mas, sim, na rede privada e com bolsa. Ingressou na Licenciatura em Letras. A professora graduou-se no curso de Licenciatura em Letras no ano de 2012. Nos arquivos acadêmicos da IES, a mesma foi laureada como destaque em aproveitamento acadêmico. O prêmio foi uma bolsa de estudos no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* na IES. Em 2016 concluiu a bolsa na Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A egressa é aposentada e continua atuante na Educação Básica pública, agora como coordenadora pedagógica. A bolsista foi selecionada para este estudo, pois é egressa pelo critério de ser professora permanente do quadro da rede pública da Educação Básica.

5.2 A Educação Superior na formação do professor em exercício na educação básica pública: uma egressa do ProUni

A análise a seguir apresenta os principais temas que surgiram como resultados, tendo como referência as motivações, trajetórias, perfil formativo, posicionamentos, concepções e práticas da professora da Educação Básica da rede pública e egressa do ProUni na prática educativa, com o olhar na gestão dos conteúdos específicos e nos conhecimentos pedagógicos.

As motivações para a formação docente estão vinculadas a fatores internos e externos. Os fatores internos correspondem aos aspectos da história e às características pessoais. Os fatores externos relacionam-se aos aspectos sociais, culturais, educacionais

e econômicos em que o indivíduo está inserido. Já o processo formativo docente corresponde a sua profissionalidade, e está intimamente vinculado com o domínio de conhecimentos da área e das práticas educativas em sala de aula. A história formativa da egressa do ProUni iniciou muito antes da sua formação inicial, como pode ser observado no excerto a seguir:

A opção pela docência foi natural em minha vida. Sempre gostei desde pequena e como minha família sempre foi muito grande com nove irmãos e eu era a mais nova, portanto, eu já tinha sobrinhos mais velhos do que eu. Cresci brincando no meio dos meus irmãos e dos meus sobrinhos em uma grande família. Eu mesmo sendo a menor, eu sempre era a professora de todos. Há poucos dias em uma rede social, sobre um “post” de quem lembrava da sua primeira professora, uma sobrinha, há poucos dias, comentou na rede social e disse que a primeira professora da vida dela tinha sido eu.

A fase da infância é caracterizada pela imitação e pela fantasia. Imitar e assumir outros papéis pelas crianças como super-heróis, pessoas próximas, artistas e profissionais, tornam-se corriqueiros na família e entre amigos e familiares. O papel de ser professor faz parte da imaginação criativa e de um ideal a ser almejado por muitas crianças, muitas vezes influenciado pela cultura familiar e social onde a criança está inserida. A escola passa a ser o local idealizado e prazeroso, ou não, de convivência, de disciplina, de sociabilidades e um local de crescimento e de aprendizados naturais para as crianças.

Sim, eu e a minha família já sabíamos, já lá na minha infância que eu iria crescer e seria uma professora. Sempre gostei e sempre queria ser uma professora. A minha família sendo numerosa não tinha muitas condições de pagar os estudos para todos os filhos. A minha mãe batalhou muito e conseguiu uma bolsa de estudo em um colégio privado onde era oferecido o Curso de Magistério.

Observa-se na fala da professora a realização do curso de Magistério em instituição de ensino não pública, o que está de acordo com o encontrado na análise de seu histórico escolar. É evidente, também, que a profissão da docente vem carregada de marcas, memórias afetivas, representações sociais, valores e conceitos adquiridos pelas vivências na família e na escola durante toda a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tardif (1999, 2002) chama de saberes pré-profissionais dos professores, isto é, aquelas experiências vivenciadas no decorrer de todo o processo educativo que inicia na infância enquanto aluno em sala de aula.

Essas memórias, marcas, vivências e saberes, se articulados e repensados a partir das demais qualificações formais nas instituições credenciadas na área da educação, fazem parte da identidade profissional do professor.

No colégio particular, o Ensino Médio do curso de Magistério era estruturado com duas ênfases, uma com disciplinas, ditas do antigo científico e outra com as disciplinas de formação específica para a atuação no Magistério. As disciplinas que eu cursava com mais gosto, alegria, vontade e com as melhores participações nas aulas e notas, sempre eram as ligadas à formação de professores para a sala de aula, a escola. As disciplinas cursadas no terceiro ano do Ensino Médio do curso de Magistério eram mais direcionadas aos estágios práticos em sala de aula. O estágio curricular do Magistério era de seis meses (um semestre) em uma escola. Formei-me no Magistério no início da década de 80.

A formação inicial docente mínima no Brasil para exercer as funções educativas até o ano de 1996, era ter cursado o Ensino Médio no curso de Magistério e ter sido aprovado e cumprido todas as exigências normativas da área. Nesse sentido, a egressa iniciou a sua atuação como alfabetizadora de acordo com a legislação vigente. Fica claro que a sua formação para atuar no Magistério realizou-se nas dependências do Colégio de Ensino Médio privado e com as disciplinas exigidas pela legislação do Ensino Médio e as vinculadas à formação técnica do Magistério. A experiência na sala de aula foi realizada pela professora egressa somente no último semestre no estágio obrigatório, como avaliação parcial do seu primeiro curso formativo para a sua atuação na Educação Básica. A estrutura curricular do Ensino Médio e formativa dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) seguia os parâmetros legais nacionais com ênfase no ensino (maior número de horas em sala de aula) no curso de Magistério e o menor número de horas na prática supervisionada no final do curso.

Ao terminar o curso do Magistério e sem ter onde trabalhar na área, fui trabalhar em torno de três anos na empresa na área comercial fora para me manter e ajudar a minha família. Fiz o concurso público para atuar no Magistério e como aprovada me inseri profissionalmente como professora em uma escola pública.

Os relatos apresentam que a experiência de sala de aula da professora em sua formação inicial no Ensino Médio no curso do Magistério, foi somente no estágio obrigatório em um semestre. Após a realização do curso, a entrevistada ficou três anos afastada da sala de aula. Tardif (2002) e Nóvoa (1992, 1997) defendem, em seus estudos, que a formação dos professores devia seguir o modelo de formação médica, em que o profissional adquire a sua profissionalidade a partir da prática desde o início da formação inicial, com já exposto anteriormente. Para os autores, a formação de professores deveria estar inter-relacionada e interdependente com o cotidiano da escola

e da sala de aula. A entrevistada afirma que a sua formação docente foi desvinculada do cotidiano educativo.

Quando iniciei o meu trabalho há mais de 30 anos em sala de aula como professora da rede pública, comecei a perceber que a formação do Magistério na rede privada não nos preparava tão bem para a realidade da rede pública de ensino. Foi um choque entre a formação docente que havia recebido e os materiais preparados para o meu estágio obrigatório e a realidade da escola. A realidade na escola pública era bem outra. Tudo era diferente. Os materiais que nós futuras professoras utilizávamos para preparar as aulas na formação do Magistério eram de primeira qualidade e caros. Ao começar a trabalhar, sem grandes experiências como professora da rede pública e sem os materiais para preparar as atividades, “eu apanhei” muito no início. O que aprendíamos em sala de aula no Magistério deu uma base geral e distante daquela realidade; o que aprendíamos em sala de aula era uma coisa, mas, na prática da sala de aula lá na escola pública era bem diferente, mais complexo e tudo bem mais difícil.

A fala da entrevistada demonstra o distanciamento entre a sua formação inicial docente, recebida em quase a sua totalidade dentro de um Colégio Privado, e o dia a dia da sala de aula em uma escola pública de Ensino Fundamental.

A formação docente, em sua essência, deveria propiciar o acesso, a reflexão e o domínio das reais necessidades das escolas, quer sejam elas públicas ou não. Nóvoa (1992, 1997), em outras palavras, ressalta a necessidade de investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O autor deixa clara a ideia de que a formação docente não resulta apenas dos números de participações em cursos, congressos, seminários, volumes de leitura realizadas, dos conhecimentos técnicos ou de técnicas de aprendizagem apreendidas, mas, sim, da formação docente, que é construída pela reflexividade crítica sobre as suas práticas e de (re)construção constante e consciente de uma identidade pessoal como professor.

Os conhecimentos e as práticas formativas da profissionalidade do professor se referem tanto a saberes, estratégias, condutas, princípios, valores como também às práticas realizadas com alunos dentro de uma sala de aula e avaliadas por processos reflexivos fundamentais da área da educação ao exercício da profissão nas escolas. Esses conhecimentos, aqui definidos como saberes docentes ou saberes dos professores, têm sido objeto de discussão e pesquisas por parte de autores como Tardif (1999, 2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al. (2013), Dewey (2016), Pimenta (1994, 1996, 1999, 2002), Nóvoa (1991, 1992, 1997), Felicetti (2011, 2015), Felicetti e Fossatti (2014), Felicetti et al. (2015), Morosini (2006), Shulman (1986, 1987, 2001), Roldão (2005a, 2007), Sacristán (1998) entre outros. Os autores que investigaram têm procurado mostrar a importância, natureza, essência, práticas necessárias, competências,

habilidades, atitudes e tipos de formação e também a necessidade de unicidade na formação docente atrelada à prática para o seu bom exercício.

Pimenta (1994, 1996, 2002) enriquece a reflexão sobre a formação de professores e as relações com a prática da sala de aula. “O profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer” (PIMENTA, 1996, p. 82). A autora aponta a importância das suas experiências como fundamento dos processos dos seus saberes. Segundo ela, o saber deve estar imbricado com o fazer. Assim, a profissionalidade se dá pelo repensar seus princípios metodológicos, seus valores, seus princípios educativos e profissionais no confronto com suas experiências educativas e a sua constituição como docente e pessoa no espaço áulico.

Eu tinha uma noção distante do real do dia a dia da sala de aula. Eu tinha uma visão idealizada e(de) que os alunos eram limpinhos, bonitinhos, arrumadinhos e uma sala de aula colorida e toda bonitinha. A realidade era bem outra há mais de 30 anos; turmas grandes, os problemas sociais e a falta de saneamento era muito mais grave; eram alunos com piolhos, falta de banho, faziam xixi na cama e depois, sem banho, vinham para a sala de aula, havia um cheiro forte de xixi nas salas de aulas. Muitas crianças faziam xixi em sala de aula e tudo mais. Tudo era muito novo ao mesmo tempo em uma mesma sala de aula, além de alfabetizar, eu tinha que cuidar, limpar e tudo mais. Isso tudo, a gente não via e nem experimentava no decorrer do curso de Magistério, mas eu, como professora, eu tinha que dar conta. A parte de cuidados, disciplina, dar conselhos, bons modos, despertar a fantasia, brincadeiras, eu seguia muito o meu instinto de mãe, mãe que tinha criança em casa e também filhos e eram crianças.

Ao iniciar a desempenhar a sua ação como professora na rede pública na Educação Básica, a entrevistada percebeu que a sua formação do Magistério foi distante e desvinculada das realidades das escolas públicas. Aqui Tardif (1999, 2002) e Nóvoa (1992, 1997) contribuem decisivamente quando ressaltam a importância das experiências e os conhecimentos adquiridos no processo formativo em sala de aula. A professora em razão da falta de experiência docente no curso de Magistério com alunos, buscou outras experiências já realizadas:

O que dava mais ou menos certo lá em casa como mãe, eu fazia na escola com os pequenos, e o que dava certo na sala de aula com os alunos eu buscava e tentava aplicar com o meu filho em casa. (Risos). O dia a dia da sala de aula e em casa foi me ensinando e eu fui aprendendo a ser professora e a tomar decisões frente aos desafios inesperados e quase diários da sala de aula. Assim, foram muitos anos de atuação e até com ótimos resultados.

No exercício inicial da docente em sala de aula ela utiliza conhecimentos de práticas vivenciadas em sua história pessoal e familiar. O saber prático na formação de

professores passa necessariamente pela experiência. A sua profissionalidade do deriva de várias fontes. Os saberes dos docentes referem-se a saberes particulares pessoais (sua história escolar e familiar), saberes culturais e sociais, da sua área de formação, da sua atuação e a saberes ligados à produção de soluções para os problemas da sala de aula.

Identifica-se na fala da professora a necessidade de a formação inicial ser realizada pelo saber-fazer pela prática do ser professor. Tardif (2002) assevera que o saber é sempre um saber de alguém; um saber de alguém que fez alguma coisa com a finalidade de cumprir um objetivo qualquer. Segundo ele, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos docentes é o saber deles e está relacionado à pessoa e à identidade deles, à experiência de vida pessoal, formativa, a sua história profissional, as suas relações com os alunos em sala de aula e aos outros atores escolares. Fica claro que a formação, entremeada com a experiência prática, oportuniza aos profissionais da educação confrontar as suas formas de pensar, os seus conhecimentos experienciais, suas metodologias, suas maneiras de se relacionar com os alunos e seus contextos e modos de gestão da sala de aula com os conhecimentos acadêmicos da área formativa.

Assim, quando iniciei (meu) trabalho de sala de aula eu não tinha problemas de indisciplinas e de falta de respeito dos alunos (em sala de aula). O que me chocava eram as dificuldades do dia a dia em sala de aula. Havia uma miserabilidade social, familiar, cultural, econômica que eu desconhecia. A gente como professora em sala de aula não estava preparada para viver e ter que enfrentar tudo aquilo. Por exemplo: já depois dos primeiros anos de trabalho, vi uma alunazinha que ficava de pé o tempo todo no lado da cadeirinha; pensei: que estranho, por que motivo ela não está sentada? Vi que tudo estava bem, comecei a insistir o tempo todo com ela pedindo por favor para ela sentar, me incomodava ver sempre de pé ao lado da classe. Depois de muito insistir, uma coleguinha veio e me disse: “professora ela não pode sentar, ela não consegue sentar por que tem um machucado”. Pensei: será que está com algum furúnculo, ou sei lá que impede (ela) de sentar. Convidei a aluninha e levei ao banheiro; quando levantei a blusinha me apavorei: ela estava com o corpinho todo espancado e com pequenas fraturas (vários hematomas); me apavorei, fiquei toda chocada e sem saber como lidar com aquela triste situação; fiquei sem saber o que fazer naquela situação de “E agora, o que faço?”. Apavorada, corri e chamei a supervisora e, assim, chamou os pais na escola. Eu me deparava quase todos os dias com situações inusitadas e com dificuldades de gerenciar; eram experiências e casos em sala de aula nunca vividos ou imaginados.

As dificuldades na gestão da sala de aula no início de carreira da professora derivam de vários fatores, entre eles do fator formativo não articulado com a prática experiencial. O saber prático na formação de professores passa necessariamente pela experiência.

Iniciei como professora alfabetizadora. Como alfabetizadora trabalhei por mais de 16 anos. No início da minha carreira como professora alfabetizadora e concursada, há mais de 30 anos, a realidade era outra. No início de minha carreira como professora a realidade era outra. Os alunos eram de famílias muito humildes, mas muito respeitosos em sala de aula e apesar das dificuldades de aprendizagem eles conseguiam superar. Aos poucos a realidade social que já era difícil foi mudando e dificultando ainda mais também na arte de ensinar. Os alunos foram mudando de comportamento e comecei a assumir turmas cada vez mais difíceis de lidar como alfabetizadora. Comecei a achar que eu não dava conta do meu papel. As famílias mudaram e os problemas familiares haviam também mudado e muito. Os familiares cada vez menos presentes na vida dos filhos dificultavam o meu trabalho como professora, e eu comecei a ter muitas angústias e muitas dificuldades.

A percepção da professora sobre as dificuldades que foram aumentando gradativamente refletem o distanciamento da formação docente recebida no curso de Magistério, e também o distanciamento da formação continuada às novas realidades que sempre estão em mutação e que apresentam novos desafios comportamentais e de aprendizagens em sala de aula. A todo o momento o processo educativo em sala de aula apresenta situações novas e os docentes são “condenados a decidir” (GAUTHIER et al., 2013, p. 338). A formação contínua a partir da prática contribui para um agir eficiente e mais autônomo do professor em sala de aula ante as mudanças e as novas necessidades.

