

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA CAROLINA SEVERO LIMA

**A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de
Pedagogia/UFMA**

São Luís – MA

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

LIMA, Andréia Carolina Severo.

A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES : UMA ANÁLISE DO PIBID NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA / Andréia Carolina Severo LIMA. - 2017.
156 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Educação Básica Pública. 2. Formação Inicial de Professores. 3. Iniciação à Docência. 4. PIBID. I. Nascimento, Ilma Vieira do. II. Título.

ANDRÉIA CAROLINA SEVERO LIMA

**A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de
Pedagogia/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís – MA

2017

ANDRÉIA CAROLINA SEVERO LIMA

**A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de
Pedagogia/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento – Orientadora
(Programa de Pós-Graduação – PPGE/UFMA)**

**Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo – Membro Interno
(Programa de Pós-Graduação – PPGE/UFMA)**

**Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela – Membro Externo
(Departamento de Educação II – UFMA)**

À memória da minha Mãe, que onde quer que esteja, nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. Mãe, meu amor além da vida.

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas
pessoas.*

*É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que
pense estar...”*

(Caminhos do coração – Gonzaguinha).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença espiritual, concedendo-me força e coragem para prosseguir nesta jornada que tem sido por vezes árdua.

A Minha Querida Orientadora, Professora Dr^a Ilma Vieira do Nascimento, por me guiar nos desafios da pesquisa, me proporcionando grandes momentos de aprendizagem (acadêmica e pessoal), compartilhando comigo a sua maior riqueza, seu extraordinário conhecimento. A você Professora, tenho imensa gratidão pela confiança, respeito e zelo durante meu percurso inicial na pesquisa. Para mim, foi uma honra ter sido chamada de sua orientanda. Muito obrigada!

Ao Grupo de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente por todos os momentos vivenciados e da construção mútua do saber.

Aos professores do PPGE/UFMA, por contribuírem para o meu processo formativo. Considero um privilégio a oportunidade de ter sido aluna de todos/as vocês.

As professoras da Banca de Qualificação, pelas ricas contribuições para o aprimoramento desta dissertação: Professora Lélia Cristina e Professora Mariza Wall;

Ao meu esposo Diêgo dos Santos, por todos os momentos proporcionados ao longo de quase 12 anos. Obrigada por me ajudar a chegar até aqui, te amo!

As minhas duas amigas e parceiras desta jornada acadêmica. Gabriella Alves Ferreira e Rosiane Silveira Rodrigues Veloso Amorim, obrigada por tudo! Pela amizade construída, pelo amor recíproco, pelas risadas incontáveis.

As Pibidianas de Pedagogia, Coordenadores (Institucional, de Área e de Gestão de Processos Educacionais) e à Professora Supervisora do PIBID-Pedagogia, pela colaboração nas entrevistas. Sem vocês não haveria esse resultado.

À Professora Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes, por quem tenho grande carinho. Obrigada pelo acolhimento e acompanhamento no Estágio Docente Orientado, mas especialmente, pelas conversas que tivemos em relação à pesquisa.

À Professora Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Coordenadora do Mestrado em Educação, pela atenção e compreensão incondicional nos momentos difíceis que atravessei.

Aos colegas de Mestrado que me incentivaram com palavras e gestos de carinho. Especialmente, aqueles que me proporcionaram vivências divertidas e experiências inesquecíveis construindo uma amizade verdadeira: Bianca, Fernanda, Efraim e Carolina, a vocês meu sincero carinho.

Agradeço a todos os meus e familiares que foram extremamente importantes para a realização deste sonho. Em especial, à minha avó Maria de Lourdes, por dedicar-se a mim por tantos anos.

A minha amiga muitíssimo especial, Ediane Araújo Silva, uma professora incrível com quem tive o imenso prazer de trabalhar, e a extraordinária oportunidade de aprender a sensibilidade crítica da educação.

Aos meus dois grandes (e importantes) amigos: Dáurida Cristina e Pedro Augusto. Obrigada pelos anos de amizade, conversas (tristes e felizes), risadas e lanches, mas principalmente, pela compreensão dos meus momentos ausentes. Eu amo vocês!

A todos os meus professores e professoras da Educação Básica, que ao longo de muitos anos contribuíram para que eu chegasse até aqui, especialmente, os da zona rural de São Luís, onde estudei grande parte desse nível de ensino. Hoje, do “outro lado da mesa”, compreendo seus esforços. Meu sincero obrigada!

Por fim, mas não menos importante, agradeço à FAPEMA, pelo apoio financeiro oferecendo-me condições para a elaboração deste estudo.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação aborda o tema da formação de professores a partir da proposta de iniciação à docência do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA. Motivadas pelo entendimento de que a formação de professores se destaca como uma condição para o enfrentamento dos vários problemas que afetam a Educação Básica, nosso objetivo central buscou analisar a formação inicial dos/as alunos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão enquanto bolsistas do PIBID, desvelando a contribuição da proposta desse Programa à formação inicial de professores para a Educação Básica. O PIBID é hoje um dos principais Programas de incentivo e valorização à docência, e no contexto da UFMA é o Programa com o maior número de bolsas concedidas. Para tanto, este estudo contou com o aporte teórico de Freitas (2002), Nóvoa (2009), Romanelle (2010), Shiroma et al (2011), Nono (2011), Imbérnon (2010), Gati; Barreto (2009), que dentre outros, proporcionaram grandes contribuições. Dessa forma, esta investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa com o desenvolvimento de estudos bibliográficos da literatura disponível e análise documental. Como instrumento para obtenção dos dados empíricos fizemos uso de entrevistas do tipo semiestruturadas, e após serem transcritas foram tratadas a partir da análise de conteúdo. No total participaram desta pesquisa oito sujeitos, sendo cinco Bolsistas PIBID/Pedagogia, o Coordenador Institucional, a Ex-Coordenadora de Área e uma Professora Supervisora de Escola Pública parceira do Programa, que se dispuseram a colaborar para realização deste estudo. Dentre os resultados, nossa investigação demonstrou que o Programa no contexto do Subprojeto de Pedagogia/UFMA tem se constituído como um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional. Também evidenciamos o intercâmbio entre universidade/escola, bem como, uma razoável relação entre teoria e prática, atendendo assim, aos objetivos do Programa. Alguns limites também foram evidenciados, como por exemplo: falta de recursos para o desenvolvimento das atividades; o restrito número de bolsas destinadas à iniciação à docência, e, em parte, o desempenho de alguns professores supervisores das escolas parceiras, eximindo-se do papel de cofomadores como sugere o Programa.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. PIBID. Iniciação à Docência. Educação Básica Pública.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation approaches the theme of teacher training based on the proposal of initiation to teaching of PIBID in the context of the Pedagogy / UFMA course. Motivated by the understanding that teacher education stands out as a condition for facing the various problems that affect Basic Education, our central objective sought to analyze the initial formation of the students of the Pedagogy course of the Federal University of Maranhão while scholarship holders of PIBID, revealing the contribution of the proposal of this Program to the initial formation of teachers for Basic Education. PIBID is now one of the main programs for the promotion and promotion of teaching, and in the context of UFMA it is the Program with the largest number of grants awarded. In order to do so, this study had the theoretical contribution of Freitas (2002), Nóvoa (2009), Romanelle (2010), Shiroma et al (2011), Nono (2011), Imbérnon (2010), Gati; Barreto (2009), which, among others, provided great contributions. Thus, this research was based on a qualitative approach with the development of bibliographical studies of available literature and documentary analysis. As an instrument to obtain the empirical data, we used semi-structured interviews, and after being transcribed were treated from the content analysis. A total of eight subjects participated in this study, of which five were PIBID / Pedagogy Scholars, the Institutional Coordinator, the Area Former Coordinator and a Public School Supervisor Professor, who were willing to collaborate to carry out this study.

Among the results, our research demonstrated that the Program in the context of the Subproject of Pedagogy / UFMA has been constituted as a space of construction of a new knowledge, produced in the relations between institutions and subjects, integrating the different knowledge that constitute professional knowledge. We also show the exchange between university/school, as well as a reasonable relationship between theory and practice, thus meeting the objectives of the Program. Some limits were also evidenced, for example: lack of resources for the development of activities; the limited number of fellowships for teaching initiation, and partly the performance of some of the supervising teachers of the partner schools, while exempting themselves from the role of coformers as the Program suggests.

