

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL

EDUCATIONAL BUSINESS FOR THE BASIC EDUCATION OF SOCIAL QUALITY

Adriane de Lima Penteado¹

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para efetivação da qualidade social da educação básica. A pesquisa, cujo enquadramento teórico situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utiliza como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (1992). A pesquisa empírica foi realizada via participação, por meio de questionários, de 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho de tese do doutorado em educação permitiu concluir que a profissionalidade para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre a teoria e a prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Assim, os pressupostos das políticas de formação de professores devem assegurar a valorização profissional e a garantia de uma escola justa para todos, sem ceder lugar à concepção de educação mercantil, na qual preponderam os resultados qualitativos, parametrizados por índices de desempenho.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. adriane.penteado@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica, políticas educacionais, profissionalidade docente, qualidade social.

Abstract

The objective of this study is to analyze the constitutive traits of the teaching profession to achieve the social quality of basic education. The research, whose theoretical framework, is based on the qualitative approach, with theoretical dialectical reference, uses as methodology of empirical data analysis Stephen Ball's (1992) Policy Cycle Approach. The empirical research was carried out through the participation, through questionnaires, of 242 scholarship holders of Area Coordination, Supervision and Initiation to Teaching Institutional Program of Initiation to Teaching Grants (PIBID). The thesis of the doctorate in education has allowed us to conclude that professionalism for the social quality of basic education requires the daily practice of dialogue between theory and practice, in which scientific, pedagogical and technological knowledge is intentionally promoted as a way of teaching, Coexistence and professional support among teachers more experienced with the beginners. Thus, the assumptions of teacher education policies must ensure the professional valuation and the guarantee of a fair school for all, without giving way to the conception of mercantile education, in which the qualitative results prevail, parameterized by performance indexes.

Keywords: Basic education, educational policies, teaching professionalism, social quality.

1. Introdução

Os princípios indicativos de uma educação democrática e de qualidade foram sinalizados na Constituição Federal Brasileira de 1998, conhecida como Constituição Cidadã, por assegurar de maneira inédita a conquista de direitos trabalhistas e sociais. A atenção com a “educação para todos” recebeu vozes no parágrafo 3.º do artigo 212.º

da emenda constitucional n.º 59, da referida constituição, ao mencionar: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (Brasil, 2009).

A partir de determinações legais, que incluíram os termos *universalização e equidade* entre seus preceitos, passou-se a se falar também – além dos padrões de desempenho escolar que aferem a qualidade por meio de resultados quantitativos em avaliações de larga escala – de qualidade social, com admissão do estudante e da aprendizagem na centralidade da escola e com todos os pressupostos voltados a esse entendimento. Dessa forma, a educação passou a requerer a presença de novos princípios orientadores da formação docente, considerando, entre outros aspectos, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, “de modo que [os projetos dos cursos de formação inicial e continuada] correspondam às exigências de um projeto de Nação” (Brasil, 2010). Logo, a educação básica de qualidade social necessita com urgência de professores que promovam no cotidiano escolar, por meio do conjunto de traços de sua profissionalidade, o direito à educação de qualidade social.

Os projetos dos cursos de formação de professores, que atendam ao compromisso de efetivação da qualidade social, não podem ignorar a existência das desigualdades sociais produzidas e alimentadas pela escola e pela universidade, que para Bourdieu (2014, p. 16): “Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas”.

Tanto profissionalidade docente quanto qualidade social constituem-se dois conceitos principais deste estudo que requerem um outro conceito que, além de possuir significado próprio, estabeleça uma ligação entre eles. Como os princípios basilares da qualidade estão referendados na qualidade social e para atingi-la são necessários os traços pedagógicos que se identifiquem com os princípios de formação de professores,

a triangulação teórica é estabelecida entre profissionalidade, qualidade e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. Profissionalidade docente

A profissionalidade docente tem sido influenciada e retratada nas discussões que noticiam a perda da atratividade dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, constituindo-se em tema recorrente, não apenas nas pesquisas de especialistas, fundações, institutos ou associações que promovem eventos científicos, como também nas manchetes dos meios de comunicação e redes sociais. As discussões têm evidenciado ainda que, entre os mais jovens, há uma acentuada redução no ingresso em cursos que formam professores e grande evolução das taxas de evasão de licenciandos nas universidades. Para Souto e Paiva (2013, p. 201), “Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica”. Em pesquisa apresentada na *Revista Nova Escola* (2010, p. 10) é revelado que:

Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores. Faltava dimensionar com mais clareza a extensão do problema. Um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura.

A diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e o aumento da evasão dos acadêmicos desses cursos não são as únicas preocupações que envolvem a formação de professores na atualidade. A crise das licenciaturas no Brasil é ainda evidenciada na outra ponta do processo, na efetivação do trabalho docente. Neste sentido Diniz Pereira (2011, p. 91) menciona que “as condições do trabalho docente e a situação da

carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro [...]”.

Se por um lado a formação de professores para atuar na educação básica passa por algumas fragilidades, por outro, espera-se que o professor formado nessas condições assuma o papel transformador da sociedade, uma vez que “a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restritivo durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade” (Roldão, 2011, p. 21).

As fragilidades pelas quais passam os processos de formação e atuação docente e o modo como o professor é visto – desvalorizado e, ao mesmo tempo, como sendo o transformador da sociedade – constituem-se uma ambivalência que envolve a profissão docente. Tal fato requer, entre outros compromissos, uma proposta que assuma uma formação de professores “a partir de dentro” que, nas palavras de Nóvoa (2013, p. 201), consiste em “sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominantemente na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”.

Para consolidar o PIBID como uma das ações da Política Nacional de Professores, foi publicado o Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010, que “dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010).

Desta forma, o programa que inicialmente abrangia as áreas que tinham maior carência de professores no ensino fundamental e médio da educação básica e as escolas com baixo rendimento nas avaliações em larga escala – IDEB e ENEM – passou, segundo a diretora de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), Carmen Moreira de Castro Neves, a buscar uma nova característica pedagógica identificando-

se com os princípios de Nóvoa para formação e desenvolvimento profissional de professores (Neves, 2012, p. 353).

A proposta do PIBID em conceder um novo *status* à profissão docente, pode ser estudada a luz da noção de *habitus* para melhor expressar a realidade, uma vez que o programa se preocupa em reproduzir os referenciais da cultura legitimada, que é uma das características do PIBID. O *habitus* preserva a singularidade das trajetórias sociais, as quais, segundo Bourdieu (2011, p. 100):

Correspondem a séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe.

A análise da política nacional de formação de professores, implantada com o propósito de assegurar que os profissionais do magistério atuem na perspectiva de uma educação de qualidade, deu origem à pesquisa cujo objeto de estudo é a profissionalidade docente, com ênfase na garantia da qualidade social da educação básica.

Neste sentido, utiliza-se o conceito de profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, assumindo que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65). Assim, para este pesquisador, a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65).

3. Qualidade social

As discussões sobre profissionalidade docente são sempre acompanhadas da expressão *educação de qualidade*. Mas o que é qualidade na educação? Para Scheerens (1989), citado por Schulmeyer (2012, p. 117):

Atualmente, sabemos que existem tantas *qualidades* como visões ou pensadores ou sistemas. Ela é definida de modo diferente segundo o ponto de vista daqueles que tomam as decisões sobre política educacional, diretores e responsáveis pelas escolas, professores, estudantes e pais dos alunos e pesquisadores, embora haja um centro de interesse comum que é o resultado educacional relevante para todos.

À primeira vista o termo *qualidade* empregado no ensino não possui uma interpretação simples. Para Moraes (2013, p. 630), “As inúmeras e profundas diferenças regionais e locais que persistem em nossa sociedade continuam a afetar diretamente a interpretação sobre o que se entende por qualidade, inclusive no mundo jurídico”.

Gatti (2013, p. 670) assinala que “os desafios para a qualidade da Educação Básica não são poucos no Brasil” Para a pesquisadora, além do direito de acesso e permanência na escola, o outro desafio é “o da qualidade educacional oferecida aos estudantes. Não basta incluir, é preciso oferecer acesso ao conhecimento e formação humano-civilizatória de modo suficiente”.

No entendimento sinalizado por Gatti, há necessidade de adoção de uma qualidade para além dos processos que preocupam-se apenas com resultados. Há a adoção do conceito de **qualidade social**, que neste estudo refere-se e abrange a ideia de uma escola que promove educação básica pública inclusiva. Neste aspecto é utilizada a compreensão de Silva (2009, p. 225), para quem a escola de qualidade social:

é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A qualidade social contempla, para Belloni (2003, p. 232) três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado.

As condições de acesso, permanência e sucesso traduzem para Belloni (2003, p. 232) o significado de educação de qualidade social como sendo aquela “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”.

As questões que envolvem os conhecimentos obtidos na escola têm sido constantes alvos de avaliação que pretendem aferir a qualidade e os resultados da aprendizagem cognitiva. Esse aspecto compõe um dos grandes desafios da educação contemporânea, qual seja o de garantir uma escola justa, com qualidade para todos e manter os resultados quantitativos em níveis aceitáveis sem reduzi-la ao conceito de eficiência. Para Sander (2007, p. 76), a eficiência “é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2007, p. 15) afirma que:

Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizada manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que

ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar riscos formando pessoas que possam reorientá-la.