O tempo foi passando e a realidade mudando em todos os sentidos. As famílias foram mudando e também os comportamentos e mais dificuldades de trabalhar com as crianças. As turmas no início como professora eram grandes, agora, as turminhas de alunos para cada professor passaram a ser menores, com bem menos alunos e com muito mais dificuldade de trabalhar e alfabetizar.

A experiência relatada naquele período de sua história docente expressa a impotência da mesma de corresponder ao seu papel de alfabetizadora na rede pública diante de tantos e novos desafios. A entrevistada sentia que não possuía um repertório que incluía conhecimentos, estratégias e técnicas adequadas para as novas situações e problemáticas. Percebe-se que a formação recebida no Magistério e na formação continuada não correspondia mais e não era suficiente para desempenhar as suas funções em sala de aula.

Os desafios e problemas em sala de aula aumentaram muito e eu comecei a sentir que eu não tinha formação e preparação para trabalhar com alunos que necessitavam para se alfabetizar “algo a mais”. Eu pensava e achava que eu era boa alfabetizadora para turmas e alunos e que qualquer professor é capaz de alfabetizar. Eu me sentia sem competência e formação para trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem. Coloquei na minha cabeça que eu não tinha capacidade formativa e forças para trabalhar com a nova realidade dos alunos que chegavam até a escola e ninguém conseguiu tirar esse meu posicionamento. Chegou um momento em que pedi para a diretora para me afastar definitivamente da área de alfabetização.

A ausência do fazer docente no processo formativo e em processos reflexivos enquanto docente e enquanto aluno, gerou frustrações e autoestima negativa e de sentimento de fracasso e não de superação das novas realidades e exigências dos alunos naquele contexto escolar e de sala de aula.

As reflexões sobre as suas aptidões pessoais naturais, conhecidas e reconhecidas nas experiências, são habilidades potenciais que contribuem para ser mais atualizada, dinâmica, mais criativa e inovadora em sala de aula. A reflexão pela formação docente vivencial possibilita conhecer-se e reconhecer os seus talentos por meio do desenvolvimento pessoal, autoestima positiva e de autosuperação pelas vivências também em sala de aula. As reflexões de Felicetti (2011) sobre a formação docente contribuem para entender a relação entre os processos de aprendizagens no decorrer da qualificação dos professores em exercício, posto que:

A aprendizagem é um processo ativo e constante que permite a evolução/transformação dos indivíduos de acordo com suas inspirações, anseios e necessidades, é a ampliação do ser e fazer de cada um. Envolvem fatores socioeconômicos, família, atitudes, habilidades, área de estudo, motivação, preparação, hábitos de estudo, responsabilidade e principalmente comprometimento da pessoa envolvida no processo (p. 77).

Não basta, portanto, apenas o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior para garantir a qualidade na formação. A postura diante dos contextos sociais, pessoais e formativos desempenha papel primordial para um aprendizado reflexivo e qualitativo nas funções executadas tanto no campo formativo quanto nas atividades profissionais dos egressos da Educação Superior. Não obstante a citação de Felicetti (2011) sobre aprendizagem não estar voltada diretamente à formação em nível superior de professores, as afirmações sobre o comprometimento contribuem no sentido de que, além da formação técnica e pedagógica do professor, aspectos pessoais e humanos podem repercutir positivamente nos processos formativos dos educadores e na própria práxis docente. Nóvoa (1992) também ressalta a importância dos aspectos reflexivos da experiência de vida tanto pessoal e profissional quanto formativa para o fazer educativo.

Afirma Nóvoa (1992) que um professor com formação e qualificação associadas a sua própria prática pode criar processos mais ativos, participativos e qualitativos em sala de aula. O autor defende uma concepção reflexiva do docente; chama-a de “formação crítica-reflexiva” e que “forneça ao professor uma autonomia de pensamento e que seja auto-participativa” (p. 25). A importância da formação docente reflexiva

deverá ser a partir do seu contexto e do seu fazer educativo em que o professor está inserido: “a compreensão que o atravessam” (p. 21).

A formação inicial possibilita o desenvolvimento das dimensões profissionais e pessoais como docentes e que se dá na partilha de experiências, nas trocas motivacionais e nos conhecimentos construídos significativamente. São, portanto, dimensões humanas que podem ser despertadas e desenvolvidas. O querer investir em melhorias e novas práticas são atitudes internas no ser humano que possibilitam o dinamismo e a autonomia. As mudanças sociais e institucionais, os acontecimentos, os feitos novos, exigem maturidade, poder de decisão e capacidade de gerenciamento do todo.

A reflexão dos professores sobre a sua prática na formação da Educação Superior poderá ser uma alavanca qualitativa de mudança em seu trabalho em sala de aula. A entrevistada declara:

A faculdade estava mudando a minha forma de pensar e agir de forma inconsciente. Até eu entrar na faculdade era tudo muito tranquilo e bem estruturado o meu trabalho em sala de aula. Eu sempre fui bem metódica e rígida. A faculdade começou a me deixar mais flexível e a mudar a forma de ver, pensar e a trabalhar em sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos no ambiente externo das IESs nas escolas antes e no decorrer da formação inicial, ajudam no reconhecimento das aptidões e de princípios e valores como força motriz para a sua reconstrução e resignificação. Contreras (1997, 2013), nesse sentido, lembra que a autonomia é resultante das competências profissionais advindas das experiências, reflexões, criticidade e da capacidade de decidir e de agir rapidamente de acordo com os princípios éticos, condutas morais e compromisso assumidos com a comunidade educativa.

Shulman (2001) afirma que o conhecimento advindo de um conteúdo específico e já experienciado na prática da sala de aula, poderá ser avaliado, reavaliado, interpretado e vai propiciar inovações para as suas práticas.

Roldão (2005b) aprofunda a temática sobre formação de professores reflexivos no que concerne ao desempenho da função de ensinar e à identidade docente. As contribuições da autora procuram dar conta das teorizações existentes acerca desse conhecimento, propondo e discutindo um conjunto de caracterizadores distintivos desse saber que ela designa como gerador de especificidade. A proposta dos seus estudos

situa-se no quadro de uma valorização da dimensão analítica e teorizadora da ação de ensinar por parte do professor e a afirmação social da profissionalidade dos docentes.

Segundo a concepção de Roldão (2005 a), a docência não decorre da concepção e lógica normativa do “saber ideal” e da função de ensinar e sua eficácia idealizada, mas de uma lógica interpretativa da prática real, na medida em que se apoiam em investigações sobre práticas docentes e experiências de formação.

As reflexões desenvolvidas pelas investigações anteriormente citadas contribuem para entender a profissionalidade resultante dos processos formativos dos professores da Educação Básica. Para os autores, a docência se dá pela relação entre a formação inicial nas experiências pessoais e profissionais, a atuação prática do docente e as atitudes do professor no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os motivos para a busca da formação inicial docente nas IESs nem sempre são por fatores educacionais e de responsabilidade com a Educação Pública e para aumentar o desempenho e qualificação de sua área, como pode ser percebido no depoimento da entrevistada:

Quando eu ingressei na faculdade eu somente queria o diploma para melhorar o meu plano de carreira, mas não foi isso que aconteceu. Quando eu comecei a cursar, começou a me abrir (novos horizontes), comecei a criar uma nova vida e eu mudei o foco e já não estava mais lá somente pelo diploma. A faculdade me criou e me deu uma nova vida.

A postura inicial da professora egressa em ter um curso superior foi meramente pelo fator de agregar valores econômicos para o seu salário base. Nonato (2012), em seus estudos, investigou os diferentes motivos dos bolsistas do ProUni em realizar uma Graduação. Entre eles estão as representações culturais, econômicas e sociais dos contextos em que os bolsistas se encontram. No decorrer do processo formativo os motivos passam por processos de maturação e de mudanças também nas concepções de ver, sentir e fazer.

Na época que iniciei a Graduação eu não tinha muita consciência, mas, passei a ter mais dificuldades foi quando eu comecei a trabalhar com mais diálogos e com mais conversas com os alunos; foi uma mudança que aconteceu e não foi a partir de uma decisão consciente de “eu quero mudar”; aconteceu naturalmente e eu não conseguia mais trabalhar daquela forma que eu sempre trabalhava; eu não me sentia satisfeita e algo não estava bem e não dava mais; nem tinha consciência do que estava acontecendo e eu não conseguia mais trabalhar daquela forma que sempre havia trabalhado e achava que até então tudo estava bem.

O sentimento de insatisfação e mal-estar da egressa gerado em seu trabalho que, até então, se desenvolvia com um positivo grau de segurança, repetição e satisfação, passou a causar desconforto em razão da formação recebida e o que realizava como docente em sala de aula. O depoimento da egressa tem por destaque que o acesso e a permanência na educação superior possibilitaram novas reflexões e a construção e experimentação de novos valores, portanto mudanças e novas formas de pensar.

Diante do acesso e da permanência na educação superior, a professora tende a ter conflitos e passa a incorporar lentamente novos discursos e uma nova prática de transformação do seu espaço escolar, que é a sala de aula.

Eu dizia para a minha coordenadora: “acho que eu emburrei ou eu estou enlouquecendo”. Eu não conseguia mais fazer o que eu sempre fazia em sala de aula com meus alunos. Eu dizia: “a faculdade está me tirando do eixo” e ela respondia: “a faculdade está te tirando da zona de conforto e tu estas saindo da zona de conforto e vai te causar um pouco de sofrimento”. Foi verdade; depois começou a fluir naturalmente. Após esse período de sofrimento, de repensar as minhas práticas, começou lentamente a fluir com mais leveza e eu não me sentia tão apegada a notas, às provas e a seguir ao pé da letra a lista de conteúdos rígidos que a gente tinha que cumprir.

A postura crítica da professora em formação em relação ao seu trabalho de sala de aula, demonstra o processo evolutivo também de responsabilidade social com o grupo de alunos a ela confiados como docente.

Ouvi muito das minhas colegas na escola: Agora, que está fazendo faculdade você está se achando. E eu dizia: – Eu não estou me achando, eu somente estou vendo as coisas de um modo diferente. Enquanto eu era somente a professora colega e não a acadêmica cursando a faculdade, as relações eram bem tranquilas. A interação com as colegas de série e da escola sempre tinham sido boas.

A reflexão se deu pela busca de compreensão como profissional da educação e a situação de suas práticas um tanto limitadas pela rigidez externa institucional e engessada. A formação docente na Graduação da professora repercutiu, sim, em seu trabalho. A competência profissional se dá na medida em que a qualificação possibilita uma reflexão sobre determinada prática.

Além dos questionamentos, insatisfações e dificuldades de não mais me realizar com o que eu sempre fazia em sala de aula e na escola como um todo, eu comecei também a ter problemas de relacionamentos com os demais professores dentro da escola. A mudança de cursar e realizar um curso superior e continuar trabalhando em sala de aula e na escola não foi mais tranquila.

Esse sentimento de desconforto dos professores com a entrevistada pode ser resultado das novas posturas, reflexões e de novas práticas em sala de aula e da acomodação docente e da crise de valores que permeiam os docentes, deixando-os conformados e sem projetos e perspectivas de melhorias.

A transição nas relações interpessoais na escola foi bem complicadinha com o grupo de professores. A mudança que estava ocorrendo em mim gerava um comportamento de desconforto em todo o grupo de professores da série e da escola.

Roldão (2007) também reforça a ideia de que a gama de informações coletadas durante a sua vida como aluno ou como professor, a propensão, o talento, os princípios que têm, são resultados da sua formação inicial e em exercício e geram nele confrontos, medos e obstáculos que contribuem para a sua formação e profissionalidade.

Depois começou a entrar na escola professores mais novos e a se afastar (aposentadorias e transferências) os professores mais antigos, e surgiu uma nova geração com novas abordagens e enfoques e eu fiquei mais confortável; hoje eu sou coordenadora pedagógica e uma das mais antigas na escola.

A fala da professora deixa transparecer que os resultados qualitativos da formação docente, proporcionada pela bolsa ProUni, repercutiu positivamente na sua vida pessoal e na sua vida profissional de educadora. Souza (2011), em seus estudos com egressos do ProUni, pôde concluir que, apesar das dificuldades e conflitos encontrados durante o acesso e permanência nas universidades, a formação adquirida e realizada na educação superior foi válida, pois os egressos investigados se tornam exemplos e referências na comunidade e também na família.

Os resultados de investigações de Felicetti, Cabrera e Morosini (2011, 2014) contribuem para a reflexão sobre as competências, habilidades e atitudes necessárias nos aspectos dos direitos e dos deveres para uma feliz convivência coletiva nas instituições e na sociedade. Eles ressaltam, também, a importância das atitudes e do exercício de cidadania; atitudes potencialmente éticas como cidadão e profissional da educação na realidade da escola na comunidade em que vive. São conhecimentos e atitudes fundamentais para a execução de um trabalho educativo com qualidade, criatividade e inovação, cuja finalidade é realizar-se como ser humano e profissional, contribuindo, assim, para a realização do outro.

A sua história formativa e as suas práticas como professora da rede pública de décadas, o acesso e a formação acadêmica reflexiva, ampliou os horizontes e a entrevistada buscou transformar o meio onde atuava.

Eu comecei a mudar e queria também mudar a escola. Eu convidava professores da faculdade para dar palestras e aprofundamentos para os meus colegas na escola. Eu queria colocar na cabeça deles tudo aquilo que eu aprendia e vivenciava na escola (faculdade). E eu dizia a eles e eu não via mudanças acontecendo. Uma professora da faculdade me dizia: – As pessoas não são assim, elas não mudam assim! Ela dizia: – Não adianta dizer, aconselhar, ele, os professores terão que perceber, vivenciar e despertar a vontade para o novo.

O processo de mudança na educação é lento e é necessário desejar, querer assumir o processo junto. As administrações escolares, as instituições, sendo soberanas, são interdependentes e geridas por normas, regras e relações de poder internas e externas, são formais e demasiadamente burocratizadas e limitam a iniciativa. O querer docente permite buscar a autonomia e a executar novas iniciativas e processos criativos no seu fazer pedagógico.

O sentimento da professora entrevistada no início da carreira pela percepção e consciência das mudanças comportamentais na comunidade e das dificuldades de não saber transformar aquelas práticas em soluções qualitativas de aprendizados, são angústias do ser docente. A angústia pode levá-los a buscar mais e melhor capacitação. A formação reflexiva da professora na IES entrelaçada e em simbiose total com a prática, pode possibilitar reconstruir as competências técnicas e da didática em sala de aula.

O término da Graduação e no dia da formatura eu fui laureada pela IES. Fiquei muito surpresa e feliz por ter sido laureada devido o melhor desempenho e as melhores médias em todas as disciplinas. Além da homenagem solene eu recebi da IES, como prêmio, uma Especialização gratuita a ser escolhida por mim. Optei pela Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, portanto, a formatura também me propiciou me especializar ainda mais na educação.

Os relatos da entrevistada demonstraram a sua história pessoal, familiar, de formação docente inicial no Magistério, suas experiências nas primeiras décadas de atuação como professora da Educação Básica na rede pública e sua realização e concretização exemplar na IES, sendo laureada na noite solene da formatura, e podem ser enriquecidos por Menezes (2010): os benefícios do ProUni geram maior realização quando os bolsistas como seres de sonhos e ambições de crescimento começam a sentir o poder transformador do conhecimento no seu mundo do trabalho e nas suas relações sociais. De acordo, portanto, com a história formativa da professora, além de ter o

acesso e ter concluído com ótimos resultados, possibilitou a formação continuada em um curso de Especialização na área educacional.