KEYWORDS: Initial Teachers Training. PIBID. Initiation to Teaching. Public Basic Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura da DEB	75
Figura 2	Eixos comuns CAPES/DEB	77
Figura 3	Linha de atuação da CAPES/DEB	78
Figura 4	Desenho estratégico/interacionista do Programa.....	85
Figura 5	Estrutura organizativa do PIBID	93
Figura 6:	Esquema de atividades realizadas pelo PIBID/UFMA.....	99

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Distribuição dos trabalhos do GT – 08 da ANPEd (33ª a 37ª RA)...	25
Quadro 2	Distribuição dos trabalhos no Portal <i>Scielo</i> (2012 a 2016).....	26
Quadro 3	Distribuição dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2012 a 2016).....	27
Quadro 4	Histórico de Editais e Dispositivos Legais do PIBID com indicação do ano e situação legal	87
Quadro 5	Caracterização das Bolsistas do PIBID/Pedagogia da UFMA.....	109
Tabela 1	Quantitativo de IES e projetos participantes do PIBID distribuídos por região	90
Tabela 2	Quantitativo de bolsas concedidas pelo PIBID e PIBID Diversidade distribuído por função desempenhada para o ano de 2014	91
Tabela 3	Quantitativo de bolsas concedidas pelo PIBID/UFMA por Projeto Institucional	98
Tabela 4	Dados sobre período acadêmico e tempo de participação no Programa	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
DAR	Docentes Acompanhados por Residente
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES's	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organização Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PRONASEC	Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano e do Meio Rural
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RA	Reunião Anual
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentando o Tema e Justificando os Propósitos	22
1.2 Percurso Metodológico Trilhado na Pesquisa	32
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO	42
2.1 Um Recorte Histórico a partir da Década de 1930	43
2.2.1 A Ênfase dos Anos 1990: “a década da educação”	55
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	69
3.1 O Protagonismo da CAPES na Regulação da Política Nacional de Formação de Professores	72
3.2 Uma Proposta Nacional de Fomento para Iniciação à Docência: o que dizem os documentos oficiais?	82
3.3 o PIBID na Universidade Federal do Maranhão	94
3.3.3 O Subprojeto de Pedagogia	100
4 A ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PIBID – PEDAGOGIA/UFMA: ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO	107
4.1 Perfil das Bolsistas Participantes	108
4.2 O Projeto de Intervenção	112
4.3 A Relação Teoria e Prática	116
4.4 O Aprender Fazendo na Formação Docente: Intercâmbio entre Universidade e Escola	122
4.5 Traçando Histórias e Tecendo Ideias: O PIBID e as Repercussões na Formação dos/as Licenciados/as do Curso de Pedagogia-UFMA	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	150
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM BOLSISTAS	151
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL	152
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DE ÁREA	153
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISÃO DE ÁREA	154
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
APÊNDICE F – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO	156

1 INTRODUÇÃO

A presença de reflexões relativas a temática da formação de professores tem assumido uma posição de destaque no cenário educacional mundial, de modo que tem estado sempre inserida no âmbito das discussões que envolvem o desenvolvimento econômico e social de qualquer país, sobretudo, aqueles denominados periféricos, como o Brasil, sendo apontada como uma das alternativas à melhoria da qualidade da educação. Ousamos, inclusive, a inferir que de todas as profissões nenhuma é tão discutida quanto as que se dedicam a carreira docente. Essa tônica ganha ainda mais força diante de dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), acompanhada de pareceres, resoluções e diretrizes, cujo foco é construir espaços de discussão sobre a formação do professor e a profissão docente.

Nas últimas décadas, especialmente a década de 1990 e os anos 2000, as discussões referentes a formação de professores têm se ampliado por parte dos estudiosos que investigam esse fenômeno educativo, levando em consideração a necessidade de se repensar a formação para o magistério, baseada nas realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que sugere uma tentativa de compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Isso se evidencia quando se observa que há “um aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente [e crescente] surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174). Diante disso, a formação de professores passou a ser configurada como um campo fértil para pesquisas educacionais, em virtude da possibilidade de se levantar questões que possam suscitar alternativas para promoção de avanços, especialmente, no âmbito da educação básica pública.

Ainda que amplamente discutida, a formação de professores está constantemente nos conduzindo a novas, ou pelo menos a outras reflexões e perspectivas, em virtude da própria dimensão histórico-cultural da educação e da complexidade que envolve a formação humana em seu sentido holístico, permitindo-nos uma diversidade de questionamentos e a possibilidade permanente de

confrontar a teoria e a prática, nos levando a inferir que a discussão acerca dessa temática com efeito se faz necessária e tende a prosseguir, uma vez que não se esgota.

Não podemos nos furtar, é claro, de ressaltarmos que um dos principais motivos pelos quais a formação de professores recebe toda essa atenção e destaque, sustenta-se no fato desta se constituir em elemento primordial para o alcance dos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes tendências propostas pelas reformas educacionais, sobretudo, as de cunho internacional, fortemente ligadas a fatores de desenvolvimento econômico. Logo, conforme nos sugere Cury (2013, p. 01) a “preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas”.

Nessa trama de desafios complexos e relações contraditórias, o professor é visto como protagonista da transformação social, muito embora seu trabalho ainda se configure numa situação paradoxal. Isso porque, se de um lado se reconhece a importância de seu trabalho, de outro, não se oferece condições objetivas para desenvolvê-lo, estando seu trabalho comumente fadado à precarização.

É, pois, diante desse contexto, que realizar um estudo especialmente relativo à formação inicial de professores no Brasil, demanda a inserção do/a pesquisador/a em um campo epistemológico permeado por contradições e diversos enfrentamentos ideológicos, reconhecendo e discutindo o conjunto de interesses imbricados que são priorizados em detrimento à melhoria da educação coletiva que nossa sociedade tanto anseia.

Tão logo, reconstruir ao longo da história da educação do Brasil as políticas e concepções referentes a esta formação, os caminhos já vivenciados, as alternativas idealizadas, as propostas e os projetos concretizados refletem nosso interesse na tentativa de fortalecer esse campo epistemológico percebendo sua trajetória ora de limites ora de possibilidades.

Diante dos inúmeros estudos e pesquisas amplamente difundidos, tais como: Saviani (2009); Freitas (2002); Gatti; Barreto (2009), e da complexidade que permeia as relações na educação, nos parece que ao menos um consenso é reconhecido facilmente, perpassa pelo caminho do investimento em políticas

públicas voltadas à formação e valorização docente, compreendendo-a em suas vertentes inicial e continuada.

No que concerne às políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores, diversas são as propostas formativas que emergiram especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (Resolução CNE/CP n. 1, de 18/01/2002), do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em 2007, e ainda, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Considerando a premissa de que toda reforma educacional e suas respectivas mudanças à educação perpassam pela formação de professores, estes/as adquirem o protagonismo no cenário de mudanças necessárias ao Brasil, assumindo a posição de agentes centrais responsáveis pelo (in)sucesso dos alunos, da escola e até mesmo do próprio sistema educacional, o que os coloca no topo das agendas governamentais e dos seus respectivos projetos de regulação.

Especialmente por esse motivo, que a formação inicial de professores vem se redesenhando, ganhando cada vez mais espaço e suscitando incessantes e calorosas discussões, uma vez que essa vertente formativa é um dos elementos essenciais a ser considerado quando pensamos na melhoria da qualidade da educação. Deve-se também a isto que, pensar a formação de docentes, especialmente no Brasil, demanda o (re)conhecimento da longa trajetória de lutas e enfrentamentos históricos, políticos e socioeconômicos que apontaram e ainda apontam para a emergência de políticas públicas educacionais de um lado, e de outro, significativos investimentos nessa área.

O ressaltarmos que vivemos a era do mundo globalizado, o que implica reconhecermos que todas as relações sociais e os processos de construção e produção desenvolvidos por elas estão envolvidos intrinsecamente com a lógica do capital mundial. A despeito disto, Frigotto (2010), aponta que o discurso capitalista fortemente marcado por contradições, tem submetido a educação às disputas de poderio político-econômico, configuradas atualmente com “um rosto mais social” sinalizando para a formação de trabalhadores mais capacitados, flexíveis, criativos e, sobretudo, polivalentes.

Há de convirmos que as premissas para tais mudanças emanam de um contexto maior conforme nos descrevem Lauande; Castro (2009), onde os “interesses” são inerentes à lógica do capital mundial, em que a economia de mercado no bojo das relações sociais é que determina as reformas educacionais e delimita os novos papéis aos sujeitos envolvidos no processo educativo, construindo novas relações sociais ancoradas em práticas competitivas, individualistas, privatizantes e mercadológicas.