A educação preocupada com um projeto humano e de sociedade não tem início no interior dos muros escolares, uma vez que ela deve manter “inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 17). Essa “aproximação” globalizada, que garante o encontro das culturas, não pode ceder lugar às desigualdades sociais ou educacionais, como as encontradas no nosso país.

A necessidade de reflexão sobre os principais desafios enfrentados na atualidade ocorre com o surgimento de uma crise ética e de fenômenos característicos dessa época, como globalização econômica, pós-modernidade e novas formas de comunicação, entre outros. O entrelaçamento desses fatores constitui, para Gimeno Sacristán (2007, p. 21), “um sistema intelectual para captar o *sistema-mundo*”. O sistema educacional, por fazer parte desse *sistema-mundo*, possui uma rede de interdependência com ele. Camini *et al* (2001, p. 44) comenta que:

A definição, elaboração e implementação de uma política educacional, dirigida aos sistemas formais de educação estará, inevitavelmente, comprimida nessa disjuntiva; ou responde aos anseios imediatos de qualidade e mão-de-obra requeridas pela sociedade que aí está, ou prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto social baseado em uma vida plena de sentido, assentada sobre o reino da liberdade e não da necessidade.

Um dos fatores responsáveis pela definição das políticas educacionais das últimas décadas tem advindo do processo de globalização. No início de um capítulo intitulado “Educação ‘à venda?’ Políticas de livre comércio e educação na América Latina”,

publicado em livro em 2006, Feldefeber (2006, p. 135) cita um argumento de Ellen Meiksins Wood (2000), segundo a qual a lógica de mercado determina o rumo das políticas educacionais:

A economia do capitalismo invadiu e reduziu o domínio extraeconômico. O capital ganhou o controle privado sobre questões anteriormente no domínio público e, ao mesmo tempo, tem dado responsabilidades sociais e políticas para um Estado formalmente separado. Mesmo todas as áreas da vida social que são fora da esfera de produção e de apropriação, e fora do controle direto do capitalista, estão sujeitas a imperativos do mercado e a mercantilização de bens extra-econômicos. É difícil encontrar um aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado.

Ainda para Feldfeber (2006, p. 135): “A discussão sobre os Tratados de Livre Comércio e a análise das políticas de reforma implementadas na última década que ajudaram a definir um cenário para a mercantilização da educação fazem sentido no âmbito da nova estrutura de poder internacional próprio da atual fase de reestruturação do capitalismo no contexto da globalização neoliberal”.

No debate sobre a mercantilização da educação, surge a relação entre o investimento econômico e a qualidade da educação. A qualidade descrita na análise das políticas refere-se ao conceito de eficiência encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado. Azevedo (2011, p. 419) afirma:

desconhecendo o conjunto de variáveis intra e extraescolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas orientadas pelo gerencialismo atribuem os resultados do processo de escolarização a problemas decorrentes, sobretudo, da gestão dos sistemas e das escolas. Como terapia para equacioná-los, apregoam e procuram empregar um tipo de modernização por meio de

práticas comuns ao modo como se desenvolvem os processos produtivos nas empresas, que se orientam pelos parâmetros da qualidade total.

A consequência imediata desse processo de mercantilização da educação, na visão de Silva (2002, p. 167), é que a escola pública “vê-se subordinada aos princípios econômicos, e de mercado – racionalidade, produtividade, competitividade e seletividade – e o discurso oficial preconiza a eficiência da administração da escola pública fundada nesses princípios”.

Azevedo aponta a gestão escolar democrática como um dos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade, com princípios distintos da qualidade total do setor produtivo. A educação de qualidade social está ligada ao projeto de escola construído a partir de valores solidários, justos, honestos, entre outros, e que tem como consequência:

a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997). (Azevedo, 2011, p. 424)

O argumento, extraído do II Congresso Nacional de Educação (CONED II), revela a face de inclusão da qualidade social da educação, na qual a preocupação com o processo, como um todo, e não apenas com o acesso e resultados, é aspecto primordial.

Portanto, o conceito de qualidade na educação não pode ser confundido com o de qualidade do mundo empresarial, apesar de haver um grande debate sobre a mercantilização da educação, surgido pela relação entre o investimento econômico e a

qualidade do ensino. Essa qualidade refere-se ao conceito de eficiência, encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado.