A prática pedagógica nas escolas é a essência formativa das Licenciaturas. Nesta direção, os aportes de Gauthier et al. (2013) e de Shulman (2001) estão no campo teórico do saber do gerenciamento na ação pedagógica dos conteúdos em sala de aula. Segundo as concepções de tais autores, a gestão do conteúdo deve ser resultado da plena discussão e análise dos contextos escolares, tanto por diretrizes externas quanto pelo próprio grupo de agentes da escola, tornando-se um programa e um planejamento de ensino. Para a docente,

Antes de ter cursado a Faculdade, o planejamento era bem pensado e muito tranquilo. Eu era bem metódica e bastante rígida em quase tudo. A faculdade me deixou mais reflexiva e flexível. Na hora de planejar a aula, eu passei a ter mais presente a realidade dos alunos e a me perguntar: “por que é importante estudar isso? Por que temos que estudar isso? Como o aluno pode estudar esse conteúdo?”

A partir das reflexões de Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2002) e Schulman (1986, 1987, 2001), os saberes somente têm sentido se aplicados em sala de aula. Em síntese, o fazer docente na Educação Básica gira em torno de dois enfoques da profissionalidade e, em ambos, encontra-se a presença da capacidade do professor de gerenciar e administrar. A capacidade de administrar se dá pelo gerenciamento da classe e pela capacidade de entrelaçar o conteúdo à didática na prática com os alunos.

Um bom gerenciamento supõe preparação e planejamento das aulas. Gauthier et al. (2013) afirmam que o bom planejamento das aulas realizado com reflexão pelos professores, resulta em maior segurança e melhores resultados quanto aos objetivos a serem alcançados. O planejamento não significa um roteiro rígido e fechado: “Um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez” (GAUTHIER et al., 2013, p. 199). Ainda impera em muitos professores da Educação Básica que a sua função é possibilitar informações e conhecimentos já testados e universais, e seu papel é reproduzir os mesmos por intermédio dos livros para as novas gerações.

Aprendi na faculdade que o conteúdo tem que ter uma relação prática na vida do aluno. Aprendi que tinha que ter uma utilidade na vida do aluno e das pessoas. Começou a me dar problema. Comecei a perceber que determinados conteúdos que constavam no currículo do ano não se adequavam à faixa etária e não tinham uma conexão com a realidade dos alunos e de utilidade formativa e educativa. Assim, começou a me causar sofrimento entre o que estava no programa e o valor para os alunos.

Está presente na ação do docente, de forma mais objetiva, a história dos alunos e seus contextos. A autonomia docente gerada por processos formativos e reflexivos também contribui para reavaliar as estruturas educacionais e os próprios conhecimentos universais, pois, segundo a professora,

Ao preparar e a planejar as aulas passei a ter mais presente os próprios alunos e a procurar sempre “motivos” de se estudar o tal conteúdo; por exemplo, “separação silábica”, e depois junto com os alunos, e pedia a eles para acharem os motivos de sua importância. Outro exemplo, aprender a escrever os números por extenso. Perguntava por que motivos é necessário escrever por extenso se é mais curto e rápido abreviar com números? Já que escrever por extenso dá mais trabalho devido o grande número de letras e palavras? Eles pensavam e pensavam: Diziam: para preencher cheques. Assim, eu fazia modelos de cheques e em sala de aula eles aprendiam a escrever por extenso e a já preencher um cheque.

A desconstrução das experiências solidificadas e tradicionais pela reflexão leva em conta vários fatores no planejamento e gerenciamento na sala de aula: o ambiente escolar, o contexto cultural e social dos alunos, a faixa etária, os conhecimentos já existentes, o conhecimento do currículo como um todo, o que já vivenciaram em sala de aula, o que antecedeu a sua classe e o que será desenvolvido pelos docentes em outros níveis de ensino.

A faculdade me ajudou muito nesse sentido, pois me permitiu ter mais critérios e, assim, determinados conteúdos eu somente trabalhava bem em aula e não exigia mais nas provas. E muitos temas que se relacionavam ao que se estava sendo trabalhado, eu antecipava, devido à importância e às relações que eles possuíam. Dizia a eles: – Isso que vocês estão aprendendo tem relação, mas vocês vão ver (virão), estudarão posteriormente, mas, quando chegar lá vocês já têm uma boa base. Era possível devido a nota da prova ser uma única e integralizadora. Não havia necessidade de cobrar tais informações e conteúdos. Sendo a nota toda integrada, eu não necessitava cobrar e exigir em prova tais conteúdos, apenas aprofundava em aula, mas eu não exigia (nas provas). Por exemplo, sobre o relevo da nossa região e do nosso município, eu apresentava todas as informações, mas eu não exigia na prova para identificarem no mapa detalhes específicos, mas possibilitava a partir do relevo eles refletirem sobre como influencia nos problemas que afetam a nossa população e os problemas que todos sofrem pela ação humana no mesmo, trabalhava as questões ambientais da nossa região e as melhores ações para evitar situações que eles enfrentavam, como a temperatura, os alagamentos que atingem a nossa região e população devido o lixo abandonado nas beiras das ruas, nas calçadas e lançados nos nossos riachos e que causam tantos problemas para a Prefeitura, e o papel de cada família e pessoa para evitar esses problemas e que o poder público gasta muito e deixa de investir em saúde e educação e como nos alagamentos, que influenciam e geram prejuízos para as famílias e para a comunidade.

Identifica-se na professora também a autonomia gerencial de refletir sobre o processo educativo em sala de aula. Segundo Shulman (2001), a autonomia supõe, além da leitura do contexto, o discernimento pedagógico por meio das fontes dos saberes

técnicos e didáticos (integralizados) e as competências, habilidades e atitudes necessárias para a prática docente. Sem dúvida, Freire (1997) contribuiu muito quando se trata de refletir sobre o contexto cultural do aluno e a repercussão dos conhecimentos do contexto na formação do ser humano como cidadão comprometido com a comunidade em que vive.

A formação inicial na Graduação em Licenciatura em Letras contribuiu para pensar, planejar de uma forma diferenciada as aulas. Eu sempre gostei de trabalhar a utilidade dos conteúdos na vida dos alunos e para os demais níveis de ensino. Sempre cobrei muita leitura e interpretação, sempre dizia: “Vocês terão que ler, entender bem para poder responder os enunciados das questões, apesar de muitos pais terem dificuldades de entender esse processo. Muitos pais dos alunos me questionavam e diziam: “eles são pequenos para entenderem”, e eu dialogava que é enquanto pequenos que eles vão adquirir as habilidades e inferir, acharem e entenderem a ideia central e colocarem no papel com suas palavrinhas mais adequadas que expressem a ideia que está subentendida nas imagens e textos. Que eles não deveriam copiar as frases, mas escreverem o que eles tinham entendido com suas palavras. E eles sabiam e concordavam que era importante e essencial para o seu aprendizado.

A autonomia docente deve estar de acordo e inserida na estrutura regimental da escola. Há uma estrutura, um conjunto de conteúdos, ementário, com objetivo e métodos que deverão ser operacionalizados pelos professores. Segundo Contreras (1997, p. 74), a autonomia é perpassada pela autorrealização na arte de ensinar e “também a expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” A autonomia entendida nessa concepção tem três dimensões: “a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 192). São aspectos que devem estar integrados na ação educativa.

A atuação da professora é pautada pela autonomia e por consensos entre o docente e seus alunos. O estabelecimento de consensos coletivos entre os principais atores em classe sobre as regras disciplinares e as rotinas de verificação de tarefas de casa, são aspectos relevantes no gerenciamento.

Há compromissos éticos com o processo escolar. O trabalho do professor em sala de aula decorre da relação entre o Programa de Ensino Oficial com uma razão clara de espaço, de tempo, de recursos disponíveis, e o contexto escolar e os perfis dos alunos. Ele respeita o Programa, mas mantém íntegra a sua autonomia de domínio do seu trabalho, sem torná-lo fixo e burocratizado, o que é evidente no excerto a seguir.

Eu comecei a trabalhar não me preocupando com a questão de trabalhar área por área e em separado. Eu comecei a trabalhar de forma integrada; eu comecei a trabalhar por temas e assuntos que eram possíveis de trabalhar todas as áreas ao mesmo tempo. Seleccionava textos que buscavam abordar

as demais áreas do conhecimento. Assim, era possível aprofundar todos os demais aspectos. Outro tema relacionado com o meio ambiente, por exemplo, o lixo. Além de questões das áreas a serem trabalhadas com aprofundamentos e análises, também trabalhava-se aspectos práticos, como a reciclagem. Além da preservação da natureza e da qualidade de vida, também tem um caráter de geração de renda e aspectos administrativos e econômicos. Um tema que acabou influenciando e mudando a cultura na própria escola como um todo.

O conhecimento profundo da área de atuação e a segurança nos processos educativos e formativos da professora, possibilitaram uma maior autonomia e segurança na ação da sala de aula ante os temas atuais que exigem um maior comprometimento da sociedade. Felicetti, Cabrera e Morosini, (2011) identificaram, em suas pesquisas, cinco competências e indicadores exigidos para a formação docente: conhecimento da área de atuação, ação didático-pedagógica, ação investigativa, gestão de processos educativos e exercício da cidadania. Para a egressa, a Graduação possibilitou articular o conhecimento adquirido, as suas práticas, a abertura para o novo e o compromisso de mudança no seu meio de convivência e de trabalho.

Claro que a temática esbarrou nas práticas de muitos professores. Foi preciso mudar a cultura e também as práticas de professores, começando pelos professores que nem sempre eram exemplos para os alunos com a questão do lixo e da reciclagem. Eles mesmos não praticavam. O tema gerador propiciou a mudança do comportamento dos mesmos.

A cidadania passa pela criticidade e obrigação ético-moral do professor no ensino. As experiências e o conhecimento adquirido na Graduação passaram a ser pautados pelo comprometimento e pela transformação individual e social na escola, gerando melhores condições de vida para a comunidade, fonte de inspiração dos seus pares e de satisfação pessoal. De acordo com o depoimento da egressa, nem sempre os livros didáticos levam em conta a realidade cultural de cada Região do imenso Brasil, com suas diferenças e particularidades.

Foram muitas as orientações de o que ensinar e como ensinar. Uma exigência governamental é que os professores deveriam adotar livros para cada ano de ensino para uniformizar e padronizar os programas em todo o cenário nacional. Além do livro comum em toda a rede pública, haveria um cronograma único a todos os professores a serem seguido. Assim, o professor em sala de aula bastava aplicar e seguir o calendário com o conteúdo, atividades aos seus alunos. Os livros eram produzidos em São Paulo e adotados para toda a rede pública de ensino. Eu passei a destoar do grupo de professores; eu não concordava com tal prática educativa. Eu discordava de tal ação governamental, pois não levava em conta as mais diferentes realidades e as várias culturas e realidades da sociedade brasileira.

A dimensão da competência profissional se destaca em seu discurso. A postura crítica da professora se realiza pela reflexão sobre as questões ideológicas e os condicionantes institucionais governamentais que nem sempre levam em conta o caráter educativo e formativo das novas gerações. A partir da autonomia do docente, como profissional, o Programa Curricular deve ser trabalhado e articulado à didática de acordo com os mais diferentes contextos nacionais. O contexto cultural, social e humano da escola e da região torna-se de fundamental importância, e conhecê-lo implica (re)adequações. A egressa entende que, se por um lado os livros didáticos representam uma possibilidade de unificação curricular, por outro, o material produzido e distribuído para todo o Brasil não atende às necessidades de cada realidade local e regional e as reais características individuais dos alunos.

Os motivos da não aceitação daquela proposta de ensino eram de que cada turma, cada criança é uma e com suas reais facilidades e dificuldades em cada conteúdo. Impossível, na minha concepção, ensinar todos como se fossem robôs, em série. Cada aluno é único e tem de ser atendido na sua individualidade. A proposta era partir de uma perspectiva do que devia ser o ensino; partia-se de uma concepção idealizada. Foi uma polêmica, pois o material não correspondia à minha realidade da turma, da escola e a da comunidade em que atuava. Discordava por que aquela exigência dos órgãos governamentais não contribuiria e não era o caminho para aumentar o nível de aprendizado dos alunos.

A premissa inicial é que todo professor é conhecedor dos conteúdos especializados, mas necessita ser conhecedor dos conhecimentos didáticos de como organizar e sistematizar os conteúdos, pois o saber pedagógico é a forma do como ensinar de acordo com o desenvolvimento humano e os processos internos e vivenciais de cada aluno, além dos motivos de porquê ensinar determinado conteúdo disciplinar.

Concordava que se devia melhorar a qualidade de educação como um todo e que um dos caminhos era unificar todo o processo educacional. Eu trabalhava todos e muito os conteúdos exigidos em aula, mas eu não cobrava todos eles em provas e deixava claro, para eles, quais eram os motivos. Alguns conteúdos, pelo conhecimento e experiência, eu não via valor para a vida e para as demais fases do ensino para os alunos. Determinados conteúdos do programa não se adequavam àquele contexto com a idade e nível de ensino; não tinham muita utilidade e relevância, mas constavam na grade curricular.

Shulman (1986, 1987, 2001), quando se refere às etapas de planejamento, explicita que o professor deve compreender e ter a capacidade de selecionar e classificar, em seu acervo de saberes didáticos, os modelos a serem adotados quanto à organização que mais se adaptam ao ensino e à aprendizagem nos perfis dos alunos, e

que inclui desde a idade, o gênero, as condições sociais, as motivações, os interesses, os preconceitos e os conceitos errados do senso comum sobre tal conteúdo.

A minha posição era que o caminho era unificar o processo educacional como um todo por eixos temáticos e objetivos. Agora, a forma, as atividades cada professor, deveria adaptar às necessidades ou não de cada aluno. Os conteúdos novos eu mudei a forma de trabalhar; eu passei a trabalhar a partir da área de Língua Portuguesa e Matemática e a partir (daí), os demais enfoques. Primeiro eu despertava através de provocações e a curiosidade dos alunos sobre determinados aspectos. Depois apresentava a novidade de se trabalhar determinados temas.

As afirmações da professora são perpassadas pelo comprometimento com a aprendizagem da comunidade educativa. Ao se referir às etapas do planejamento e do gerenciamento, segundo Shulman (2001), a primeira fase é o educador buscar compreender quais são os objetivos e as estruturas do conteúdo na sua área e fora dela. Ele necessita ter presente uma concepção do todo. Em seguida, precisa transformar e buscar representações significativas que despertem a curiosidade e o entendimento dos alunos. Diante das estruturas institucionais e normativas, assevera Contreras (1997, p. 192): “Autonomia como processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”. Fica claro o papel crítico do professor para a superação das lacunas. A entrevistada considera importante a necessidade de estar sempre atenta ao conhecimento e à realidade dos alunos. Assim ela se expressa:

Sendo uma escola pública, não temos muitos recursos além do extremamente básico. No início da minha carreira era comum passar no quadro, os alunos copiarem e eu explicar. Hoje temos bem mais. O que nem sempre se sabe usar ou são poucos, os equipamentos nas escolas públicas. Eu gosto mesmo, agora, é de falar, dialogar, conversar, relacionar sobre os temas e explicar. Não sou muito de utilizar o retroprojetor, datashow e similares. Gosto de conversar e mostrar. Conforme a minha fala e dos alunos, vou e abro o laptop naquilo que quero ou é interessante mostrar. Por exemplo, o texto falava em paineira. Os alunos não convivem aqui no Sul, não conhecem e nunca viram uma paineira. Nesses dias, a aula se referia à paineira. Abri o laptop e mostrei a imagem da paineira, das paineiras, e outras informações. Há, hoje, muito mais recursos, livros didáticos para todos os alunos, livros na biblioteca, lousa digital, mas prefiro (me)utilizar (esses recursos) muito mais para me preparar, para desenvolver o conteúdo do que (estar) com eles sempre em aulas.