Especificamente à formação dos profissionais da educação, particularmente os professores, esses discursos penetram com força ainda maior, uma vez que a ideologização difusa de um professor mais criativo, competente e reflexivo obscurece a verdadeira face neoliberal que objetiva a reestruturação e manutenção das formas de acumulação do capital. No Brasil, essas nuances são perceptíveis através das inúmeras transformações de ordem social, política, econômica e cultural.

Com o histórico da formação de professores no cenário brasileiro por vezes se entrelaçando com a própria história da educação no país e até mesmo com a história de formação do Brasil, o percurso histórico dos cursos de licenciatura no estado brasileiro também é marcado por pequenos (e lentos) avanços ao passo que acompanha vários retrocessos. A forte característica de descontinuidade marcante em seus processos, torna essa trajetória alvo de inúmeras interferências, dentre as quais fatores políticos e econômicos são eminentes.

Assim destacamos com veemência a ausência de uma política de estado que manifeste uma real preocupação em garantir a formação inicial docente, sem, contudo, abrir mão da qualidade necessária à essa etapa basilar da profissionalização dos professores e que a sociedade atual de modo específico demanda.

Um dos grandes desafios que ainda persistem nos cursos de licenciatura dizem respeito ao distanciamento entre a universidade e a escola de Educação Básica, que por múltiplos fatores ainda não conseguiram se articular de maneira consistente, de modo que unidas e dialeticamente articuladas pudessem preparar os novos professores. Como consequência, os docentes são formados sem conhecer as demandas, as dificuldades, a cultura e a dinâmica de funcionamento das instituições escolares que se constituirão em seus respectivos espaços de trabalho (LÜDKE, 2009). Essa consequência em repetidas vezes se desdobra em outra ainda

mais grave, que é o abandono do curso de licenciatura durante o percurso formativo, ou, quando completam essa etapa de formação, nunca ousam a exercer sua profissão.

Dessa maneira, o início da profissão docente é uma fase que segundo Nono (2011, p.19) “influencia a permanência ou a desistência do professor no exercício docente e o perfil que esse professor iniciante terá”. Nesse mesmo entendimento, Nóvoa (2009) afirma que

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim podemos inferir que sem o conhecimento dos sujeitos e do espaço escolar em todos os seus níveis e modalidades, o professor iniciante passa a vivenciar muitos dos dilemas que cercam a primeira fase da profissão docente, sobretudo, a famosíssima articulação entre a formação teórica e a prática (LÜDKE, 2009), isto é, a relação teoria e prática.

Além disso, por conta dos baixos salários, rotinas desgastantes e principalmente, pela atual condição de desvalorização da profissão docente, os cursos de licenciatura estão sofrendo com a pouquíssima procura pelos jovens, que preferem outras profissões por conta do prestígio social e financeiro.

Gatti *et al* (2010) e Lapo; Bueno (2003), apresentam um diagnóstico da realidade profissional docente caracterizada primeiro, por um grande *déficit* de profissionais com formação específica especialmente nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza, cujo foco é o atendimento as séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; segundo, o desencanto pela docência, aspecto que majoritariamente é responsável pela evasão dos profissionais que já atuam na área; terceiro, a desmotivação dos jovens pela procura dos cursos de licenciatura, aliado ainda, ao elevado percentual de evasão dos que insistentemente ingressam nestes cursos, por fim, o forte ranço tecnicista presente nos cursos de formação, impossibilitando o preparo adequado desses profissionais para o desafiador exercício da profissão docente, considerando a complexidade que configura a educação brasileira contemporânea.

A preocupação primeira que então reside nos cursos de formação de professores é a de atrair jovens aos cursos de licenciatura por meio de uma

formação de qualidade e, ainda, mantê-los em exercício do magistério, uma tarefa particularmente sensível e tênue, uma vez que de modo geral, os melhores profissionais são aqueles com maiores possibilidades de abandonar a carreira, principalmente na Educação Básica.

Na intenção de superar essa realidade conflituosa, o Brasil tem adotado estratégias, políticas e programas distintos, dirigindo maiores atenções para as condições de trabalho, a remuneração, a valorização social da profissão, a formação inicial e continuada e acompanhamento para os professores iniciantes. Nessa direção, a formulação de programas de iniciação à docência tem se constituído em uma das estratégias usadas por muitos países para valorizar a docência, sua formação e indução profissional (GATTI *et al* 2010).

É nesse contexto, no âmago de múltiplas ações e propostas, implantadas e implementadas, particularmente pelo Governo Federal através do Ministério da Educação – MEC, principalmente no decorrer das duas últimas décadas, e apresentadas como estratégias que orientam as políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, que se insere o nosso objeto de investigação: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cuja ênfase está voltada para a formação inicial de professores.

Este Programa foi instituído pela Portaria Normativa de nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e desde a sua criação, vem sendo desenvolvido através da ação conjunta do Ministério da Educação e Cultura – MEC, da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Atualmente o PIBID encontra-se inserido no contexto das políticas públicas educacionais sobre a formação e valorização docente compondo-se oficialmente enquanto uma política pública por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

Embora possa ser considerado uma medida compensatória tanto para a formação quanto para a iniciação do professor na docência, os resultados¹ que o PIBID tem apresentado até então, tem obtido avaliações positivas no contexto

¹ **Relatório de Gestão 2009-2013** da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatororio-DEB-2013-web.pdf>

brasileiro, uma vez que proporciona a inserção do futuro profissional no seu espaço de trabalho complementando a formação inicial desse professor.

Atualmente, esse Programa está presente em 284 Instituições de Ensino Superior - IES, através de 313 projetos institucionais, que juntos, integram um total de 90.254 bolsistas (CAPES, 2017), compreendendo licenciandos, professores de IES's e professores da Educação Básica Pública. A quantidade desses bolsistas tem aumentado significativamente no país a cada edital publicado, da mesma forma que também cresceu o número de Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação Básica envolvidas com o Programa.

Desse modo, diante da nossa atenção com as proporções que o PIBID vem tomando no país e com relação ao cenário que envolve a inserção do professor na docência, é que essa pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte problema: em que medida o processo de iniciação à docência realizado em plena formação inicial de professores, por meio do PIBID, repercute na formação do/a futuro/a professor/a?

Buscando construir algumas respostas nesta pesquisa, apresentamos o seguinte objetivo geral, que consistiu em analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão enquanto bolsistas do PIBID, desvelando a contribuição da proposta desse Programa à formação inicial de professores para a Educação Básica. Visando a resolução do problema e o cumprimento do objetivo geral deste estudo, percorremos quatro objetivos específicos que refletem nosso horizonte projetado. São assim expressos:

- a) Caracterizar a proposta do PIBID, no contexto institucional da UFMA para a promoção da formação inicial de professores, considerando os documentos oficiais do Programa;
- b) Analisar os fundamentos teóricos e metodológicos do PIBID no que se refere à formação inicial do aluno participante;
- c) Analisar as ações e as estratégias formativas propostas no subprojeto de Pedagogia/UFMA executadas pelos bolsistas do Programa;
- d) Desvelar as contribuições, os limites e possibilidades das ações e das estratégias formativas empreendidas no PIBID para formação inicial de futuros professores da Educação Básica.

Diante do exposto, este trabalho, além dos elementos pré e pós-textuais, foi estruturado em cinco seções, nas quais buscamos através dos dados

bibliográficos, documentais e empíricos contribuir para o campo epistemológico da educação voltando nosso olhar para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e seu processo de iniciação à docência em plena formação inicial de professores no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

A primeira seção desta dissertação tratou, portanto, da introdução do trabalho, na qual apresentamos a pesquisa, as motivações, os objetivos, o problema e uma breve contextualização da temática. Está incluída também nesta seção o caminho metodológico trilhado na pesquisa, onde apresentamos a caracterização da pesquisa, o contexto da investigação, o campo empírico, a definição dos sujeitos selecionados, os instrumentos e técnicas de recolha e a análise dos dados envolvidas no estudo. Para tanto, recorreremos aos estudos de Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986), Bardin (2011), Alves-Mazzotti (1991) entre outros.

Na segunda seção, apresentamos a formação de professores contextualizada a partir dos anos 1930 descrevendo um breve histórico da formação docente no Brasil. Fizemos um diálogo entre autores que tratam da formação docente num contexto histórico e suas implicações no exercício profissional dos professores. Essa etapa foi realizada visando compreendermos os processos que normatizam a licenciatura, em especial a Pedagogia, na legislação. Autores como Saviani (2008; 2014), Corrêa (2006), Romanelli (2010), Shiroma *et al* (2007), Freitas (2002), García (1999) e muitos outros, contribuíram nas nossas discussões sobre formação inicial de professores no Brasil.