4. A pesquisa

A metodologia para análise de dados utilizada na pesquisa se referenda na *Policy Cycle Approach* ou “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e colaboradores, com base no referencial teórico crítico de Gimeno Sacristán e Nóvoa.

Os participantes da pesquisa foram divididos em 242 pibidianos vinculados ao projeto institucional de uma universidade de Curitiba, denominados: Coordenação de Área (CA): professor(a) de licenciatura que coordena um subprojeto; Supervisão (SU): professor(a) de escola pública de educação básica que supervisiona entre cinco e dez bolsistas de Iniciação à Docência; Iniciação à Docência (ID): estudante de licenciatura de uma das áreas abrangidas pelo projeto.

Na busca pela identificação da percepção sobre qualidade da educação básica dos participantes da pesquisa, as categorias escolhidas para dispor os dados foram elaboradas a partir das “Aproximações e dimensões sinalizadoras da qualidade social da educação” contidas no artigo “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”, de Maria Abádia Silva, publicado nos *Cadernos CEDES* (2009).

Para Silva (2009, p. 224), os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar são: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais, além dos fatores que ocorrem no interior das escolas.

Por se tratar de uma questão aberta – “O que você entende por qualidade da educação básica?” –, os participantes da pesquisa poderiam responder, relatando livremente sua percepção.

Na percepção dos participantes, a qualidade da educação depende prioritariamente do fator “Interior das escolas”. O item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão” foi também reconhecido, porém em segundo lugar, pelos outros dois grupos

de pesquisa – SU e ID. Esses dois grupos elegeram, em primeiro lugar, como entendimento de qualidade da educação o fator “Compromisso dos gestores”, coincidindo ambos nas respostas aos itens que os representam: em primeiro lugar “Estruturação da unidade de ensino” e, em seguida, “Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização”.

Para investigar sobre quais traços deve ter o(a) professor(a) para a educação básica, na percepção dos participantes da pesquisa CA, SU e ID, foi proposta a questão aberta “Quais características deve ter o professor para a educação básica?”.

A matriz de categorias elaborada para sistematizar as respostas dos participantes da pesquisa foi construída com base na lista de disposições esboçada por Nóvoa (2009b, p. 11) para caracterizar o trabalho docente de um bom professor. Esta lista compõe-se de cinco traços que orientaram o agrupamento das respostas. Logo, as respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas categorias: “conhecimento”, “cultura profissional”, “tato pedagógico”, “trabalho em equipe”, “compromisso social”.

Em relação à profissionalidade docente, os participantes da pesquisa ID tiveram suas respostas concentradas em três categorias: “conhecimento”, “tato pedagógico” e “compromisso social”. Nas outras duas categorias, “cultura profissional” e “trabalho em equipe”, não foram evidenciadas respostas. Esse grupo de participantes da pesquisa é composto por bolsistas que estão cursando uma licenciatura e ainda não têm convívio profissional na escola; talvez por esse fato ainda não sentiram a importância do que Nóvoa (2009b, p. 12) denomina de “rotina que faz o professor avançar na profissão”. Porém, a outra dimensão que nas palavras de Nóvoa é necessária para compor a profissionalidade docente, o “trabalho em equipe” – caracterizado por “dimensões coletivas colaborativas, trabalho em equipe e interações conjuntas nos projetos educativos da escola” (Nóvoa, 2009b, p. 12) – é o aspecto basilar do PIBID que os participantes da pesquisa vivenciam nos projetos que desenvolvem.

A categoria “tato pedagógico” foi a mais citada pelos participantes dos três grupos de pesquisa, sendo seguida pela categoria “conhecimento” e, em menor número, pelo “compromisso profissional”. A categoria “trabalho em equipe” foi pouco citada, sendo

lembrada apenas por três participantes SU e um CA; por sua vez, a categoria “cultura profissional” foi mencionada por apenas um participante de pesquisa CA.

5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa encontrou-se em Nóvoa (2009b) uma contribuição para justificar que, numa lista interminável de competências, não sejam referidos os traços que constituem a profissionalidade docente. Nóvoa (2009b, p. 12) menciona que coloca a ênfase “numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *profissionalidade do professor*” (itálico do autor). Os traços da profissionalidade docente só ocorrem a partir da vivência profissional, pois ninguém aprende a ser professor apenas no contato teórico. O argumento da formação de professores construída “dentro da profissão”, mencionado por Nóvoa, se manifesta na proposta do PIBID. No entanto, estudos de Cunha (2012) e Galiazzi e Moraes sobre a dinâmica do PIBID revelam ocorrências de formas híbridas e recontextualizadas do programa.