Para a egressa, a Graduação possibilitou articular o conhecimento adquirido na área de formação com os desvios e distorções culturais, ideológicos, históricos e sociais existentes ainda no cenário educacional regional e nacional. As fontes do saber, nos espaços das instituições de Educação Superior a partir de saberes acadêmicos legitimados pela cientificidade, possibilitam ao professor os meios para o preparo, o

processo de criação, de planejamento, maior segurança e criatividade no decorrer do desenvolvimento dos conteúdos, o que é denotado no fazer da educadora:

O que gosto é muito de utilizar dinâmicas com os alunos em sala de aula. Eu tenho assinatura de um site pago que recebo quase todos os dias dicas de dinâmicas. Muitas dinâmicas são muito boas para serem utilizadas e, além de tudo, eles gostam muito. Uma dinâmica que utilizo muito é de utilizar uma palavra para expressar uma ideia central. Como eles tinham e têm dificuldades de responder e expressar em apenas uma palavra, a dinâmica exige e faz eles pensarem em possibilidades e de (ajudam) enriquecer o vocabulário. As locuções adjetivas também não é conteúdo do programa de 4º ano, (mas) a dinâmica de uma palavra ajuda na compreensão desse conteúdo (para expressar o melhor sentido); os alunos adoram.

Cursar uma Graduação significou ampliar os horizontes também em relação às novas ferramentas de capacitação de sua prática educativa em sala de aula. A autonomia em sala de aula do professor está embasada em sua autoridade pelo saber acadêmico e na sua autoridade enquanto conhecedor reflexivo de sua experiência e pela capacidade de distanciamento do engessamento de um programa rígido, sem levar em conta a realidade e necessidade de seus alunos. Ao consideramos os aspectos programáticos do currículo da Educação Básica, surge com exemplos o destaque: a flexibilização.

As dinâmicas envolvem outros conteúdos do mesmo ano e outros conteúdos de outros anos, mas explico que mais tarde em outras séries eles verão o conteúdo com mais profundidade e, assim, vocês já terão conhecimentos daqueles assuntos. Exemplo: estava desenvolvendo uma dinâmica que envolvia escrever várias vezes a palavra “por que” e em suas variações. Perguntei os motivos da variação da palavra no pequeno texto. Parei e expliquei os motivos das 4 formas da escrita. No final, expliquei: não vou exigir nos textos e em provas, mas é bom vocês já saberem que há variações conforme o sentido da ideia na frase. (Assim, eles entenderam o que era um argumento e uma boa argumentação).

O trabalho com autonomia demonstrado pela professora em relação ao Programa Curricular revela segurança e qualidade em sala de aula. A Graduação possibilitou o estudo, o debate e os processos reflexivos para subsidiar a prática com mais flexibilidade quanto ao Programa de cada série.

Trabalho até argumentação no quarto ano. Mostrei o que era e muitos exemplos. Primeiro estudamos e fizemos uma discussão com argumentos, depois formei grupos, o que gerou muita discussão entre eles na hora de apresentarem os argumentos sobre determinado assunto; gerou debate entre eles e até brigas. Gerenciei a situação e foi muito positivo. Avisei que a argumentação não era conteúdo deles daquele ano, mas eles já tinham uma base sobre o tema. Assim, eles entenderam o que era um argumento e uma boa argumentação.

O relato anterior demonstra valores éticos humanos e profissionais e uma autonomia. Como afirma Contreras (2013, p. 192), a autonomia do professor é compreendida como “responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social”. A mesma perspectiva se revela em relação à sua postura quanto às atividades a serem desenvolvidas em casa pelos alunos:

Por mais que era comum o “tema de casa” nas escolas e entre os professores e se exigia, muitos alunos não faziam; outros, as mães faziam pelos filhos, portanto, raros eram os alunos que realizavam. Fui amadurecendo e percebi que aquela exigência de “Tema de Casa” não resultava em melhores aprendizados. Cheguei à conclusão que dar atividades para fazer em casa era perda de tempo naquela realidade social. O tempo em que se perdia de aula, cobrando, gerenciando quem fez ou não, perdia-se tempo de estar corrigindo e ensinando. Cobrar as atividades do tema de casa em aula era um tempo precioso que se perdia e onde se podia estar retomando e aprofundando cada atividade. As atividades realizadas em sala de aula e com correção no quadro possibilitava aos alunos rever, aprofundar e sanar as suas dúvidas. Eu tinha a possibilidade de explicar e aprofundar mais para todo o grupo. O “Tema de Casa”, da forma tradicional, passei a não exigir mais. Passei a utilizar mais o tempo de forma produtiva em sala de aula e melhores foram os resultados.

Entre as etapas de um bom planejamento, segundo Shulman (2001), está refletir sobre os desempenhos dos alunos e do seu próprio desempenho como profissional da educação, a partir de evidências e explicações racionalizadas em dado processo. Na ação pedagógica, o ato de pensar avaliando a própria experiência realizada com os alunos, os objetivos, o aprendizado de cada aluno e de realizar uma avaliação de si mesmo como profissional, é essencial para buscar e decidir sobre novas maneiras de atuação em sala de aula.

Quando se dá atividades de casa, há necessidade de gerenciar: exigir, cobrar e controlar quem fez ou não. Essa ação demanda tempo em aula. Assim, com a mudança de não exigir mais fora da sala de aula e as atividades sendo realizadas em sala de aula sob minha orientação e acompanhamentos de cada aluno, melhorou o aprendizado dos alunos. As atividades eu dava para os alunos nos últimos momentos das aulas. Os alunos rápidos faziam e terminavam em aula, os que não conseguiram terminar as atividades terminavam em casa o que faltava. Assim, no outro dia, se retomava com uma reflexão com eles para lembrarem o que tínhamos já visto em sala de aula, as dúvidas que tinham e se havia dificuldades eu aprofundava sempre no quadro.

A professora demonstra competência pedagógica pela capacidade de atuar em sala de aula com atitudes crítico-reflexiva ante a uma prática muito comum nas escolas, que é a do “Tema de Casa”. Há tradição histórica na educação de os educadores

exigirem atividades para que os alunos desenvolvam em casa como uma forma de reforçar conteúdos. A posição da professora reflete uma postura ética de sua profissionalidade, que leva em conta a realidade dos alunos em suas casas, onde nem sempre as condições econômicas, sociais, motivacionais e de estruturas físicas possibilitam o estudo individualizado e de aprofundamento. O processo de reflexão permanente dela está também focado no ensino e aprendizagem vivencial de seus alunos.

O conteúdo do 4º ano não é muito extenso e possibilita, assim, para que pudesse aprofundar muito e complementar com temas novos e que se relacionam com os assuntos exigidos naquele nível escolar. Aproveitava, assim, para trazer à tona para a sala de aula, temas atuais importantes e que se relacionavam com determinados conteúdos do programa. Aproveito tudo o que acontece na vida dos alunos onde vivem, aquilo que os alunos estão ouvindo, vendo ou experimentando e, assim, já motivados, aproveitava para questionarem e assim eles pudessem aprofundar.

Logo, a postura da professora não se restringe somente ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino, mas, também, aos aspectos de gerenciamento e postura ética perante os alunos. A responsabilidade social dela se faz presente em seu trabalho, pois articula a realidade da comunidade dos seus alunos ao processo de ensino.

Shulman (2001), quando se refere ao planejamento e à gestão dos conteúdos, leva em conta a interação. O professor, ao apresentar um conteúdo, necessita realizar as possíveis interações de forma integrativa, com coerência e lógica. Ele, em sua ação, requer ter em mente o ensino ativo, com bom humor, perguntas, exemplificações, relações e atividades variadas e participativas por parte dos alunos, o que é realizado pela docente.

Um dos temas próximo que posso utilizar como exemplo são os alagamentos quase catastróficos em nossa região, que acomete a população de tempos e tempos e que atinge indiretamente a todos. Na questão dos alagamentos, procurava refletir com eles o que era papel da população, de cada família, de cada um e o que correspondia ao setor público, por exemplo, ao prefeito e aos vereadores. Identificavam, assim, a parcela e o papel que cada um deve desempenhar para se ter melhores condições de vida no bairro e na cidade que se vive.

O processo de planejamento anual, semestral, trimestral, mensal e semanal do trabalho docente faz parte da natureza das atividades do professor em sala de aula. A egressa, sobre essa atividade, assim se expressa:

Muitos professores do Ensino Fundamental elaboravam e definiam um cronograma de disciplinas, áreas para cada dia da semana. Assim, os alunos

já sabiam o que seria estudado. Optei em não ter um cronograma de “disciplinas” para cada dia da semana. Dei-me conta que os assuntos de todas as áreas são relacionados entre si e optei em não ter um cronograma semanal, sem dia e horário para trabalhar determinada disciplina ou área. Portanto, caso os alunos tivessem que trazer os livros de sua casa, eles teriam que trazer todos os livros. Eles não aguentariam fisicamente trazer todos os livros e demais materiais. Optei que os livros permanecessem sempre na escola. Nesse sentido, os livros estavam sempre à disposição em sala de aula na escola. Assim, eles ficam na escola e são trabalhados dentro e na escola. Em cada dia, eu colocava no quadro um roteiro daquele turno de aula. Em minhas aulas, eu não definia o dia em que as “disciplinas”, as áreas, eram trabalhadas.

É importante observar que os conteúdos sistematizados e planejados pela professora são permeados e articulados com o mundo vivencial dos alunos em suas realidades. As temáticas são derivadas das suas vivências e das dos alunos de forma explícita e implícita. Há um movimento contínuo de construção por parte do professor entre o conhecimento organizado e os temas emergentes que afetam as vivências dos alunos.

O relato da egressa reforça a ideia de que a reflexão crítica da sua ação é uma virtude essencial para o profissional da educação. Shulman (2001) deixa clara a necessidade da capacidade de discernimento, raciocínio e de argumentação pelo professor sobre o seu trabalho educativo, formativo e sensível à realidade.

A minha rotina na sala de aula, todos os dias, eu iniciava sempre a partir da retomada das explicações e atividades desenvolvidas no dia anterior. Sempre dedicando uma atenção maior para aqueles alunos que haviam terminado em casa. Como professora, eu já conhecia e sabia o ritmo de cada um e aqueles que tinham mais dificuldades.

A avaliação no ensino interativo é necessária, segundo o autor, para verificar a capacidade de compreensão dos alunos após cada unidade. Conhecer seus alunos é de fundamental importância para avaliar os aprendizados.

Um aspecto fundamental no professor é o interdisciplinar, presente na atuação em sala de aula. A sua concepção passa pela visão integralizadora entre todas as áreas e entre as disciplinas dos conteúdos sistematizados da escola.

Sendo o programa do 4º ano um programa não muito extenso, dá para ver, rever e aprofundar bastante e com maior ênfase as leituras e a interpretação dos mesmos. Partia sempre do pressuposto de que se os alunos sabem ler e refletir bem, torna-se mais fácil entender e interpretar Geografia, História, Ciências da Natureza e demais áreas. Os alunos terão uma boa base para pesquisarem na internet e selecionarem criticamente as informações e os

conteúdos desejados. Eles serão capazes de ler e entender. Penso que se o aluno sabe ler, entender, analisar e sabe matemática, os demais aprofundamentos vêm naturalmente.

A concepção do professor pelos processos formativos dos alunos pela reflexão torna-se presente quando, em suas atividades pedagógicas, levam em conta o crescimento dos alunos pela autonomia, derivado das capacidades dos mesmos do ato de pensar e analisar as informações e enunciados.

A produção textual com os alunos eu trabalho sempre. Trabalho muito em sala de aula a partir de textos, parágrafos selecionados para a leitura, interpretação, discussão das ideias centrais e de uma boa argumentação. Trabalho pelo menos umas três vezes por semana. Utilizo também figuras, imagens, cenas ou início com uma dúvida, um problema a ser resolvido. Fiz uma dinâmica de produção textual que foi muito marcante. Dentro das reflexões que estavam sendo realizados com a turma, eles deviam produzir um texto a partir do início de uma frase e que eles deviam dar continuidade a partir do que sentiam. Exemplo: “Eu tenho um sonho...” assim, cada aluno deveria continuar o seu texto. Surgiram textos e reflexões maravilhosas. Muitos textos produzidos no decorrer das aulas são tão bons que eu faço cópias e guardo, por que são muito bons. Há uma grande riqueza de produção textual.

O planejamento e o desenvolvimento das aulas pelo professor destacam a importância das reflexões originadas pelas motivações, exemplificações, discussões e trocas de ideias no espaço da sala de aula entre este e os alunos. Os processos de criação, de construção coletiva e individual, geram novas compreensões. Há um processo colaborativo e integrativo de reflexões e de crescimento educativo entre os alunos a partir de critérios claros e passíveis de serem avaliados pelo professor. A egressa, nesta direção considera:

A avaliação de cada aluno era pela visão processual e integrada. A nota do aluno era global; eles não tinham uma nota separada por área, disciplina. A nota era integralizadora e uma única. Eu trabalho muito a questão do meio ambiente tanto em informações e aprofundamentos como também na prática da sala de aula. A partir de um tema gerador eu trabalhava com todas as áreas, mas não exigia aspectos muito específicos em provas. A nota final era a partir do todo e todos os conteúdos eram trabalhados de forma relacionados aos temas geradores que englobavam Ciências, Geografia, História, Religião, Português e Matemática. Trabalhava com maior ênfase as questões de análise e de interpretação e as questões de raciocínio lógico.

O enfoque avaliativo do professor transcende a visão tradicional, a qual avalia os conteúdos de cada área de forma independente e, portanto, não integrada com o todo. A fragmentação avaliativa segue as estruturas e as bases regimentais e normativas em que a avaliação é o fim último do processo da aprendizagem. Ele tem a segurança e o

controle técnico de cada área. Como ressalta Contreras (1997, p. 192), o modelo é compreendido com ênfase na “Autoridade unilateral do especialista. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza”. A postura da professora, pelo contrário, está comprometida com a visão integralizada da aprendizagem e com a comunidade educativa da sala de aula.

A prática busca a eficácia e a eficiência do ensino de forma integrada com as demais áreas do conhecimento e pautadas pelo aprendizado, pelo crescimento gradativo, pela satisfação e pela capacidade de análise e interpretação de situações reais de seus alunos. Os processos valorativos da integralidade são predominantes em sua postura.

As provas passaram a ser mais interpretativas e não mais nos aspectos de memorização e da decoreba. Não foi fácil a aceitação não dos alunos, mas da cultura existente na escola e na comunidade. Enfrentei no início as pressões dos pais ou responsáveis que questionavam o nível de questões e que não encontravam nos textos e nos livros as mesmas respostas, e em reunião com os pais diziam (eu dizia): “Vamos ler, reler bem o texto e procurar compreender e interpretar”, turma, vocês viram que a resposta se encontra no texto, viram que não é decoreba”.

A cultura tradicional da avaliação escolar está muito presente na sociedade e está enraizada nas instituições e na cultura docente, que tem por fundamento as exigências da eficácia e da eficiência técnica. São crenças instituídas que dão sentidos, significados e orientam as exigências e as ações dos professores, dos alunos e das famílias.

Há uma conduta e uma prática cultural da reprodução do conhecimento pelos critérios avaliativos. No relato da professora, fica claro que ocorreram mudanças de concepções no modo de trabalhar os conteúdos e nas formas e critérios avaliativos. Ela entende que os conhecimentos são adquiridos e construídos de forma gradual e são articulados entre todas as áreas do conhecimento. Os conhecimentos são integrados na própria realidade e são diversos e heterogêneos, logo:

A avaliação não pode ser única para todos. Eu tive um caso de uma menina que era portadora de paralisia cerebral. Ela não conseguiu se alfabetizar por vários fatores e ela já estava (está) no 5º Ano. Ela é uma aluna das políticas inclusivas. Ela tinha (tem) uma cultura geral e uma oratória que poucos alunos tinham. Nesse sentido, eu avaliava a partir do lugar em que ela se encontrava e o que ela tinha. As avaliações eram da seguinte forma: eu sentava com ela, lia os textos, enunciados, as perguntas e ela respondia oralmente. Tinham que ver como ela respondia! E eu transcrevia para o papel exatamente o que ela respondia. Se havia pequenos errinhos, eu não corrigia. Escrevia tal e qual ela havia falado. E em algumas questões ela achava óbvio demais as respostas. Ela dizia: “claro, né professora, é óbvio

que é tal e tal”. A nota dela era sempre a mais alta da turma. Ela jamais poderia ser avaliada por uma modalidade tradicional de avaliação.