Na terceira seção apresentamos nosso objeto de estudo “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”. Primeiramente, abordamos a CAPES com sua nova atuação destacando esse órgão, como reguladora da Política Nacional de Formação de Professores. Em seguida apresentamos o Programa de maneira mais detalhada a partir do seu desenvolvimento em âmbito nacional como proposta do Governo Federal de incentivo e valorização da docência, apontando seus pressupostos legais (Leis, Pareceres, Decretos e Portarias Normativas), formulações, objetivos e estrutura organizacional. Seguimos com a configuração atual do Programa na UFMA, com ênfase no subprojeto de Pedagogia, que é o foco de nossa análise. Para apresentarmos essas informações, utilizamos documentos e editais do Programa, informações do site da CAPES, projeto

institucional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Subprojeto de Pedagogia/UFMA e Relatórios da DEB/CAPES que versam sobre o Programa.

A quarta seção, consistiu especificamente em nossa pesquisa empírica, onde apresentamos e interpretamos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico. Ressaltamos que esta pesquisa envolveu oito sujeitos, sendo cinco licenciandos em Pedagogia, atualmente bolsistas do Programa, um Coordenador de Área do subprojeto de Pedagogia/UFMA, um Coordenador Institucional do Programa na IES em questão, e um Professor Supervisor do Programa em uma Escola Pública parceira.

Por fim, na quinta e última seção, apresentamos o fechamento da pesquisa, onde tecemos algumas considerações sobre as discussões apresentadas, sinalizando as constatações principais de nosso estudo à luz dos objetivos pretendidos e apontamos algumas reflexões sobre o objeto estudado.

1.1 Apresentando o Tema e Justificando os Propósitos

A investigação que nos propomos neste estudo foi fruto de algumas inquietações e reflexões relacionadas a formação inicial de professores. Diante de tal assertiva, interessamo-nos em investigar nesta pesquisa um dos maiores Programas voltados ao aprimoramento da formação de professores em sua vertente inicial.

Desse modo, nesta subseção, tratamos de apresentar e contextualizar a temática investigada a partir da elaboração de um estudo do tipo Estado da Arte, demonstrando, sobretudo, a justificativa de nossos propósitos, manifestando nossa preocupação em tornar inteligível o interesse e a justificativa de pesquisar a temática em questão.

Ao que consta, sempre houve programas destinados à formação docente. Contudo, não se pode afirmar o mesmo acerca das interfaces de programas voltados para o estímulo à docência em pleno processo de formação inicial, um dos motivos que nos fizeram eleger como objeto de nossa análise o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, considerado atualmente como um forte aliado no complemento à formação inicial de professores no Brasil.

Com a finalidade de incentivar, valorizar, fortalecer e qualificar os cursos de licenciatura e contribuir com as escolas da rede pública de Educação Básica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi instituído no contexto brasileiro em 2007, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e desde então, vem se concretizando através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e investigativas nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

Dentre seus principais objetivos, destacam-se o de contribuir com o incentivo e a valorização do magistério, aprimorar a formação inicial de professores (contemplando a articulação entre as formações teórica e prática e a aproximação entre a universidade e a escola básica), promover a inserção dos futuros professores no seu espaço de atuação profissional e contribuir, conseqüentemente, com a melhoria da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Entre os envolvidos² no PIBID estão: os licenciandos (alunos de iniciação à docência), os professores das escolas básicas (supervisores) e os docentes das universidades (coordenadores de área, de gestão de processos educacionais e institucional).

O PIBID é um Programa cuja preocupação está voltada aos cursos de licenciaturas presenciais visando melhorar a qualidade da formação bem como oferecer subsídios de estímulo e fortalecimento à docência. Foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presencial, complementando a formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que espera estimulá-los/as como profissionais a atuar nas escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2007).

Essa ideia encontra fundamento em estudiosos como Nóvoa (2007; 2009), Garcia (1999), Mizukami *et al* (2002) e Tardif (2011) ao compartilharem a ideia de que a formação de professores deve estar próxima da realidade escolar e dos problemas vivenciados no cotidiano pelos docentes, advogando a necessidade de os professores em exercício terem lugar predominante na formação inicial de seus pares.

² Cada participante recebe uma bolsa que varia entre quatrocentos reais a mil e quinhentos reais, um incentivo financeiro que além de tornar o Programa mais atrativo é também seu principal diferencial.

Quanto aos nossos propósitos, nós os apresentamos sob dois pontos de vista. O primeiro está ancorado na produção acadêmica pertinentes a essa temática, e o segundo, se refere ao envolvimento direto das pesquisadoras com o objeto em questão.

Respondendo ao primeiro ponto de vista, por nos interessarmos e investigar a formação inicial docente, bem como demonstrarmos a relevância do tema, realizamos um estudo do tipo “estado da arte” no intuito de evidenciarmos a extensão do PIBID em âmbito nacional, demonstrando a vasta produção acadêmico-científica sobre esse Programa, identificando algumas tendências e resultados deste tema.

Nossa pretensão foi realizarmos na medida do possível³, o que Romanowski e Ens (2006) propõem em seu artigo intitulado **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**, que é possibilitar uma visão geral do vem sendo produzido sobre determinada área permitindo aos interessados conhecerem a evolução das pesquisas, assim como suas principais características e foco, além de ser possível identificar as lacunas existentes.

Para tal, fizemos um levantamento das produções científicas que versam sobre a temática já citada e que foram divulgados no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no período de 2012 a 2016, portal que reúne na internet um conjunto de artigos científicos publicados. Utilizamos também, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (período de 2012 a 2016), que também é uma biblioteca virtual que disponibiliza a produção científica nacional e internacional. Ambos foram usados por se tratarem de importantes bases de dados para consulta de periódicos no Brasil. Consultamos ainda o Grupo de Trabalho (GT – 08, que versa a Formação de Professores) das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando as cinco últimas edições (33^a – 2010 a 37^a – 2015), que foi privilegiada por se tratar do maior evento científico para exposição de pesquisas educacionais do Brasil.

Selecionamos os trabalhos a partir da leitura dos seus títulos disponíveis nos locais de busca e escolhemos aqueles que faziam referência a um dos seguintes descritores: PIBID, o PIBID na formação docente e iniciação à docência.

³ Utilizamos a expressão “na medida do possível”, por reconhecermos a dificuldade e complexidade de realizar um estudo como o proposto frente à vasta produção sobre o PIBID no âmbito da formação de professores publicada no Brasil.

Essas expressões (palavras-chave) foram usadas para efetuar a busca nas bases *online* do *Scielo* e no GT – 08 de Formação de Professores da ANPEd.

No Portal da CAPES utilizamos apenas o descritor “PIBID”, uma vez que verificamos uma acentuada produção acadêmica neste portal, principalmente se incluíssemos os demais descritores mencionados anteriormente, o que demandaria um tempo maior para a realização da pesquisa. Ainda assim, utilizando apenas o descritor “PIBID”, o sistema do Banco de Teses e Dissertações da CAPES identificou um total de 477 resultados. Destes, 102 eram teses de Doutorado, 334 eram referentes ao Mestrado Acadêmico, 75 ao Mestrado Profissional, e 2 se referiam a categoria profissionalizante. Desta feita, considerando a dimensão das pesquisas que envolvem o programa PIBID no âmbito nacional, fizemos uso de um filtro, disponível no próprio Portal da CAPES, selecionando assim, somente os trabalhos que estivessem situados na área de concentração da Formação de Professores, nosso objeto de análise maior, o que totalizou 17 resultados.

Para compormos nosso inventário selecionamos inicialmente 29 trabalhos, dos quais 14 são artigos, 10 são dissertações (Mestrado Acadêmico), 03 são dissertações (Mestrado Profissional) e 02 são teses (Doutorado Acadêmico) originários dos bancos de pesquisas já mencionados. Em seguida, para nossa análise, selecionamos a partir da leitura dos resumos aqueles que tinham como foco o PIBID na formação de professores, ficando distribuídos da seguinte forma: 4 artigos do GT-08 da ANPEd, 10 artigos (de diversos periódicos) do Portal Scielo e 10 trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 01: Distribuição dos trabalhos do GT – 08 da ANPEd (33^a a 37^a RA)

REUNIÃO ANUAL (RA)	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
37 ^a	2015	Tatiana Moraes Queiroz de Melo; Silvana Ventorim	O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: percepções sobre o início	Universidade Estadual de Feira de Santana
37 ^a	2015	Francisco Cleiton Alves	PIBID COMO TERRITÓRIO INICIÁTICO DAS APRENDIZAGENS EXPERENCIAIS	Universidade do Estado da Bahia
37 ^a	2015	Natalia Neves Macedo Deimling; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola	UTFPR UFSCar
37 ^a	2015	Lílian Aparecida Ferreira;	APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR: contribuições e	Universidade Federal de São

		Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física	Carlos
--	--	---	---	--------

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento nos Anais *online* da 33ª a 37ª RA da ANPEd realizado pelas autoras no GT – 08 para o período 2010 a 2015.