A proposta do PIBID, que a partir de 2009 passou a integrar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, com avanços na qualidade de ensino, recebeu influências de órgãos que definem um padrão de celeridade de resultados dos índices de desenvolvimento da educação para competir no mercado internacional. Tal compromisso com os resultados imediatos pode conduzir a uma pedagogia denominada por Bourdieu (1998) de racional e universal, que acentua a reprodução das desigualdades sociais.

Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, observou-se que a categoria “inserção de licenciandos em experiências metodológicas” foi a mais apontada; percebeu-se a expectativa que os participantes da pesquisa sentem a respeito do caráter instrumental do programa, no qual o cotidiano das escolas públicas fornece o cenário para que práticas docentes inovadoras sejam aplicadas na superação de problemas. Diante disso considera-se que “a escola é vista como a unidade responsável

pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros” (Barth, 1992, citado por Maguire e Ball, 2007).

A partir das percepções sobre profissionalidade docente dos participantes da pesquisa, foi evidenciada concordância com o posicionamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 77), para quem a profissionalidade manifesta-se “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Neste sentido, todos os participantes do PIBID vivenciam, no cotidiano das ações do programa, os traços formadores da profissionalidade docente.

Os dados empíricos sustentam a compreensão sobre profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, que assume que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65).

Os traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica, nos estudos das políticas e dos teóricos, bem como na percepção dos bolsistas do PIBID, são identificados como: compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escola; ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; valorização da profissão; fortalecimento do papel social e político da docência; conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Portanto, na análise dos contextos do PIBID, percebe-se que, como não ocorreram, no âmbito das políticas educacionais, mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo na perspectiva de uma educação que não atrai os alunos nem valoriza as possibilidades de uma educação básica de qualidade social.

Na análise dos textos oficiais, constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica e com a intenção de elevar a qualidade da

formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Em síntese, o trabalho de pesquisa permite concluir que a profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes e iniciantes. Os pressupostos do exercício docente devem assegurar que os professores estejam seguros quanto ao planejamento, à transformação deliberativa e à avaliação que conduzam a reflexões e ações.

6. Referências bibliográficas

- Azevedo, J. M. L. (2011). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE, v. 27, n. 3, set.-dez., 409-432.
- Belloni, I. (2003). Educação. In Jorge Bittar (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas* (pp. 230-246). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Revisão do próprio autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, P. (2011). *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Revisão da tradução: Odaci Luiz Coradini. 2.^a ed. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC.
- Brasil (2009). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES/DEB 02/2009-PIBID, de 25 de setembro. *Diário Oficial da União*, ano CXLVI, n.º 184, 28.
- Brasil (2010). Decreto n.º 7.219, de 24 de junho. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, ano CXLVII, n.º 120, 4.
- Camini, L. (Coord.), et al. (2001). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes.

- Cunha, C. (2012). A universidade e a crise da qualidade da educação básica. In Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis* (pp. 1-25). Brasília: Líber livro.
- Diniz Pereira, J. E. (2011). Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 89-101). São Paulo: UNESP.
- Feldfeber, M. (2006). Educación “en venta”? Tratados de libre comercio y políticas educativas em America Latina. In P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, F. Stubrin, *Políticas de privatización, espacio publico y educación em America Latina* (pp. 135-161). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gatti, B. A. (2013). Desafios para a qualidade da educação básica. In ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 670-685). São Paulo: Saraiva.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 63-92). Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 94-102). 2.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Maguire, M., & Ball, S. J. (2007). Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. v. 2, n. 2, jul.-dez., 97-104.
- Moraes, B. M. (2013). Qualidade da educação básica. In ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 630-669). São Paulo: Saraiva.
- Neves, C. M. C. (2012). A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Supl. 2, vol. 8, março, 353-373.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente> (acesso em: 23 fev. 2013).
- Nóvoa, A. (2013). Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba. Disponível em http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IVCongreprinci.pdf (acesso em: 03 mar. 2014).

- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.^a ed. Porto Alegre: Sulina.
- Revista Nova Escola Online (2015). São Paulo: Editora Abril. Edição Especial – Carreira docente. *Por que tão poucos querem ser professor*. fev. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/032.shtml> (acesso em: 02 fev. 2015).
- Roldão, M. C. N. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 15-24). São Paulo: UNESP.
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.
- Schulmeyer, M. A. (2012). Avaliação e educação básica. In Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis* (pp. 117-128). Brasília: Liber livro.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas/São Paulo: Autores Associados e FAPESP.
- Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 78. maio-ago., 216-226. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acesso em: 08 fev. 2014).
- Souto, R. M. A., & Paiva, P. H. A. A. (2013). A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, jan-abr. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-73072013000100013> (acesso em: 02 jan. 2015).