A professora demonstra, a partir desse depoimento, que a formação docente construída e reconstruída se dá pelo pensar reflexivo da sua própria experiência docente. A flexibilização, a criatividade nos processos e as posturas pessoal e profissional necessitam ser mais complexas e não simplificadas, minimalistas. Ela assume a responsabilidade consciente da aprendizagem de cada aluno, posto que entende que,

No geral, as turmas são bem heterogêneas, mas é bem tranquilo para se trabalhar. Nem sempre o que dá muito certo e é adequado perfeitamente para a “Mariazinha” é o melhor e dará certo para o “Pedrinho”. Tudo isso; necessita conhecer seus alunos e se conhecer bem, refletir, experimentar e ir adequando e colocando em prática na sala de aula. Não se pode ter essa concepção que tudo é bom e dará certo para toda a turma. Assim, torna-se bastante complicado ter um posicionamento unilateral e único para todos os alunos e turmas e, portanto, o conhecimento, a sensibilidade e o bom senso do professor devem estar presentes em sala de aula.

A forma como se avalia terá de ser diversificada conforme a temática e de acordo com cada aluno. Outro fator de mudanças nas escolas públicas de Educação Básica foi as políticas inclusivas. A capacitação do professor, portanto, deve ser contínua. Acima de tudo, ele é um “aprendente” inconcluso, como ela mesmo afirma:

Não parei mais de me capacitar após a formatura. Fiz a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional recebida pelo melhor desempenho na Graduação na IE. A Pós-Graduação me ajudou muito a entender e a trabalhar as questões das diversidades e de cidadania na aprendizagem de uma formar melhor, mais técnica, mais tranquila, mas sempre bastante desafiadora.

A formação do professor para atuar com as políticas inclusivas nas escolas possibilitou que as estas e as suas salas de aulas passassem a ser também espaços de inclusão, de reflexão e de aceitação das diversidades presentes na sociedade.

Alguns anos para cá mudou muito a realidade dos alunos em sala de aula. Nós recebemos em salas de aulas todos os tipos de alunos com necessidades especiais ou não. Antigamente, os alunos com necessidades especiais eram orientados a participarem em turmas com profissionais habilitados. Sou defensora da integração de todos os alunos em turmas regulares. Os alunos devem sim estar em turmas nas escolas como qualquer outro aluno. O problema é que os professores não receberam e não estão habilitados para trabalharem com esses alunos vindos das políticas inclusivas nas turmas regulares.

A dimensão ética do docente na sala de aula é de fundamental importância na formação dos alunos para uma feliz convivência na sala, na escola e na sociedade. A autonomia profissional e o amadurecimento da professora se deram, também, pela responsabilidade social-cidadã:

Lembro-me de alguns casos. Um caso, era de uma aluna que frequentava um Centro de Atendimento Especial. Ela era discriminada pelos colegas e logo observei e identifiquei preconceito e a exclusão da aluna pelos demais. E no primeiro dia que a aluna se ausentou para ir a uma atividade especial no Centro de Atendimento Especial, eu pensei: é hoje que vou “pegar” essas crianças. Disse, hoje que a xxxx não está presente em aula, nós vamos falar sobre ela, a xxxx. Disse: “você acham que alguém aqui em sala de aula é melhor do que a xxxx? Podem me dizer? ” Gerou um silêncio e começaram a olhar um para o outro. Disse: “ninguém vai apontar ninguém, cada um vai pensar sobre si e suas atitudes e vai me dizer: eu sou melhor do que a colega xxx por quê?... Você terá que me dizer e argumentar e me convencer. Se alguém me convencer, não vamos brigar, mas terá que me convencer. Agora, se não me convencer, a coisa vai mudar, vou chamar os pais ou responsáveis para que vocês possam convencer a eles que você é melhor do que ela, a colega xxxx. Esse esquema que está acontecendo de ninguém querer sentar ao lado dela, de rir dela, de que ignorar a xxxx está certo? Ou alguém pensa que sentar ao lado da colega, conversar, brincar, pega alguma coisa? Ninguém tentou me convencer, e no outro dia a turma começou a interagir e a integrar a aluna xxxx nas atividades normais da turma e da escola.

A construção da cidadania dos alunos deve estar presente no fazer educativo da sala de aula. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), a educação deve ser pautada para uma concepção de qualidade e de cidadania global, preparando os alunos para os novos desafios, que hoje também são globais. A feliz convivência com o diferente é um desafio ante os nacionalismos e preconceitos. O currículo, apesar de seguir normativas institucionais, deve ter a sensibilidade e a flexibilidade para as situações de cada aluno e dos problemas e situações onde a escola pública está inserida.

A autonomia docente conquistada e realizada por processos reflexivos críticos, caracteriza-se pela independência de discursos, valores morais e de juízos externos. Essa postura autônoma possibilita compreender a si como cidadão e profissional, aos outros, as circunstâncias e as diferenças de si com os outros. A autonomia crítica permite a tomada de consciência da sua realidade profissional, da sua formação e do “deve ser”, o ideal a ser buscado e realizado na prática docente.

A Formação Continuada é uma exigência das próprias mudanças e dos novos desafios na atualidade. Na área educacional, a formação continuada acompanha toda a atuação do profissional da educação, e se apresenta sob várias formas, ênfases e modalidades, de acordo com as mais diferentes realidades educacionais.

Normalmente há possibilidade de formação continuada. Há também as reuniões normais de planejamento da Escola. Essas não podem ser consideradas formativas, pois elas possuem uma função mais operacional,

de alinhamento dos processos internos de funcionamento e ordenamento. A formação continuada pode ser oferecida de cima para baixo e outra a partir da necessidade e realidade de cada contexto da escola. A primeira, normalmente se realiza com uma ou duas palestras promovidas pela Secretaria de Educação dos governos. Quando os temas são propostos e executados por órgãos externos à escola, os temas e reflexões são muito genéricos. Normalmente os governos organizam e contratam os profissionais para a formação continuada para toda a rede em determinados dias e em um único local.

No entendimento da entrevistada, há duas possibilidades de estabelecer a formação docente continuada: uma proposta externamente pelos órgãos públicos educacionais, e outra de dentro para fora pelo próprio grupo de professores da escola. Nesta última, os sujeitos proponentes são os próprios docentes, e é a partir da realidade prática dos envolvidos. Estes, então, pautados pela abertura, diálogo, participação coletiva e pela dimensão do comprometimento na busca de maior autonomia da comunidade escolar. Ao analisar as duas propostas formativas, ela afirma:

As formações continuadas oferecidas pelos órgãos públicos nem sempre contribuem decisivamente para a nossa maioria dos professores. Nós professores não conseguimos transpormos para a nossa realidade diária da sala de aula. Outra postura que acontece é o desinteresse já generalizado por que não contribui e outros professores misturam e já vão para os encontros de professores com resistências internas e sem vontade de participar, ouvir e de pensar por questões políticas partidárias e salariais.

A percepção da professora entrevistada sobre as resistências da formação continuada e a não aceitação pelos profissionais da educação pela formação continuada que vem de fora, demonstra que há necessidade de novos processos de formação mais participativos e autônomos pelos docentes.

Ela afirma que “*Quando os temas surgem e são propostos e executados pelos professores e pela escola ocorrem transformações visíveis e concretas no ambiente escolar e na prática dos professores. Há contribuições mais efetivas*”. Nesse sentido, Contreras (1997, p. 192) destaca que há necessidade de “autonomia como processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”. Contreras (2013, p. 195) enriquece mais ainda esta postura da professora da educação pública e egressa pelo ProUni quando lembra que a formação passa a ser: “uma oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais do grupo e que atuem como orientadores da própria prática”.

A proposta de formação continuada pautada e elaborada pelo grupo de professores supõe ações destes de pararem, observarem, compararem, pensarem e elaborarem juntos proposições. A primeira via formativa, segundo a entrevistada, é: “*A formação de cima para baixo que recebíamos era muito acadêmica, livresca e longe da realidade da sala de aula. Eram conhecimentos e teorizações idealizados e que não haviam experimentado na prática real da sala de aulas e não correspondia a nossa realidade*”. Fica claro na análise da entrevistada de sua experiência e reflexão, que a segunda proposta formativa continuada gera maior participação, discussão, comprometimento e resultados formativos e também melhores práticas em sala de aula.

Paulo Freire (1997, p. 135) afirma que “toda a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda a educação autêntica se transforma em educação do pensar”. A colaboração do grupo de professores da escola na decisão e na concretização do projeto formativo já é reflexivo e, portanto, formativo. A experiência e a formação de cada docente na instituição contribuem para com o todo. A colaboração daqueles que são novos e daqueles que têm mais experiência, é partilhada e socializada entre todos. As boas práticas de gestão da classe, que possibilitam um ambiente propício à aprendizagem, são mais constantes e consolidadas no grupo de professores com mais experiência (GAUTHIER et al., 2013).

A autonomia dos professores e o apoio das lideranças nas escolas são essenciais para a qualificação dos docentes e para os bons resultados. As trocas de experiências entre os eles são sempre enriquecedores. Como afirmam Gauthier et al.: “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (2013, p. 33). Gauthier et al. (2013) em suas pesquisas, comprovam que as boas práticas de gestão e de aprendizagem se realizam quando há um considerável apoio da equipe gestora da escola. A autonomia na escola deve ser construída em um processo de articulação, resultante das dinâmicas interacionais entre todos os envolvidos.

O comprometimento, o envolvimento e a definição de regras coletivas de comportamento são fundamentais. A esta definição Felicetti (2011) chama de contrato pedagógico, o qual gera maior comprometimento e melhores resultados de ensino e aprendizagem entre todos. Os consensos, tanto entre os alunos em uma classe como em

um grupo de professores em uma escola, são mecanismos facilitadores comportamentais que possibilitam o comprometimento e ganhos em novas aprendizagens.

Há uma grande insatisfação docente quanto à formação continuada oferecida pelas políticas governamentais nas faculdades e institutos profissionais, dominados por ideologias, modismos, culturas disciplinares distanciadas, academicismo na e pela produção de conhecimentos, e também quanto às mesmas não estarem assentadas na realidade do mundo do trabalho profissional dos professores nas escolas e nas salas de aula.

A formação poderá ser estimulada e organizada pelos sistemas educacionais institucionais ou pelos próprios professores. A formação continuada tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos profissionais em serviço. A primeira concepção, de fora para dentro, nem sempre corresponde com as reais motivações e interesses da realidade da escola e de cada grupo de professores, gerando insatisfação dos docentes, como é observado pela egressa entrevistada:

Há outras ações propostas pelas equipes de formadores de professores que não funcionam para todas as realidades das escolas e das turmas e, portanto, também para todas as crianças em uma mesma realidade e turma. Depende de muitos outros fatores e não dava para generalizar para todos os alunos. Para algumas crianças, a ação pedagógica dava muito certo e avançavam muito bem no processo de aprendizagem e para outras não. Nem sempre o que dá muito certo e é adequado perfeitamente para a “Mariazinha” é o melhor e dará certo para o “Pedrinho”. O tempo foi passando e mudou o governo estadual e todas as equipes diretivas e inclusive aquela equipe que trabalhava na formação de professores a partir do Construtivismo. A equipe formativa da rede pública teve que deixar as suas funções na área de Formação Continuada de professores e deveriam retornar e retomar as atividades como professores em sala de aula. Nenhum professor daquela equipe permaneceu como professor em sala de aula. Dois, não aguentaram os desafios em sala de aula e pediram exoneração e se afastaram da área do Magistério público e uma professora conseguiu retornar para trabalhar dentro da Secretaria de Educação da rede pública.

A formação continuada em serviço como um momento e um espaço de parada para avaliar e refletir sobre a prática educativa, tem contribuições valiosas para o processo de ensino e aprendizagem. A linha de pensamento apresentada pela professora sobre a importância da experiência prática da sala de aula integrada com os aspectos formativos dos docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é coerente com as pesquisas desenvolvidas por Nóvoa (1992, 1997), Pimenta (2002), Tardif (1999, 2002) e Gauthier et al. (2013), de que o exercício e os saberes integrados formam a sua profissionalidade.

Percebi que as que mais nos enriquecem e nos gratificam é aquela formação continuada que parte das necessidades do dia a dia dos professores dentro da escola. Conforme a nossa necessidade prática, a escola contrata um profissional para aprofundar o tema. Por exemplo, percebia-se nas falas que muitos professores da nossa escola não tinham muito conhecimento e até tinham preconceitos da atuação dos Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, do Ministério Público e de outros órgãos que têm, de certa forma, uma atuação e ligação com o trabalho das escolas. Eu, já na empolgação e conhecimentos adquiridos nas aulas da Universidade e das vivências adquiridas na faculdade, indiquei um professor que tive para trabalhar e aprofundar o tema com os professores na minha escola. Foi muito produtivo. Esse tipo de formação continuada a partir da escola e na escola contribui mais, pois ela parte das nossas realidades, das nossas necessidades.

É importante considerar que o acesso formativo é oportunizado a todos os professores e nas mesmas condições. A egressa demonstra satisfação, motivação e incentivo à busca de inovações formativas a todo o grupo na instituição onde atua. Os professores com mais experiência em sala de aula e maior capacitação sabem envolver a maioria dos alunos na gestão do processo de ensino e aprendizagem e na manutenção das regras coletivas de convivência e disciplina, mobilizando, assim, mecanismos facilitadores da aprendizagem tanto para os alunos como também na própria formação continuada dos docentes. As experiências dos educadores com boa trajetória em sala de aula de envolver e de realizar um contrato pedagógico, portanto, contribuem mais para esse processo formativo continuado.

O impacto do egresso do ProUni no contexto social evidencia que há conexões positivas e importantes entre a formação recebida e o nível de satisfação e realização nos ambientes profissionais (FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017).

O aproveitamento e o ótimo desempenho apresentados pela professora da rede pública em seu histórico acadêmico, com a mesma sendo laureada e premiada na IES, o crescimento pessoal apresentado nos relatos nas entrevistas pela sua força de vontade, inteligência, boa comunicação, segurança e autonomia, demonstram uma autoestima positiva e comprovam que a bolsa do ProUni aos professores em efetivo exercício gerou processos de mudanças e um maior comprometimento não apenas em sua sala de aula com os seus alunos, mas, também, uma maior participação entre os processos formativos dos seus pares.

Normalmente, quando vinha um projeto formativo pronto e sem participação dos professores para professores, o objetivo era buscar padronizar a todos

os professores; um processo de ensino e aprendizagem. Na minha experiência e conhecimentos, tudo o que é padronizado como modelo, paradigma a ser seguido, é querer formar os alunos em massa e eu não acredito que esse tipo de abordagem seja benéfico para todas as crianças e a todas as realidades.

As convicções da professora vão ao encontro da premissa de que a experiência em sala de aula, articulada com a formação inicial e continuada, contribui de forma qualitativa, como revela Gauthier et al. (2013, p. 29), de que não há “ofício sem saberes e saberes sem ofício”.

Hoje, os melhores encontros de formação aos professores são os que são pensados pelos professores a partir da realidade da escola e que se realizam dentro de cada escola. Eles são mais direcionados. Por exemplo, agora, a nossa preocupação são os acidentes que ocorrem dentro da escola. Então, nós professores vamos buscar especialistas para trabalhar com o nosso grupo na Escola, os profissionais que podem colaborar para as nossas práticas, por exemplo, quais são os acidentes mais comuns na escola, como se pode cuidar para evitá-los e como trabalhar de uma forma educativa com os alunos.

Nesse sentido, quando se realizam os processos colaborativos de formação na escola pelos atores da instituição de ensino, parte-se da realidade concreta e, juntos, de forma participativa pela pesquisa, se busca o desenvolvimento de linhas de pensamentos comuns, em que se fazem presentes os saberes de todos e, o mais importante, o caráter democrático e de auto formação docente.