Através dos dados coletados a partir do Grupo de Trabalho 08 (formação de professores), da ANPEd, identificamos um total de 4 trabalhos distribuídos somente no ano de 2017, equivalente à 37ª Reunião Anual da referida Associação. Apesar de nossa tentativa em pesquisarmos desde a 33ª RA (2010), utilizando os descritores “PIBID”, “PIBID na formação docente” e “iniciação à docência”, não encontramos trabalhos acerca da temática em questão.

As propostas de estudos desses quatro artigos versam em torno da proximidade do licenciando com o campo de atuação, isto é, a **articulação universidade/escola**, conforme o primeiro e o terceiro artigo listado. O segundo, ressalta o PIBID na promoção da interface **teoria-prática** no processo de iniciação à docência através dos trabalhos pedagógicos de intervenção. E o quarto artigo, trata das contribuições formativas aos professores em formação a partir do **papel do professor supervisor** (da escola parceira) **como coformador**.

A seguir os dados identificados no Portal *Scielo*, sendo necessário a inclusão do Periódico em que o trabalho foi publicado.

Quadro 02: Distribuição dos trabalhos no Portal *Scielo* (2012 a 2016)

AUTOR	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
Giana Amaral Yamin; Míria Izabel Campos; Bartolina Ramalho Catanante	"QUERO SER PROFESSORA": a construção de sentidos da docência por meio do PIBID	2016	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Claudia Gomes; Vera Lucia Trevisan de Souza	O PIBID E A MEDIAÇÃO NA CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA	2016	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Federal de Alfenas – Alfenas – MG
Luiz Marcelo Darroz; Clóvis Milton Duval Wannmacher	APRENDIZAGEM DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID/FÍSICA: a visão dos bolsistas de iniciação à docência	2015	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Paulo Afranio Sant'Anna; Luiz Otávio Costa Marques	PIBID DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	2015	Educação & Realidade	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Elaine Fernandes Mateus	UM ESBOÇO CRÍTICO SOBRE "PARCERIA" NA	2014	Educação em Revista	Universidade Estadual de

	FORMAÇÃO DE PROFESSORES			Londrina
Mayra Prates Albuquerque; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Gilceane Caetano Porto	MEMORIAL DE FORMAÇÃO ESCRITO NO DECORRER DA PRÁTICA DOCENTE: APRENDIZAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	2014	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Universidade Federal de Pelotas
Elaine Mateus	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS: representações de uma experiência no Pibid	2013	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Londrina
Maria Aparecida Bergamaschi; Dóris Bittencourt Almeida	MEMORIAIS ESCOLARES E PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	2013	Educação em Revista	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Andréa Rosana Fetzner; Maria Elena Viana Souza	CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO ESCOLAR: POTENCIALIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	2012	Educação e Pesquisa	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Marli André	POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NO BRASIL	2012	Cadernos de Pesquisa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento do Portal *Scielo* para o período 2012 a 2016.

De acordo com os trabalhos listados acima, essas pesquisas demonstraram sinteticamente, que seus autores buscaram estudar o PIBID a partir da relação prática da docência, envolvendo a relação teoria e prática, aspecto também observado nas pesquisas divulgadas no GT-08 da ANPEd; o PIBID enquanto fomentador da aprendizagem docente por meio da vivência escolar; o PIBID como possibilidade de novas práticas; a formação colaborativa que ocorre por meio do Programa, envolvendo alunos-alunos e alunos e professores; a construção de saberes profissionais por meio da iniciação à docência; A experiência no PIBID, aparecendo quase sempre como um divisor de águas na relação com a licenciatura e com a docência; O PIBID como espaço de conhecimento e formação; o fomento do PIBID na superação das dificuldades do cotidiano escolar, impingindo no licenciando o significado do trabalho docente; e por fim, a abordagem do Programa no contexto da política educacional que coloca no centro do debate, a formação e a valorização da profissão docente.

Como último local de buscas para constituição do nosso inventário, listamos abaixo os dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Assim apresentamos os seguintes trabalhos:

Quadro 03: Distribuição dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2012 a 2016)

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
Ana Valeria Roldan Viana	TORNAR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: aportes do PIBID ao aprendizado da docência	2015	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A ⁴
Hamilton Perninck Vieira	SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire Fortaleza	2015	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Suzicassia Silva Ribeiro	PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-MATEMÁTICA	2013	Universidade Federal De Lavras - Ufla	Dissertação M.P ⁵
Cesar Augusto Sadalla Pinto	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE	2015	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Cicera Sineide Dantas Rodrigues	TESSITURAS DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: narrativas de professores formadores	2016	Universidade Estadual Do Ceará	Tese Doutorado
Claudio Cesar Torquato Rocha	SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia	2013	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Giovana Maria Belem Falcao	SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: movimentos na constituição identitária	2016	Universidade Estadual Do Ceará	Tese Doutorado
Aline Fernandes Melo	ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÕES DE LICENCIADOS DO PIBID-INGLÊS	2016	Universidade Federal De Lavras	Dissertação M.P
Cintia Goncalves Sombra	EGRESSOS DO PIBIB/UECE DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?	2016	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Maria Adriana Borges Dos Santos	EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR: estudo de caso do PIBID/Educação Física/UECE	2016	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Ana Maura Tavares Dos Anjos	REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica	2015	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A

⁴ A sigla M.A faz referência ao Mestrado Acadêmico.

⁵ A sigla M.P faz referência ao Mestrado Profissional.

Caroline Teixeira Borges	O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?	2015	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A
Rejane Maria Oliveira Eles	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID	2014	Universidade Federal De Lavras	Dissertação M.P
Daniele Cariolano Da Silva	A SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO E AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID/FECLESC	2015	Universidade Estadual Do Ceará,	Dissertação M.A
Francisco Jeovane Do Nascimento	PROFESSORES DE MATEMÁTICA INICIANTE: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional	2016	Universidade Estadual Do Ceará	Dissertação M.A

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES para o período 2012 a 2016.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, percebemos que a incidência de pesquisas acerca desse Programa é bastante extensa, envolvendo múltiplos aspectos do PIBID enquanto complemento à formação de professores. Através das pesquisas divulgadas nesse portal, sintetizamos quais são os aspectos que a comunidade acadêmica tem se inclinado a pesquisar: a busca pela compreensão/identificação das contribuições do PIBID incidindo em diversas licenciaturas. Nesse caso, o que os pesquisadores mais levam em conta nas suas pesquisas é a avaliação da experiência que os próprios bolsistas licenciandos fazem do Programa.

O segundo destaque nas pesquisas divulgadas voltou-se para os estudos sobre o Professor Supervisor (professor da escola parceira do Programa). As pesquisas correspondentes a esse aspecto incidiram em algumas questões específicas como: o papel que o professor supervisor assume na proposta do PIBID, a formação continuada desses profissionais, o exercício da reflexão da prática, a promoção da aproximação entre alunos e seus pares, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o PIBID como espaço de formação continuada no processo de desenvolvimento profissional.

Na sequência, outro aspecto bastante demonstrado no interesse dos pesquisadores foi a verificação da proximidade entre escola e universidade, além de investigações que demonstraram a contribuição da articulação teoria e prática no processo de formação inicial docente e a constituição dos saberes da docência através da experiência no PIBID. Observamos ainda, o interesse da comunidade acadêmica em estudos voltados aos Coordenadores de Área, que são professores

das Instituições de Ensino Superior, prevalecendo aqui, a formação continuada de professores. O que demonstrou que o “estado da arte” relativo ao PIBID evidencia um panorama acerca da formação em seus dois níveis: inicial e continuada.

De modo geral, os trabalhos identificados no portal da CAPES indicaram em seus resultados, aspectos positivos da adoção do referido Programa na formação dos licenciandos, reforçando sua proposta que versa a respeito de uma formação mais qualificada, proporcionando, sobretudo, uma formação integrada, articulando instituições formadoras, *lócus* específicos de formação docente, e Escolas de Educação Básica Pública, ambiente de trabalho dos profissionais em formação.