No decorrer dos meus 30 anos de magistério, aprendi pelas experiências das realidades, das diferentes épocas, dos diferentes grupos com quem trabalhei e pela formação que recebi, o que é possível realizar e o que não se adequa em sala de aula. Eu sempre dizia que quem vive aqui no “chão da escola” e conhece a nossa realidade das comunidades, da escola e dos alunos aqui na “Faixa de Gaza”, sabe muito bem que há realidades e a realidade aqui é outra e a gente sabe o que funciona ou não com cada aluno. Esse conhecimento pedagógico se adquire somente com a prática na comunidade, na escola e com os seus alunos.

Os posicionamentos da professora egressa do ProUni reforçam as ideias de Nóvoa (1992, 1997), Pimenta (2002), Tardif (1999, 2002) e Gauthier et al. (2013), de que os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes adquiridos e um imperativo no âmbito da prática profissional atual, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação e em formação. Segundo os autores, são os saberes da experiência que, pela reflexão, são retraduzidos e confrontados com os saberes profissionais.

As dificuldades do dia a dia na escola e na sala de aula pela experiência e a busca por formação, vão deixando o professor não acomodado e também

não confortável frente a tantos desafios, tantas abordagens, dicas de todo mundo na educação, sugestões e “modismos” de todos os lados que vêm e depois passam. Somente o tempo em sala de aula, a formação, a sensibilidade de observar o seu entorno e a reflexão educacional é que vai dando resultados positivos e maior segurança ao professor. Isso nos faz não parar e olhar para frente em busca de acertos, melhores respostas e novas práticas na escola pública.

Os relatos da professora egressa da Graduação, que ressaltam a importância dos aspectos reflexivos tanto na formação quanto da prática educacional, vem ao encontro do que Nóvoa (1992) postula quando afirma que não basta apenas a acumulação de conhecimentos, mas a formação contínua elaborada pela reflexividade crítica sobre os mesmos e sobre as práticas, reconstruindo, assim, sua identidade pessoal e profissional.

A partir dos depoimentos da egressa do ProUni, fica clara a importância da reflexão constante, o amadurecimento e o avanço da sua identidade como profissional da Educação comprometida e esperançosa. Os saberes docentes da entrevistada foram construídos e reconstruídos no decorrer de toda a sua vida, iniciando pela família, como professora dos seus irmãos e sobrinhos, com a formação do Ensino Médio do curso de Magistério, com o papel de mãe na educação dos seus filhos e na prática como alfabetizadora, quando buscou pela reflexão e pela integração dos conhecimentos com as suas experiências em sala de aula. O ProUni possibilitou a ela, portanto, a capacidade organizada de reflexão crítica das suas experiências já vividas, à luz do conhecimento acadêmico, dos saberes da profissão, dos saberes técnico-curriculares, dos valores disciplinares e da formação geral, possibilitando, assim, a reconstrução dos seus conhecimentos experienciais com novas posturas na escola, novas abordagens e novas práticas. A bolsa do ProUni proporcionou à professora da rede pública a sua reconstrução como pessoa e como profissional, agora como egressa, mais comprometida com os valores e os princípios éticos que permitem à humanidade permanecer e acreditar em dias melhores, com mais consciência, mais dignidade humana, solidariedade e sustentabilidade.

6 CONSOLIDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ProUni, embora relativamente recente, já possui importância histórica, social e humana como política afirmativa para a sociedade brasileira. Ao se considerar o contexto desta pesquisa em uma IES comunitária no período de 2007 a 2016, identificou-se 1.777 bolsistas ProUni, os quais foram categorizados de modo a definir, a partir do seu ingresso, aspectos sociodemográficos a eles atinentes, tais como os cursos de ingresso: Bacharelado, Tecnólogos e Licenciaturas. A investigação possibilitou identificar que o maior número de ingressantes ocorreu nos cursos de Bacharelado, seguido pelos Tecnólogos e as Licenciaturas.

Entre o total de 326 bolsistas que ingressaram pelo ProUni em cursos de Licenciaturas, 315 ingressantes entraram na IES comunitária como não professor da rede pública e 11 bolsistas ingressaram pelo critério de professor da rede pública e atuante na Educação Básica. Destes 11, 6 ainda estavam utilizando a bolsa do ProUni quando desta pesquisa no primeiro semestre de 2016, 4 bolsas foram encerradas e apenas 1 já era uma professora concluinte do curso de Letras. A bolsista foi selecionada para este estudo, pois é egressa da Educação Superior pelo critério de ser professora permanente do quadro da rede pública da Educação Básica.

A investigação teve como objetivo geral analisar as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma professora beneficiada e egressa do ProUni do curso de Licenciatura em Letras que, durante a Graduação, obteve a bolsa e esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública no decorrer do seu processo de formação inicial docente.

A partir da entrevista semiestruturada foi possível perceber e aprofundar temas e informações que se referem às percepções, concepções e práticas educativas em sala de aula nas perspectivas da gestão dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos da professora egressa do ProUni. Isto foi possível tanto no decorrer da sua trajetória formativa básica para atuar na área, bem como por sua experiência nas primeiras décadas, sua formação inicial e as repercussões na sua vida pessoal, familiar, na escola e em sala de aula. Entre os resultados, constatou-se que os motivos que levaram a docente que atuava na Educação Básica a buscar a formação na Educação Superior como bolsista ProUni, foi, a princípio, de apenas agregar aumentos

econômicos ao seu plano de carreira, com vistas a sua aposentadoria como profissional da educação pública. Os resultados encontrados ao finalizar este estudo comprovam que a egressa se caracteriza como alguém que acumulou novos conhecimentos, novas abordagens, novas metodologias, resignificou experiências educativas e reconstruiu saberes e fazeres educativos no decorrer da sua formação inicial como professora em exercício e beneficiada pela bolsa do ProUni. Assim, o agregar aumento salarial passou a ser mais um entre o novo conjunto de saberes construídos e reconstruídos pela docente.

No decorrer da sua formação inicial e em exercício, passou a questionar-se sobre sua prática e as práticas que até então se realizavam como “normais” no grupo de professores. A egressa passou a incorporar e a criar estratégias de pertencimento naquele espaço escolar como um agente de mudanças e de transformação do seu fazer em sala de aula e do seu grupo.

A formação inicial docente da egressa do ProUni, aliada às experiências educativas em efetivo exercício na Educação Básica, contribuiu decisivamente como “matéria-prima” para as reflexões, para a reconstrução dos seus conhecimentos com mais autonomia e para as tomadas de decisão, gerando mudanças transformadoras em sala de aula e na escola. O motivo de a professora buscar a formação inicial pelo ProUni em uma IES comunitária com vistas apenas a aumentos econômicos para agregar a sua aposentadoria que se aproximava e de se afastar do magistério público, permitiu à egressa resignificar sua vida e seus objetivos como profissional e cidadã. Isto é evidente, visto que a egressa, já aposentada quando da entrevista, imbuída de novas representações e de conhecimentos reconstruídos mesmo após 35 anos de atuação como professora, não abandonou a escola e dá continuidade a sua profissionalidade com uma nova função, agora formativa, como coordenadora pedagógica.

A formação de professores ofertada para docentes em permanente docência pelo ProUni é positiva pela sua essência de estar em simbiose com as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula da Educação Básica da rede pública. As vivências, as trocas, as reflexões entre os pares e os novos conhecimentos na formação inicial na IES comunitária, resultou em rupturas, reconstruções de saberes e de novas práticas educacionais em sala de aula e no espaço escolar.

A investigação possibilitou identificar e analisar as concepções da docente e seus valores quanto à gestão do conteúdo e à gestão da classe desenvolvida por ela em sua trajetória formativa e de atuação em sala de aula. Comprovou que a docente da Educação Básica e egressa da formação inicial na IES comunitária, não se percebe atualmente como conformista, mesmo diante do engessamento das estruturas hierárquicas e descontextualizadas de muitas realidades do universo da Educação Básica Pública.

A egressa realizou a construção e a reconstrução dos seus saberes a partir de uma nova concepção de educação. Uma educação mais aberta, processual e comunicativa com o todo. Essa nova concepção se reflete pela objetivação dos valores e princípios norteadores que perpassam as suas rotinas da sala de aula e as suas posturas e relações mais humanas e pedagógicas com os alunos. Os relatos comprovam as novas formas de como aborda os conteúdos; há novas dinâmicas e novos enfoques relacionais dos conteúdos com o cotidiano. A docente egressa e beneficiária do ProUni do curso de Letras demonstrou que as avaliações aplicadas para medir os conhecimentos e que se apresentavam como válidas, foram reavaliadas e reconstruídas por processos avaliativos contínuos com critérios contextuais de cada faixa etária, história pessoal, lacunas de cada aluno e progressos individuais mais amplos.

As mudanças de atitudes relacionais entre o professor e os alunos ficaram evidentes na egressa pela concepção do diálogo aberto, objetivo e transformador. As mudanças foram verificadas também pela utilização do diálogo franco e da maior participação dos alunos em aula. Os resultados possibilitaram maior autoridade educativa e mais poder decisório da professora perante os novos desafios comportamentais dos alunos.

A docente buscou ter presente as exigências curriculares do seu trabalho, sempre relacionando com as bases já existentes em seus alunos e o que eles terão em sua formação nos anos vindouros. O uso dos eixos temáticos foi importante no seu trabalho para o planejamento, desenvolvimento, aprofundamento de atividades com seus alunos em classe. A educadora apresentou a compreensão e a articulação entre temas que transcendem a sua própria formação técnica.

A egressa do ProUni demonstrou domínio e gestão dos conhecimentos específicos da sua área com os níveis de conhecimentos dos alunos. Os mesmos foram relacionados de acordo com os níveis diversificados de competências e de capacidades de cada aluno. Os conteúdos foram relacionados de forma didática e de integração com a realidade da comunidade e com muitos exemplos próximos da faixa etária e do nível de aprendizado em que os alunos se encontravam. Ela demonstrou novas percepções da importância da participação da comunidade no fazer educativo dos alunos e de práticas cidadãs além dos espaços escolares. Os conhecimentos gerais da formação inicial relacionados à ética profissional e o compromisso com a sociedade em que vive, foram evidenciados na prática da sala de aula pelo professor egresso do ProUni, com a utilização da preservação ambiental e do planeta como eixo temático nas mais diferentes disciplinas. Verificou-se os princípios éticos de responsabilidade, participação e comprometimento, tanto como profissional em suas atividades quanto na formação dos seus alunos.

As práticas educativas passaram a serem compreendidas a partir do próprio educador em seus ambientes, propostas e relações. Essa compreensão vincula-se às perspectivas críticas, integradoras e de construção de sínteses contextualizadas na realidade, tanto em suas reflexões quanto em suas práticas de ensino.

O acesso e a realização da Licenciatura pelo ProUni possibilitaram à egressa um maior entendimento da sua história pessoal, das relações com os seus pares da profissão, do seu processo formativo, da vida escolar, da instituição escola e da prática da sala de aula com seus alunos.

O estudo comprovou que a egressa do ProUni construiu seus saberes como profissional da educação ao longo da sua história pessoal e no decorrer das suas experiências profissionais e da formação inicial na Educação Superior. A reflexão possibilitou identificar, avaliar e compreender as razões do seu agir e do seu pensar no ambiente escolar.

Deste modo, fica evidente aqui que a formação docente em nível superior se constitui um fator essencial para a melhoria da sua prática pedagógica. A formação em nível superior dos professores bolsistas do ProUni que já possuem uma trajetória prática e experiencial em sala de aula, é essencial nos processos formativos. Os saberes da experiência foram e são reconstruídos pelos saberes profissionais da área educacional.

Os resultados pedagógicos da formação inicial dos professores da rede pública financiados pelo Programa são qualitativos na prática docente nas instituições educacionais. A formação inicial propiciou práticas educativas inovadoras e há repercussões positivas nos processos educativos e formativos nas salas de aula.

A professora, no decorrer dos seus relatos, deixou perpassar valores de comprometimento do seu papel e de seus alunos quanto aos aspectos da cidadania e dos Direitos Humanos. Ficou evidente mudanças na abordagem em sala de aula quanto a enfoques dos conteúdos, com a utilização de novas dinâmicas, novos recursos didáticos, com práticas inovadoras em sala de aula, valores ético-políticos e mudanças na sua identidade como docente.

A investigação, aqui em cena, contribuiu para que os órgãos públicos possam valorizar e incentivar as dimensões formativas do ProUni ao maior número dos professores da Educação Básica como projeto inclusivo e gratuito para a formação de docentes.

Os achados possibilitaram inferir a necessidade de retomar e repensar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Licenciaturas na Educação Superior sob a ótica da articulação entre a formação inicial e a prática em sala de aula durante todo o processo de formação. Os resultados sinalizam a necessidade de projetos internos nas IESs para incentivos, acompanhamento e apoio aos professores bolsistas do ProUni que estão em processo de formação nas IESs, visto haver evasão de alguns desses bolsistas.

Este estudo mostrou a importância e a necessidade que as Instituições de Educação Superior têm de realizarem constantemente um mapeamento por meio do desenvolvimento de pesquisas sobre os egressos das áreas de Licenciaturas, de modo a criarem programas de acompanhamento aos egressos como um dos meios eficazes que permitam às instituições o processo de melhoria da qualidade do planejamento, especialmente do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação dos professores.

A investigação possibilitou compreender a gestão do conteúdo e a gestão da classe desenvolvida pela egressa do ProUni, em suas aulas. A Graduação da professora egressa propiciou resultados qualitativos quanto a sua conduta de gestora em sala de aula, e dos conteúdos não apenas de forma acumulativa de informações e de conhecimentos, mas de criação pela reconstrução de seus saberes. Sem dúvida, a

realização da Graduação contribuiu para com os processos reflexivos, na construção e reconstrução de conhecimentos da sua identidade profissional e da autoestima como docente.

A partir dos objetivos e questionamentos, esta investigação confirmou a tese inicial de que o egresso do ProUni em efetivo exercício na Educação Básica pública durante a realização do curso de Licenciatura em Letras, construiu e reconstruiu seu saber docente apoiado nos estudos da Graduação. A Graduação da professora da rede pública em sua formação acadêmica, oportunizou a reflexão de suas práticas em sala de aula, possibilitou o surgimento de novas concepções pedagógicas e de novas experiências valorativas e, ainda, de práticas éticas, como a solidariedade, a afetividade, o respeito às diversidades, o meio ambiente, superando, pela sua autonomia, as práticas individualistas, egoístas e preconceituosas que ainda persistem na Educação Básica.

O estudo sinaliza possibilidades para futuras investigações em razão da baixa procura pelos professores da rede pública pelas bolsas do Programa, remetendo ao seguinte questionamento: Quais são as razões do baixo número de ingressantes com ProUni pelo critério: Professores em permanente exercício na Educação Básica da rede pública?

Os dados também demonstraram na IES comunitária em tela, o índice de evasão de professores com bolsas. Quais são os motivos do abandono dos docentes pelo ProUni da formação inicial nas Licenciaturas? A baixa procura e a alta evasão das bolsas do ProUni na IES comunitária que estão vinculadas aos fatores desmotivadores, como a desvalorização salarial da categoria, a falta de investimentos dos órgãos públicos nas estruturas físicas das escolas, a falta de condições de trabalho, a alta carga horária de trabalho dos professores em sala de aula, que dividem sua jornada de trabalho em uma, duas ou mais escolas, estão relacionadas com a desvalorização da profissionalidade do professor da Educação Básica? Estão relacionadas com as altas responsabilidades profissionais dentro do ensino público e no próprio descrédito no futuro da educação pública? Os fenômenos dessa investigação se repetem nas demais IES comunitárias? É importante destacar a necessidade de novas investigações, em âmbito maior, envolvendo outras IES, quer sejam comunitárias, confessionais ou com fins lucrativos e de diferentes regiões do país, a fim de melhor entender e identificar as repercussões do Programa Universidade para Todos na formação do professorado da Educação Básica.