Quanto ao segundo ponto de vista dos nossos propósitos relativos ao objeto estudado é importante ressaltarmos o que nos trouxe até aqui. Em parte, o interesse pelo tema nasceu da minha própria experiência enquanto estudante do curso de licenciatura em Pedagogia e bolsista do PIBID no ano de 2012, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, experiência esta, que me proporcionou grande vivência do cotidiano escolar e que durou um pouco mais de um ano, culminando em seguida a partir das primeiras reflexões, numa investigação monográfica⁶ em nível de graduação. Essa temática chamou-me atenção por estar inserida no âmago das discussões possíveis à formação docente, instigando-me a compreender como se dava esse processo durante o percurso formativo inicial, quais contribuições o Programa oferece, bem como, quais eram seus limites e possibilidades.

A partir da minha participação enquanto bolsista desse Programa iniciei minhas atividades no interior de uma escola pública localizada na região periférica do município de São Luís, cujas atividades eram orientadas por um Professor Coordenador de Área, ligado a Instituição de Ensino Superior – IES, e, de um Professor Supervisor da Escola Pública, encarregado pela mediação nos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas.

⁶ Monografia intitulada: **PROGRAMA INTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: contribuições para o processo e formação inicial de professores/as do curso de Pedagogia-UFMA**. Esta pesquisa se limitou apenas a descrever as contribuições do Programa para a formação inicial – na perspectiva de cinco ex-bolsistas, e os saberes construídos necessários à sua prática, (denominados neste estudo de saberes docentes). Nesse sentido, a pesquisa se inseriu apenas como início de uma discussão sobre a formação docente a partir das contribuições do PIBID, representando a possibilidade de aprofundamento e reflexão sobre a articulação do Programa no curso de Pedagogia da UFMA, bem como em outras licenciaturas.

A inserção à docência propiciada pelo PIBID, desde o início foi distintamente superior às experiências vivenciadas nos estágios curriculares convencionais. Embora não se descarte a existência de alguns desafios, que tratamos de mencionar posteriormente ressaltamos que em termos de rigor e organização o Programa se destaca com vigor, revelando-se como uma forte potencialidade no que concerne o desenvolvimento de intervenções práticas, o que, ao menos para mim, até então não havia sido experienciada enquanto apenas licencianda.

Isso ocorria pelo fato dos bolsistas do PIBID estarem em contato frequente com elementos que gravitam no universo escolar, promovendo um olhar atento e reflexivo acerca dos fenômenos que ocorrem na escola de modo geral, possibilitando sobretudo, sentir a complexidade do trabalho docente e seus entrelaces com a formação inicial. Na medida em que participava e desenvolvia as atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, observava e registrava os acontecimentos do cotidiano no tocante às atitudes, comportamentos e atuação dos sujeitos presentes na sala de aula, possibilitando uma integração e um distanciamento simultâneo nesse processo, procedendo análises qualitativas das minhas ações enquanto bolsista e, sobretudo, das ações do Professor Supervisor, que serviam para (des)construir a imagem que eu tinha sobre o que é ser professor.

Desse modo, o olhar romântico sobre a educação e, particularmente sobre o professor, cedeu espaço a outro mais crítico, sensível, inquietante e compromissado com a construção coletiva da atuação docente. Esse movimento cíclico e perene de protagonizar e assistir minha própria formação arquitetou alguns questionamentos, que serviram como motivação para o interesse em pesquisar esse Programa e seus desdobramentos na formação inicial de professores.

Se, de um lado, as verificações obtidas responderam às minhas indagações iniciais, de outro, fizeram com que outras questões emergissem. Intrigada com alguns “silenciamentos” e aspectos essenciais não manifestados na primeira investigação, decidi investir na continuidade de meus estudos em nível de Mestrado para evidenciar os alcances objetivos do Programa PIBID para formação inicial de futuros professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, considerando os bolsistas do PIBID, e que contribuição esse Programa tem oferecido para a Educação Básica Pública.

Como demonstração de um dos silenciamentos percebidos na primeira investigação podemos citar a atuação do Professor Supervisor, ou seja, aquele professor mais experiente que está em exercício no magistério e que de acordo com a proposta do Programa deve ser um coformador. Infelizmente a minha experiência demonstrou um apoio incipiente desse profissional na formação dos bolsistas que estavam em atividade na escola, nos colocando na posição de substitutos desse professor na sala de aula, ficando responsáveis por toda rotina escolar.

Muito embora esse fato tenha sido recorrente durante a minha participação enquanto bolsista, bem como de outros nove bolsistas que estavam na mesma escola, durante a coleta dos dados esse fator foi quase totalmente silenciado. Dentre os bolsistas entrevistados apenas um demonstrou (com muito cuidado e receio na fala) esse ponto.

Por esse motivo, justificamos ainda, que a relevância desta pesquisa se embasou na noção de que a ampliação dessas discussões se constitui como uma potencialidade, haja vista que o nosso foco incide sob um Programa de grandes proporções no contexto brasileiro, completando neste ano, uma década de vigência desde seu lançamento em 2007.

Importante ressaltarmos que esta investigação teve como base o pressuposto de que a construção do “ser” professor como profissional da educação constitui-se no contexto de um projeto de sociedade, portanto, está sempre sujeito às influências e sofre do paradigma educacional vigente que sustenta as relações entre cultura, ciência, sociedade e educação no momento histórico de sua constituição. Esse processo, no entanto, não se dá de forma harmônica e linear, mas se entrelaça nas contradições e conflitos que envolvem formação de professores contemplada no bojo da formação social contemporânea.

Seguindo a orientação dos propósitos aqui relatados, explicitamos a seguir os caminhos percorridos para que os achados desta pesquisa pudessem vir à tona.

1.2 Percurso Metodológico Trilhado na Pesquisa

Construir um objeto de pesquisa começa a partir da definição do que iremos investigar, o que significa selecionar dentre as nossas várias experiências, aquela que mais nos provoca, aquela que mais nos inquieta. Isto porque para que possamos nos debruçar por um tempo mais longo e com certa profundidade sobre determinada temática, o envolvimento com ela é um fator imprescindível (CORAZZA, 2007).

Considerando o rigor que a produção de conhecimento requer, o delineamento da metodologia da pesquisa constituiu-se elemento crucial para que os objetivos iniciais propostos fossem atingidos. Para Gil (2011, p. 49), “o delineamento da pesquisa refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados”.

Nesse sentido, explicitamos aqui o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta investigação, que como já colocamos, se propôs em analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, enquanto bolsistas do PIBID, desvelando a contribuição da proposta desse Programa à formação inicial de professores para a Educação Básica. Para tanto, explanamos sobre a abordagem de pesquisa utilizada, o contexto da investigação, a seleção e caracterização dos sujeitos participantes, o instrumento de recolha de dados e a técnica de análise.

O tema abordado neste estudo voltou-se para elementos teóricos que pudessem fundamentar e possibilitar o entendimento sobre a formação docente, contextualizada no curso de Pedagogia/UFMA através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que de um lado, deu-se em virtude da própria formação acadêmica da pesquisadora, e, de outro, em virtude da sua participação enquanto bolsista do referido Programa, estando, portanto, envolvida diretamente a ele.

A partir desse envolvimento, demonstrado também na introdução deste trabalho, com o intuito de respondermos à problemática levantada nesta pesquisa considerando a relevância do tema, a pesquisa que nos propomos revestiu-se da abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico. Isso porque, segundo Ghedim e Franco (2008) esse tipo de abordagem na pesquisa favorece a compreensão e apreensão de determinado fenômeno em seu caráter complexo e multidimensional.

A pesquisa qualitativa privilegia, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). É, ainda, uma abordagem cuja natureza básica é o estudo de fenômenos sociais, o que sugere, portanto, ser a mais adequada para obtermos os dados necessários neste estudo. Isto porque, a educação, e, portanto, a formação de professores, são apontadas como fenômenos sociais.

Esse tipo de investigação, segundo Bogdan; Biklen (1994), vai surgir no final do século XIX e início do século XX atingindo seu ápice nas décadas de 1960 e 1970 através de novos estudos e divulgação. No que concerne esse tipo de abordagem, os referidos autores mencionam que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo (BOGDAN, BIKLEN 1994, p. 49).

Em geral, a abordagem qualitativa é bastante utilizada em estudos na área de educação, uma vez que os dados coletados são para além de simples números, trazendo descrições detalhadas a partir do olhar dos/as envolvidos/as. Para Ferreira (2013), essa abordagem metodológica considera que a realidade concreta flutua nas dimensões objetivas e subjetivas, respectivamente, possibilitando a compreensão dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais, desvelando a complexidade de um determinado problema, a partir da análise da interação de certas variáveis.

De acordo com Moreira (2004, p. 57) as investigações qualitativas possuem as seguintes características:

a) Um **foco na interpretação**, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo. b) **Ênfase na subjetividade**, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes. c) **Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa**: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir. d) **Orientação para o processo e não para o resultado**: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa. e) **Preocupação com o contexto**, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência. f) **Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa**: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (Grifo nosso).

Diante disso, esta pesquisa apresentou várias especificidades constantes nos estudos qualitativos, primeiro, porque teve os dados coletados em seu ambiente natural de ocorrência, isto é, sem a manipulação intencional das pesquisadoras. Segundo, porque houve uma preocupação com o contexto, considerando que conhecer as circunstâncias onde o fenômeno está inserido é de suma importância para compreendê-lo (ALVES-MAZZOTTI, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, os dados descritivos obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, priorizou os processos ao invés do produto, preocupando-se em retratar a interpretação dos fatos na perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os significados que os sujeitos desta investigação atribuíram aos fenômenos descritos foram o foco da nossa atenção na tentativa de percebermos a perspectiva dos participantes diante das questões que foram focalizadas.

Não podemos deixar passar despercebido o papel do pesquisador durante o processo da investigação. Primeiro porque, o investigador que utiliza a abordagem qualitativa em sua pesquisa deve compreender que a escolha dessa abordagem não partirá dele, mas sim, de seu objeto de análise. É o objeto que pede o tipo de abordagem à qual será submetido nos processos de coleta, análise e interpretação dos dados, e nessa pesquisa, esse aspecto foi considerado. Segundo, porque quando pensamos uma pesquisa em educação na abordagem qualitativa, implica pensarmos também numa realidade que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). Isso quer dizer que o papel do pesquisador ao interpretar esses dados, atribuindo-lhes significado, dependerá sempre de uma base teórica de estudos anteriores e de contribuições de pesquisadores pioneiros, além de sua própria criatividade.

Diante da abordagem qualitativa, o ponto de partida foi a análise bibliográfica e o estudo documental, especialmente, das políticas educacionais de formação de professores, tendo como marco as intensas transformações ocorridas a partir de 1930, a criação dos cursos de licenciatura na mesma década até desembocar na famosíssima década de 1990, conhecida também, como a década de ouro da educação, realçando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996 e o contexto da Política Nacional de Formação de Professores.

A análise documental consiste num dos procedimentos metodológicos decisivos para as pesquisas voltadas às ciências sociais e humanas, tornando-se indispensável porque a maior parte das fontes escritas quase sempre constituem a base do estudo investigativo. Dentro desse enfoque, a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados possibilitando o acesso às fontes pertinentes, podendo ser escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (TRIVINOS, 1987). A análise documental é ainda uma técnica importante de abordagem de dados qualitativos, porque constitui-se em complemento as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo porque pode desvelar aspectos novos de um problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na pesquisa documental foram utilizados os arquivos públicos como: Leis, Decretos, Portarias e Relatórios de Gestão, além de publicações administrativas, como Projeto Institucional do PIBID/UFMA e o Subprojeto de Pedagogia/UFMA. Os documentos analisados durante a pesquisa tiveram como objetivo conhecer o PIBID e a sua proposta de formação docente no contexto das licenciaturas, especialmente no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

No caso desta pesquisa, a análise documental cumpriu a finalidade mencionada no parágrafo anterior uma vez que pretendíamos utilizar a análise documental para evidenciar o que a legislação federal tem tratado sobre a formação de professores.

As fontes de informações utilizadas na pesquisa bibliográfica foram as publicações de livros, teses, dissertações, artigos científicos sobre a temática de formação de professores e o PIBID. Segundo Alves-Mazzotti (2002, p. 44)

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor o seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido.

Com o levantamento bibliográfico e a revisão da literatura empreendemos esforços no sentido de sistematizarmos um conjunto de informações que nos permitiu analisar alguns aspectos históricos, econômicos e sócio-políticos da formação inicial de professores e das políticas públicas para esse campo no Brasil, além das suas influências e implicações na contemporaneidade.

Para desenvolver esse estudo qualitativo, percorremos os seguintes passos metodológicos: a seleção do campo empírico; a identificação dos sujeitos participantes; elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada; contato com os

selecionados para agendamento dos encontros; realização das entrevistas gravadas; transcrição dos áudios; tabulação dos dados; realização da análise de conteúdo; apresentação e discussão dos dados.

Nesse sentido, o universo desta pesquisa é composto pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que atualmente engloba 36 (trinta e seis) Subprojetos com propostas de ações formativas para as seguintes licenciaturas: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Interdisciplinar, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro, envolvendo o campus da capital e os campi do continente.

A opção por essa instituição e por esse curso justifica-se pela relação de proximidade da pesquisadora com o Programa e com a instituição, o que facilita o contato com os integrantes do PIBID/UFMA e conseqüentemente, o levantamento dos dados. A segunda motivação está na abrangência do PIBID nesta universidade, que conforme investigação feita pela pesquisadora em 2014, mencionada anteriormente na introdução deste estudo, esse Programa foi tomando largas proporções ao longo dos projetos institucionais desenvolvidos, sendo considerado o Programa com a maior concessão de bolsas dentro da Universidade Federal do Maranhão.

Chamamos atenção ainda para o fato de que dentro da UFMA, o PIBID contempla todas as licenciaturas, desenvolvendo atualmente, trinta e seis subprojetos, distribuídos na capital e nos campi do continente.

Apesar do expressivo número de Subprojetos e licenciaturas envolvidas no PIBID/UFMA, nossa ênfase esteve concentrada particularmente no Subprojeto de Pedagogia, cujos motivos já foram citados anteriormente. Assim, esta investigação deu-se por amostragem, de forma que selecionamos o Subprojeto de Pedagogia/UFMA e um total de oito sujeitos. Como o mais importante da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, não importa se ela é pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. Dessa forma, o alcance da amostra é de vinte e cinco por cento do total de bolsistas do PIBID/Pedagogia, isto é, um quarto do total, constituindo-se nosso universo de análise.

Desta feita, visando o alcance dos objetivos propostos inicialmente e para obtermos os dados pertinentes à pesquisa, selecionamos oito sujeitos para colaborarem com este estudo. Sendo eles: o Coordenador Institucional, a Ex-Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia, um Professor Supervisor da escola parceira, e cinco licenciandos em Pedagogia bolsistas do Programa. Fizemos a apresentação do objetivo do estudo demonstrando nossa intencionalidade com esta pesquisa, e em seguida, aqueles/as que atendessem aos critérios estabelecidos e se que se dispusesse em participar deste processo tornaram-se nossos sujeitos da pesquisa.

O critério de seleção adotado para a escolha dos/as envolvidos/as deu-se a partir da função ocupada na estrutura organizacional do Programa, sendo eles: o Coordenador Institucional, por ser a pessoa designada na IES para representá-la, além de fazer a gestão geral e distribuição de recursos para todos os subprojetos, estando envolvido com o Programa desde o início de sua implantação.

A escolha da Ex-Coordenadora de Área, deu-se em virtude do seu nível de envolvimento com o Programa na Instituição, uma vez que atuou na implantação do Programa na UFMA em 2009, assumindo posteriormente a Coordenação de Área do Subprojeto de Pedagogia no período de 2015 a 2016, e por atualmente desempenhar a função de Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais, desse modo, foi privilegiada no âmbito desta pesquisa pelo conhecimento empírico que possui.

Elegemos ainda um Professor Supervisor que atua em uma das escolas parceiras do PIBID, estabelecendo como critério de seleção a dimensão temporal. Assim selecionamos um/a professor/a que estivesse a pelo menos um ano na função, no intuito de verificarmos as suas percepções sobre o Programa como coformadores de futuros docentes.

O principal público-alvo para nos auxiliar na busca às respostas ao problema da pesquisa foram os licenciandos em Pedagogia que estivesse em plena atuação como bolsistas no PIBID, uma vez que nos interessou analisar em que medida o processo de iniciação à docência realizada em plena formação inicial de professores, por meio do PIBID, favorece a formação do futuro professor. Desse modo, com a ajuda da Coordenação de Área selecionamos cinco bolsistas que estivessem a mais tempo no Programa e que se dispusesse a colaborar com este estudo.