Além disso, envolver uma quantidade maior de egressos beneficiados pelo ProUni e na condição de docente atuante na Educação Básica pública, de modo a identificar outras percepções que não apenas a de uma egressa, a qual por capricho do destino possibilitou responder o aqui proposto nesta tese, fato que poderia não ter ocorrido.

O estudo demonstrou a relevância do ProUni enquanto Programa que proporciona a qualificação de professores da rede pública de ensino. As experiências adquiridas e vivenciadas na IES no curso de formação inicial influenciam e repercutem no fazer pedagógico na Educação Básica. A experiência antes, durante e depois da Formação Inicial na área profissional da educação, possibilita “ser” professor com mais plenitude, portanto, gera melhor gerência do processo de ensino e aprendizagem.

Há, portanto, ainda, muito campo de investigação e de comprovação nos estudos educacionais sobre as ações educativas em sala de aula e as possibilidades de socialização das práticas de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos especializados quanto aos aspectos didáticos. A própria natureza do trabalho docente exige processos de contínua construção e reconstrução de conhecimentos técnicos e didáticos e de competências profissionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, p. 155-173, 2º sem. 2006.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao Ensino Superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado) –. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 73, oct./dec. 2011a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500008>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. O ProUni e a conclusão do Ensino Superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000100003>>. Acesso em: 4 set. 2015.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa-avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de Graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educ. Rev.**, [Internet], (54): 203-220, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36720>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Estudo de egressos de cursos de Graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 24, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000100013>>. Acesso em: 4 set. 2015.

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. UEL. Políticas para a educação a partir da década de 1990: Forma de superação da questão social? Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/fi-les/SPAJvjaS.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Capes**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 4 set. 2015a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **LDB 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei nº 10.891, de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 14 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2005.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 1995-2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/110172.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2001.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. [Internet]. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 19 jun. 2004.

_____. **ProUni**. Disponível em: <<http://siteProUni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 maio 2018a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação Sinaes. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep, 2007. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Inep**. Relatório de Gestão, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep%3E>>. Acesso em: 19 mar. 2014b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2013.

_____. **ProUni – Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://ProUniportal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 2 fev. 2018b.

_____. **Legislação**. Disponível em: <<http://ProUniportal.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 18 jun. 2016a.

- _____. **Certificação digital.** Disponível em:
<<http://ProUniportal.mec.gov.br/certificacao-digital/37-o-que-e>>. Acesso em: 13 fev. 2016b.
- _____. **Acesso aos dados da IES comunitária.** Disponível com Certificação Digital via Token com conexão com a porta USB. Acesso em: 11 abr. 2016c.
- _____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4.024, de 20/12/1961, e dá outras providências. [Internet]. 1995. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub.** Brasília, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Uma nova política para a educação superior brasileira. **Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior.** Brasília, 1985.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jul. 1997.
- _____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015b.
- _____. **Formação de professores.** 2015c. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- BACCON, Ana Lúcia Pereira. **O professor como um lugar:** um modelo para análise da regência de classe. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- _____. **Um ensino para chamar de seu:** uma questão de estilo. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento:** novos desafios para a Educação Superior. Washington, 2002.
- BURNS, Anne. **Pesquisando cognição e prática de professores de línguas:** estudos de casos internacionais. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2012.
- BEHAR, Patricia Alejandra et al. Em busca de uma metodologia de pesquisa para ambientes virtuais de aprendizagem. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 13, n. 23, p. 77-103, jul. 2004.

BELIEIRO JUNIOR, José Carlos Martines. **Inflação e política no Brasil contemporâneo: a experiência dos governos FHC e Lula.** Disponível em: <http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1403548829_ARQUIVO_Artigo.ABCP.2014.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

BERGAMO, Edmir Aparecido. **Programa Universidade Para Todos (ProUni) e a construção da hegemonia da classe trabalhadora.** 2013. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BORGES, R. M. R. **Em debate: científicidade e educação em ciências.** Porto Alegre: SE; Cecirs, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 2008.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na Educação Superior.** 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BÓS, Ângelo José Gonçalves. **EpiInfo® sem mistérios: um manual prático [recurso eletrônico].** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **ProUni: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo.** 2014. 471 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CAMPOS, Magaly Robalino; LARA, Diego Rendón. **Formação docente na América Latina e no Brasil.** Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=15>>. Acesso em: 14 set. 2015.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Ensino na Graduação e professores não pesquisadores: atitudes investigativas no Ensino Superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 191-198, maio/ago. 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL, D. **Formação de professores de ciências.** São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciência Econômica, 2011.

CONCEPÇÕES DE ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM. Disponível em: <<http://soupedagogia2011.blogspot.com.br/2012/05/biografia-de-pedro-demo-pedrodemo.html>>. Acesso em: 4 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.** Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Parecer do CNE. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2014.

COSTA, Fabiana de Souza. **O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude.** 2012. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012.

CUNHA, Luis Antonio. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cad. Pesqui.**, 101:20-49, jul. 1997.

_____. A Pós-Graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: HÉLGIO, T. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Martins Editores, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direto à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2010/files/3722.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista de Escuelas Normales**, Zaragoza, España, n. 78 (27, 3), dic. 2013.

_____. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (Espanha). **Linha de ação sobre necessidades educacionais especiais, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais:** acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI/UNESCO. Declaração da Unesco, 1998.

DEWEY, Martin. **Teacher knowledge and professional development.** Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=kSIGvzMMAAAAJ&citation_for_view=kSIGvzMMAAAAJ:0EnyYjriUFMC>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. **The Pedagogy of English as a Lingua Franca**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=kSIGvzMAAAAJ&citation_for_view=kSIGvzMAAAAJ:hqOjcs7Dif8C>. Acesso em: 23 jan. 2015.

DI MARCO, Beatriz. **ProUni: influências sobre a inclusão social dos seus egressos**. 2012. 82fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2012.

ESTACIA, Maria Aparecida Tagliari. **Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do programa de Pós-Graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, vol. 16, n. 3, nov. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300012>>. Acesso em: 4 set. 2015.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

FELICETTI, V. L. Licenciados ProUni: dificuldades no percurso acadêmico e resultados da formação. **RIE**. [Internet], 64(1): 2-10, 2014 a. Disponível em: <<http://www.rioei.org/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **BDEP – Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, [Internet], 95(241): 526-543, 2014 b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, [Internet], 23(53): 280-301, 2002. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. **Um estudo sobre o problema da Matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio**. 2007. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2992>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Qualidade na educação superior e a dimensão do processo: o comprometimento estudantil nesse contexto.** Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2861>>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Prouni: dificuldades no percurso acadêmico e resultados da formação. **Revista Iberoamericana de Educación** (On-line), v. 64, p. 1-10, 2014c.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, Alberto F.; MOROSINI, Marília Costa. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71951-1](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71951-1)>.

_____. Professional development of pedagogues: competencies and quality indicators. **JISTE**, vol. 15, n. 1, 2011.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em foco. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, sept./dec. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300016>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-407720170003000871&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2017.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Ed. UFP, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FELICETTI, Vera Lúcia et al. Dissertações brasileiras: um estudo do estado da arte sobre o ProUni de 2006 a 2012. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; SILVA, Eduard Henrique Oliveira da (Org.). **O Programa Universidade Para Todos no contexto da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Expressão e Arte, 2015.

FELICETTI, Vera Lucia et al. **Um estudo inicial com egressos dos cursos de licenciatura**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 3., jul. 2015. Disponível em: <http://anec.org.br/congresso/wpcontent/uploads/sites/14/2015/07/ANAIS_CONGRESSO_2015_N1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/FranciscoDasChagas.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

FERREIRA, José Angelo. **A compreensão do sujeito bolsista em relação ao Programa Universidade Para Todos – ProUni, a luz do pensamento complexo**. 2012. 255 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São

Paulo, 2012. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/478/1/B_Jose%20Angelo%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FERREIRA, K. T. **ProUni: trajetórias**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

FRANK, Carine O.; FELICETTI, Vera Lucia. Um novo olhar sobre os alunos: valorização de boas atitudes e comportamentos. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, p. 141-150, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Documento referência**: Coane, 2014. Brasília: Presidência da República; Ministério da Educação, 2012.

FURTADO; Roberto Pereira; SANTIAGO, Lorena Paes. **Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/99806>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GENRO, Tarso; MOTA Ronaldo. **Reforma universitária**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.12.30.11.21.22.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

GIAMBIAGI, Fabio; VILLELA, André Arruda. **Economia brasileira contemporânea**. São Paulo: Elsevier Brasil, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZATTO, Marcelo. **Cristovam Buarque: o povo brasileiro não dá importância à educação**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/99806>> 2001. 2016 p. 7>. Acesso em: 29 maio 2016.

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito. **O processo de formulação do Programa Universidade Para Todos: atores, coalizões e interesses**. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOPFER, K. R. **Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de Ensino Superior privadas: o PROUNI como política social e como asseguramento da acumulação do capital**. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná, Paraná. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Inep). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. V. 2. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eetr.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

JENSEN, B at al. **Catching up: learning from the best school systems in East Asia**. Australia: Grattan Institute, 2012.

KRAMES, I.P. **Na trilha do PROUNI: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina**. 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LIMA, Francisco José Souza. **Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, EST-IEPG, São Leopoldo, 2007.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park London: Sage Publications, 1985.

LOURO, L. Guacira. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2001.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, maio 1984.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e Ensino Superior no Brasil**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2008.

MASCARENHAS, Ana Carolina Fernandes. **A avaliação do PROUNI na educação superior: um estudo de caso de uma instituição de ensino no município de Salvador**,

Bahia, nas dimensões acadêmicas e econômica-administrativa. 2015. 220fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARINELLI, C. R. G. **Programa Universidade Para Todos** – aspectos da cidadania fragmentada. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

MARQUES, E. P. S. **O Programa Universidade Para Todos e a inserção de negros na Educação Superior**: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELLO NETO, Ruy de Deus e. **Não vou me adaptar**: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENEZES, Rubem Araújo de. **Programa Universidade para Todos (ProUni) e a concepção de Edgar Morin**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

MONGIM, Andréa Bayerl. **Título universitário e prestígio social**. Percursos sociais de estudantes beneficiários do ProUni. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Antropologia, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Evando Carlos; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Prioridades dos Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física: a visão dos egressos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, vol. 35, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100013>. Acesso em: 16 set. 2015.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Léa. Trajetória de egressos da Pós-Graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, vol. 14, n. 2, jul. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200012>>. Acesso em: 4 set. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; USRARROZ, E. **Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária**: construindo a cidadania global, através do currículo globalizado e das competências interculturais. Brasília: Inep, 2015 (no prelo).

MOROSINI, Marília Costa (Coord.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. 2006. V. 2. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eetr.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-154.

NONATO, Brécia França. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11–30.

_____. Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar**. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. (Org.). Os professores: um objeto da investigação educacional. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995 p. 14-17.

NUSSBAUM, M. C. Liberdade política e justiça global. **Revista de Ética Global**, vol. 11, Iss. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17449626.2015.1015081>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD. Brasil). **Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Orealc/Unesco). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. In: REUNIÓN INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2., 2007, Santiago de Chile. **Documento de discusión sobre política educativo**. Santiago de Chile: Ediciones Unesco, 2007.

_____. **Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Ediciones Unesco, 2002.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. **A relação entre o público e o privado na Educação Superior no Brasil e o Programa Universidade para Todos (Prouni)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

OLIVEIRA, J. G. **Educação Superior: um meio de efetivar o acesso à justiça**. 2012. 136 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade Autônoma de Direito, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos. **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação de professores para a educação profissional**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=14>>. Acesso em: 14 set. 2015.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da Silva. **Perfil de jovens universitários bolsistas do ProUni: um estudo de caso na Unisinos**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril Cultural, out. 2000.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. Formação docente-saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior e o ProUni: limites e possibilidades de uma política de inclusão**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do Programa Pibic/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, vol. 14, n. 2, jul. 2009.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200012>>. Acesso em: 4 set. 2015.

PORTAL MEC; **IDEB**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 10 set. 2014.

PROVA BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. INEP. 2006. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?c=CPesquisa&m=ver>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

PUGLIESI, Maria Laura; BARBOSA, Franco. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RAMOS, Mozart Neves. **Parecer CNE/CEB Nº: 8/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Configurações histórico culturais dos povos americanos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

ROCHA, Antonia Rozimar Machado E. **O Programa Universidade Para Todos – ProUni e a pseudodemocratização na contra-reforma da Educação Superior no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, Cleonice Silveira. **Por que eles abandonam?** Evasão de bolsistas ProUni dos cursos de licenciaturas. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2015.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória: a condição do jovem bolsista universitário**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3., 2006, Braga. **Actas...** Braga: [s.n.], 2006.

_____. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Org.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: Cesc; Almedina, 2005 a. p. 13-26.

_____. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÉ-ESCOLAR E CICLO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA: QUESTÕES DO PRESENTE E PERSPECTIVAS FUTURAS, 1., 2003, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. 1 CD-ROM.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005b.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, (19): p. 37-50, set./dez. 2006.

Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=237&dd99=view&dd98=pb>>.

Acesso em: 12 jan. 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

SANTOS, Jose Deribaldo Gomes dos. **Graduação Tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no Ensino Superior não universitário**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2009.

SANTOS, Nadja Maria Codá dos. **Educação e ProUni: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar**. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SCIELO. **Egresso**. Disponível em:

<http://search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&fb=&page=1&q+=egresso&index=ti&where=SCL&search_form_submit=Pesquisar>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Estudios públicos**, n. 83, p. 164-196, 2001.

SENA, Eni de Faria. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni): contribuições para o enfrentamento do processo de inserção**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA FILHO, Ronaldo Nonato. **Trajetória de alunos ao ProUni no contexto de expansão e democratização do Ensino Superior no Brasil**. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Daniela da. **O curso de licenciatura em Matemática da PUC/SP e a trajetória educacional de seus egressos (2005-2010)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2012.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; MELLO, Eliana Müller de. **Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino**. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

SILVA, Tarcimária Rocha Lula Gomes da. **Representações sociais de discentes sobre universidade: um estudo psicossocial entre ingressantes do vestibular e da seleção ProUni**. 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Programa Universidade para Todos (ProUni): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas**. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SINAES. **Da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep; MEC, 2009.

SOTERRO, Edilza Correia. **Negros no Ensino Superior**. Trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativas (ProUni e cotas) em Salvador. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. **Financiamento público estudantil do Ensino Superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

SOUZA, Luíz Eduardo Rodrigues de Almeida. **O ProUni como política pública de ação afirmativa: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG**. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 24, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013>.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminho para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Os saberes profissionais dos professores: fundamentos e epistemologia**. Quebec: Universidade de Laval, 1995.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

TEIXEIRA, Dirceu Esdras et al. Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, vol. 29, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092015000200325>>. Acesso em: 4 set. 2015.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. **A eficácia do ProUni como Programa de inclusão social**. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

TEIXEIRA, Isabel Marchioni. **A formação de leitores na escola de Ensino Fundamental**. 2009. Trabalho de Conclusão (Graduação em Letras) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009. 1 CD-ROM.

TENTI, F. E. (Comp.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ULIANA, Edna Regina. **Formação inicial e área de atuação profissional do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso de período de 2004-2009**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Cepal; Unesco, 1990.

_____. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: Unesco, 2015.

_____. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998.

_____. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. Brasília: Unesco; Orealc, 2007.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien).** 1990. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

UNILASALLE. **Linhas de pesquisa.** Disponível em:
<<http://edu.br/canoas/ppg/educacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100008>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBELLO, Aline Vanessa. **A expansão das universidades federais no Brasil:** momentos e instrumentos (2000-2013). 2015. Tese (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MODELO DE FICHA DOS BOLSISTAS SELECIONADOS

Programa Universidade para Todos – ProUni

Termo de Concessão

() Semestre do ano de (20)

1. Aprovação do Estudante Bolsista

Por este instrumento, o(a) senhor(a) _____, coordenador do Programa Universidade para Todos – ProUni –, na cidade de _____ (sede) da(o) _____, declara que o candidato _____ CPF nº _____ está apto ao recebimento da BOLSA INTEGRAL de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para o curso de _____. Fica declarado, ainda, que o estudante acima referido foi aprovado no processo de seleção para a ocupação de bolsa remanescente de processo seletivo do ProUni referente ao semestre de 2015, de acordo com a regulamentação do Programa.

2. Informações do Candidato

- 2.1 – O estudante cursou todo o Ensino Médio em escola da rede pública de ensino?
- 2.2 – O estudante cursou todo o Ensino Médio em instituição privada na condição de bolsista integral?
- 2.3 – O estudante é portador de deficiência física?
- 2.4 – O estudante é professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do Magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição?
- 2.5 – O estudante já concluiu algum curso de nível superior?
- 2.6 – O estudante é brasileiro nato ou naturalizado?

Informações comprovadas?

Detalhamento da Comprovação:

Informações do Grupo Familiar:

3. Renovação da Bolsa

A Bolsa deverá ser renovada semestralmente pelo estudante beneficiado, independentemente do regime letivo do curso/habilitação. Essa renovação será precedida de confirmação da regularidade de matrícula e do rendimento acadêmico do estudante, sob responsabilidade do coordenador do ProUni da respectiva Unidade Administrativa/*Campus*.

4. Encerramento da Bolsa

A constatação, a qualquer tempo, da inidoneidade dos documentos apresentados, bem como da falsidade das informações prestadas pelo estudante (inclusive da declaração registrada no item 7 deste documento), implicará o imediato encerramento da Bolsa concedida. Implicará, ainda, o encerramento da Bolsa a não obtenção, pelo estudante, de aproveitamento acadêmico em, no mínimo, 75% das disciplinas cursadas durante o último período letivo, observado o disposto no inciso III, art. 8º da Portaria MEC nº 599/2006.

5. Impedimentos à concessão de Bolsa do ProUni

Conforme previsões da Lei nº 11.096/2005 e do Decreto nº 5.493/2005, é vedada a concessão de bolsa do ProUni a estudantes que já tenham concluído algum curso de nível superior ou que estejam matriculados em instituição de Ensino Superior pública e gratuita. Por meio deste instrumento, o estudante _____, CPF _____ declara não ter concluído nenhum curso de nível superior, bem como não estar matriculado em nenhum curso de nível superior oferecido por instituição de Ensino Superior pública e gratuita.

6. Assinaturas

E, por estarem de perfeito acordo, aceitam e assinam este instrumento, ficando cada parte com uma única via assinada de igual teor e forma.

Cidade _____ Estado _____, dia _____ mês _____ e ano _____

Assinatura do estudante beneficiado

Assinatura do coordenador do ProUni

Chave de Segurança: _____

(SisProUni, 2016).

APÊNDICE 2 – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perfil formativo da egressa do ProUni

- 1) Qual e como foi a sua primeira formação para ser professora?
- 2) Como foi o seu ingresso na docência? Como aconteceu o seu percurso no Magistério?
- 3) Como foram os primeiros anos de Magistério público quanto à prática escolar? Quais foram as suas maiores dificuldades encontradas nos primeiros anos como professora da Educação Básica Pública? Quais foram os aprendizados nos primeiros anos de docência?
- 4) A instrução recebida em sua formação que antecedeu o concurso público contribuiu para as necessidades cotidianas do fazer docente?
- 5) A formação continuada satisfazia ou satisfaz suas necessidades na docência?

Motivos que levaram o professor que atuava na Educação Básica a buscar a formação na Educação Superior como bolsista ProUni

- 1) Por que motivos a formação em nível superior foi buscada somente no ano de 2007?
- 2) Como você soube do ProUni e do critério da bolsa para professores já em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública?
- 3) Quais foram os motivos pela opção da Licenciatura em Letras e não pelo curso de Pedagogia, uma vez que você atuava no Ensino Fundamental, anos iniciais?
- 4) No decorrer da sua Graduação, como se realizou a relação da sua já experiência profissional em sala de aula como professora com a formação recebida no curso?
- 5) A Graduação em Licenciatura em Letras agregou conhecimentos para o seu trabalho em sala de aula? Em que sentido?
- 6) Como foi o percurso na faculdade? Como foi a sua experiência em estudar e trabalhar na escola?

Concepções e práticas educativas do professor egresso do ProUni na prática educativa nas perspectivas da gestão dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos

As questões predefinidas para a entrevista semiestruturada referentes às concepções e práticas educativas do professor egresso do ProUni na sua prática educativa em sala de aula sobre a gestão dos conteúdos e da classe, foram baseadas nas concepções dos fundamentos teóricos de Shulman (1986, 1987, 2005) e Gauthier et al. (2013). As concepções expostas no Quadro 5 possibilitaram subsídios norteadores para a elaboração do instrumento de coleta de dados sobre os principais conhecimentos necessários para a docência a partir dos objetivos a que a investigação se propõe.

APÊNDICE 3 – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES E AS QUESTÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS PERSPECTIVAS DA GESTÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS E DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

	Categorias Terminologias conceituais Conhecimentos necessários à docência	SHULMAN (1986, 1987, 2005)	GAUTHIER et al. (2013), TARDIF; GAUTHIER (2000, 1991, 1995, 2002, 1999)	PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA
1	Shulman: Conhecimento de conteúdo. Gauthier et al. e Tardif e Gauthier: Conhecimentos produzidos pelos pesquisadores na área do conhecimento.	– Conhecer academicamente a bibliografia específica, histórica e filosófica da área de estudo. – Compreender os objetivos, estrutura da matéria, ideias dentro e fora da disciplina. – Ter uma “visão macro” desse campo, além de profundo entendimento sobre a estrutura dos conteúdos de sua área. – Compreender as estruturas do assunto em questão, os princípios da organização conceptual, bem como os princípios básicos que ajudam a responder a dois tipos de pergunta em cada campo: Quais as ideias e habilidades importantes neste domínio? Como as novas ideias são adicionadas e as deficientes descartadas por aqueles que produzem conhecimentos nesta área? (1987, p. 9).	Conhecer os saberes produzidos pelos pesquisadores na área do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina.	Quais foram os maiores desafios quanto à formação específica (conteúdos) da sua Graduação na sua prática da sala de aula? Antes de cursar a Educação Superior, como você introduzia um novo conteúdo? Depois da Educação Superior, como você introduzia um novo Conteúdo? Por quê?
2	Shulman: Conhecimento pedagógico (didático geral). Gauthier et al. e Tardif e Gauthier: Gestão da matéria.	– Conhecer os princípios e estratégias de gestão e de organização da sala de aula geral. – Selecionar a partir de um repertório que inclui métodos didáticos de ensino, organização, gestão e planejamento.	– Conhecer a gestão no ensino. – Estimular a proatividade do educando. – Promover trabalhos em grupo e também individuais. – Propor resolução de problemas, estimular a manipulação de materiais. – Solicitar temas de casa que estejam de acordo com o nível de aprendizagem do aluno e que despertem a curiosidade em pesquisar. – Revisar os conteúdos; recapitulação da matéria. – Usar conceitos integradores. – Explicação pelo professor	Que dinâmicas e recursos eram mais utilizados em sala de aula com os alunos e por quais motivos? Quais eram os recursos e dinâmicas menos utilizados? Por quais motivos? As questões de aprendizados em sala de aula como se realizavam? Por quê? Na sua prática você exigia temas de casa de seus alunos e como eram? Eram questionários, resumos, problemas, pesquisas ou outros? Quais? Por quê?

			dos objetivos e do trabalho a ser realizado. – Apresentar a sequência lógica das atividades. – Atuar de maneira preventiva, evitando que comportamentos atinjam dimensões indesejadas, em consequência, as punições são pouco efetivadas. – Estabelecer rotinas no início do ano letivo (desempenha papel importante para o estabelecimento da ordem). – Avaliar o próprio desempenho e adaptar-se a experimentar. – Reconstruir, executar e analisar criticamente o desempenho na classe e justificar com explicações.	Como você trabalhava com a indisciplina dos alunos no decorrer do seu ano letivo? Quais foram os maiores desafios da formação pedagógica da Graduação e a sua prática da sala de aula? Havia algum roteiro diário em sala de aula com os alunos? Por quê? As exigências do dia a dia permitiam avaliar o seu trabalho em sala de aula? Por quê? Usava algum critério para a avaliação? A autoavaliação ajudava para que?
3	Shulman Conhecimento do currículo. Gauthier et al. E Tardif e Gauthier: Saber curricular.	– Dominar os materiais e programas.	Conhecer os programas escolares.	Os programas e as bases curriculares eram um limitador do trabalho em sala de aula?
4	Shulman Conhecimento da aprendizagem. Gauthier et al. e Tardif e Gauthier: Gestão e planejamento com foco na aprendizagem do aluno.	– Capacidade de selecionar aquilo que é essencial e aquilo que é periférico para as aprendizagens. – Ser eclético, procurando atender às diversidades dos estudantes. – Atuar de forma flexível e ampla compreensão sobre os possíveis problemas e dificuldades inerentes ao aprendizado de determinados conteúdos, pois estes podem requerer explicações alternativas.	– Conhecer os aspectos da aprendizagem ativa (instrução ou consulta). – O humor, as interações, os questionamentos, trabalho de grupo, apresentações, clareza nos critérios disciplinares. – Possibilitar a interação professor e aluno (a aprendizagem se constrói por meio do conhecimento entre um e outro, das ações e reações que ambos provocam e tentam decifrar no dia a dia da sala de aula). – Revisão de conceitos, a clareza das explicações, o uso de atividades práticas, as retroações realizadas, o reforço, as indagações e o tempo adequado. – Incluir a fantasia em suas aulas, propor atividades lúdicas e momentos de interação. – Utilizar estratégias que recorram à motivação extrínseca, como recompensas e sanções. – Usar de estratégias que recorram à motivação intrínseca, como adaptação das tarefas aos interesses dos alunos. – Propor atividades variadas que apresentem novidades. Propor atividades que desafiem e que estejam de acordo com o nível cognitivo dos alunos, assim,	Quais eram as maiores dificuldades encontradas em sala de aula com os alunos e por quê? Como você lidava com as diferenças em sala de aula em relação aos níveis de aprendizagens? Como você lidava com as políticas inclusivas e dos Direitos Humanos, violência familiar, as questões de gênero, racismo? A formação na Educação Superior contribuiu para trabalhar com as diferenças sociais e as políticas inclusivas? Como?

			conseguirão incentivá-los. – Dar autonomia aos alunos, permitir e criar situações para que respondam ativamente, reagir rapidamente às respostas dadas pelos alunos, corrigindo-as e levando-o a perceber o correto.	
5	Shulman Conhecimento dos contextos educativos. Gauthier et al. E Tardif e Gauthier: Adequação ao contexto do ensino da turma.	– Conhecer e planejar as aulas minuciosamente, mas sem rigidez. Ele deverá se adequar aos contextos educativos.	– Buscar uma nova compreensão dos objetivos, da matéria, dos estudantes, do ensino e de si mesmo. – “Um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez” (GAUTHIER et al., 2013, p. 199).	A formação inicial na Graduação em Licenciatura em Letras contribuiu para planejar de uma forma diferenciada as aulas? Explique como se deu.
6	Shulman: Conhecimento dos contextos dos alunos. Gauthier et al. e Tardif e Gauthier: Adequação ao contexto da turma.	– Transformar em representação: usar a partir de um repertório de apresentações incluindo analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, etc. – Verificar a compreensão do aluno durante o ensino interativo. – Avaliar os conhecimentos dos alunos no final de lições ou unidades.	– Conhecer a matéria a ser trabalhada ao nível de traduzi-la à realidade do aluno. – Traduzir os conteúdos à realidade do aluno, para que estes possam realizar inferências com os novos conhecimentos e os já concebidos. – Planejar adequando às características dos alunos. Considerar os conceitos, preconceitos, equívocos, dificuldades, língua, cultura, motivações, classe social, gênero, idade, capacidade, aptidão, interesses, autoconceitos e atenção. – Consolidação de novas maneiras de entender e aprender com a experiência.	Como a realidade (bairro, faixa etária, domínio de conhecimentos, posturas, gostos) dos alunos interferiam em seu trabalho nos aspectos dos conteúdos e didáticos? O programa a ser trabalhado com os alunos era um limitador diante das necessidades dos alunos?
7	Shulman: Conhecimentos da área da Educação. Gauthier et al. e Tardif e Gauthier: Saberes da tradição pedagógica.	– Conhecer os objetivos, metas e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos. – Conhecer a literatura educacional especializada. – Conhecer os objetivos, as finalidades e os valores educativos.	– Conhecer os saberes das ciências da educação. – Saber do ofício na educação (adquire-se) durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício. – Representação que previamente cada professor tem da escola e será adaptada pelo saber experiencial do dia a dia da prática pedagógica.	O que, para você como profissional da área da educação, é importante saber durante a formação inicial?

Fonte: O autor (2018).

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Solicitamos através deste a permissão de acesso a dados referentes aos alunos beneficiados pela bolsa do PROUNI desta instituição de ensino a partir de 2006 até a presente data, especificamente os dados de alunos bolsistas (Licenciaturas) beneficiados pelo PROUNI pelos critérios de já serem professores da rede pública. Justifica-se a solicitação, pois, tais informações serão necessárias para a elaboração da metodologia na proposta da tese: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: BENEFÍCIO DO PROUNI. Seguem os objetivos da investigação delineados no projeto de modo a melhor especificar os dados necessários para contemplá-los.

Objetivo Geral: Analisar se a formação inicial em cursos de licenciatura, de professores atuantes na Educação Básica bolsista ProUni, construíram e/ou reconstruíram seus saberes docentes e como contribuem no seu fazer em sala de aula.

Responsabilidade da pesquisa: os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a professora doutora Vera Lúcia Felicetti e o professor Jaime Antônio Nalin, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. Estes irão garantir o anonimato dos dados que serão utilizados na pesquisa.

Autoriza-se Jaime Antônio Nalin, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle a realizar a pesquisa nesta Instituição de Ensino Superior para fins científicos.

Canoas, 17 de fevereiro de 2016.

Dr. Vera Lúcia Felicetti

Jaime Antônio Nalin

APÊNDICE 5– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM EGRESSO BENEFICIADO DO PROUNI

Natureza da Pesquisa:

Este estudo tem em pauta a política educacional de formação de professores pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). O foco do estudo são os bolsistas que ingressaram com acesso gratuito a bolsas integrais destinadas aos professores da Educação Básica da rede pública que não possuíam formação no Ensino Superior e que hoje são egressos das Licenciaturas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária. O objetivo geral constitui-se em analisar (compreender) as percepções sobre a(re)construção dos saberes docentes de um professor egresso do ProUni que, durante a Graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública. O caminho metodológico usado nesta tese foram as abordagens quantitativa e qualitativa, com objetivos descritivo e explicativo e procedimentos técnicos do estudo de caso. A pesquisa envolveu os dados do Sistema do ProUni (SisProUni) e o banco de dados dos bolsistas da IES comunitária. A análise dos dados será realizada tendo como base a técnica da análise textual discursiva. Espera-se que os achados desta investigação possam fortalecer a necessidade de se investir na qualificação de professores da Educação Básica por meio de programas e projetos. Este estudo observa todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. A sua participação é totalmente voluntária.

Responsabilidade da Pesquisa:

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti e a Prof. Jaime Antônio Nalin, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (fone 3476-8500). Estes irão garantir o anonimato dos dados colhidos que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

Eu, _____, professora, concordo em participar como voluntária do estudo acima descrito, participando da entrevista, e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____

Dra. Vera Lucia Felicetti

Prof. Jaime Antônio Nalin

Professora participante