Ressaltamos que todos os/as entrevistados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E), pelo qual foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como sobre as formas de tratamento dos dados coletados e da divulgação dos resultados do estudo, assegurando a todos/as envolvidos/as a confidencialidade das informações e o anonimato na investigação.

Quanto à pesquisa de campo, o instrumento utilizado para obtenção de informações detalhadas para este estudo foi a entrevista, que por sua vez é considerada um componente importante da pesquisa qualitativa. De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Para Macêdo (2006):

[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas (MACÊDO, 2006, p. 104).

Nesta direção, optamos pela entrevista semiestruturada que além de ampliar a visão do/a pesquisador/a sobre o que se pretende saber, permite ao/a entrevistado/a uma maior diversidade em suas respostas. A entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma articulação das duas modalidades de entrevistas, a estrutura – que são perguntas previamente elaboradas – e não-estruturada – em que o entrevistado aborda livremente o tema –.

Lüdke e André (1986, p. 34), apontam que a grande vantagem desse instrumento em relação a outros, é que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As mencionadas autoras relacionam este tipo de entrevista com os estudos educacionais, uma vez que apresenta um esquema mais livre, permitindo uma maior flexibilidade no momento de entrevistar os/as envolvidos/as no processo. Depois de realizarmos todas as entrevistas partimos para a transcrição dos dados obtidos.

Posteriormente, com base nos dados obtidos através das entrevistas, prosseguimos à análise de conteúdo, obedecendo à sequência de concepção, descrição e interpretação. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, trata-se do conjunto de técnicas de análise das comunicações que através de procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, propicia diagnosticar os dados na realidade empírica.

[...] a Análise de Conteúdo é não só um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p.31).

Segundo Franco (2008, p. 12), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Tendo a mensagem como seu ponto de partida, é possível acrescentar que a análise de conteúdo é um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, com ênfase no conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 2011). Para Bardin (2011, p. 31), os objetivos da análise de conteúdo correspondem aos itens:

- *a superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- *e o enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.

O primeiro objetivo descrito acima visa dar mais objetividade às comunicações analisadas, e o segundo tem o sentido de aprofundar a leitura, isto é, ir além das mensagens, movido pela crença de que não há neutralidade nos discursos.

Gostaríamos de evidenciar que durante toda a construção deste estudo tivemos como preocupação apresentar os dados da pesquisa de campo desde o início do trabalho, construindo uma relação de diálogo entre os objetivos inicialmente elaborados, os dados obtidos em campo e o referencial teórico estudado.

Os dados da pesquisa coletados no campo empírico foram organizados em categorias tomando os objetivos deste estudo como núcleo de análise. Sobre analisar os dados coletados nas entrevistas organizando-os por categoria, Bardin (2011) descreve:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2011, p.199).

Na sistematização dos dados, trilhamos alguns passos para que pudéssemos compreender os fenômenos aqui estudados. Para tanto, seguimos algumas indicações adaptadas por Bonfim (2007) ancorada na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011).

1. *Corpus* do trabalho composto pelas 8 entrevistas semiestruturadas;
2. Realização da leitura flutuante de todo material coletado, destacando palavras e/ou sentidos que pudessem constituir-se em sentido;
3. Redução das entrevistas, sem, contudo, prejudicar o sentido das informações, evidenciando algumas expressões que poderiam constituir exceções e merecessem maior atenção;
4. Codificação do material que pôde ser feito a partir da realização das entrevistas, sendo a letra inicial da função desempenhado no Programa pelos entrevistados seguida dos dígitos. Assim, para identificarmos os/as entrevistadas/as, fizemos a seguinte codificação: BP – Bolsista/PIBID; CI – Coordenador Institucional; CA – Coordenadora de Área; SA – Supervisora de Área seguida dos numerais cardinais de 01 a 05 separados por hífen.
5. Delineamento das unidades temáticas, entendidas aqui, como “temas-eixo em torno dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 2011, p. 106), presentes nas falas dos sujeitos entrevistados e que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência.

Assim, com base nessa concepção, entendemos que o/a leitor/a poderá ter uma melhor interpretação e compreensão deste estudo, uma vez que os dados estão organizados por categoria e os resultados estarão inseridos e articulados desde o início da pesquisa.

Esperamos ainda que esta investigação possa contribuir para a ampliação do debate do campo epistemológico da formação inicial de professores e das políticas públicas de formação docente no Brasil, tendo a proposta da iniciação à docência materializada no PIBID no centro de nossa atenção.

A seguir, na próxima seção desta pesquisa, apresentamos um estudo bibliográfico, baseado na literatura disponível sobre a formação de professores no Brasil, situado a partir da conjuntura histórica, evidenciando a influência dos contextos políticos e econômicos na dimensão pedagógica da educação.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO

Os embates travados sobre a formação de professores para Educação Básica na constituição da história educacional brasileira vieram conquistando espaço através de grandes movimentos, que na sua grande maioria traduziram-se em promulgações de Leis, especialmente a LDB nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acompanhadas de pareceres, resoluções, para discutir dentre outros aspectos, a formação de professores. Nesse sentido, o estabelecimento destas normativas, ora foram influenciadas por pesquisas e discussões teóricas sobre esta temática, ora influenciou produções científicas que culminaram em tendências para a constituição da formação docente no país.

Por esse motivo tivemos como pretensão demonstrar nesta seção, o contexto político-econômico que influenciou e ainda influencia o plano das políticas educacionais, com ênfase na formação inicial de professores, e como estas políticas vem sendo tecidas, destacando, a princípio, os seus antecedentes históricos sem, contudo, “detalhar” cada fato. Orientadas pelo entendimento de que a política de formação de professores se dá em seu tempo historicamente determinado, empreendemos esforços no sentido de analisar os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores no Brasil e suas implicações na contemporaneidade.

Assumimos este caminho por reconhecemos que é na história que encontramos a possibilidade de percebermos a ocorrência e/ou recorrência de processos complexos, nos quais a educação se insere. Esses processos em sua totalidade fazem referência a uma aparente transitoriedade que envolve tanto o campo da disputa quanto o campo do consenso.

Para tanto, tomamos como marco de referência a década de 1930, onde se viu mais explicitamente o desencadeamento de movimentos voltados à uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, considerando seus enfrentamentos ora de conquistas ora de retrocessos. Seguimos percorremos suscintamente as décadas posteriores, centralizando nosso estudo na ênfase que a educação ganhou na década de 1990, inserindo neste debate as fortes tendências externas orientadas pelos organismos internacionais, com o intuito de desvelar seu papel e interesse no campo educacional, bem como, discutir sobre da nova reconfiguração do papel do

Estado na formulação das políticas educacionais que influenciaram diretamente a formação de professores. A discussão da seção finaliza, sem, contudo, se esgotar, com as discussões acerca das repercussões que a política de formação de professores ganhou e o que isso significou à educação básica.

Para efeitos de justificativa de escolha do período, consideramos a criação oficial de cursos de licenciatura que se destinavam à formação sistemática de profissionais para atuar como docentes, bem como, as intensas transformações ocorridas à educação a partir desse decênio, na tentativa de desvelar e discutir alguns aspectos históricos, políticos e teóricos da formação inicial de professores no Brasil e as suas implicações na contemporaneidade, identificando os pressupostos e fundamentos que orientaram (e ainda orientam) as propostas de formação de professores – com ênfase na formação inicial – no Brasil.

2.1 Um Recorte a partir da Década de 1930

Antes de iniciamos nossa análise, gostaríamos de destacar que a palavra formação vem do latim *formare*, e “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p. 138). Dessa forma, compreendemos a formação de professores como uma configuração de “inacabamento” que se mantém vinculada à história de vida dos sujeitos num constante processo que permite a preparação pessoal e profissional. É, portanto, um processo multifacetado e plural, que muito embora tenha um início, nunca conhecemos o seu fim.

Conscientes de que não há coerência em descolar a formação de professores dos movimentos históricos e dos seus respectivos desdobramentos, percorremos numa sucinta, mas não aligeirada, análise dessa trajetória. Dessa forma, tomamos como referencial temporal de nosso estudo, a década de 1930 do século XX, em que a ideia de uma “educação mais consistente” fora difundida à toda sociedade brasileira, muito embora naquele momento, o Brasil ainda nem contasse com um sistema educacional propriamente organizado (CORRÊA, 2006).

Esse caminho nos motivou sobretudo, pela possibilidade de mergulharmos nessa trajetória (ora de limites, ora de perspectivas) em que a proposição de analisar o fenômeno social, que é a formação docente, situada no contexto da educação, a partir dos seus movimentos históricos, nos desvia de uma análise aligeirada que quase sempre traz como consequência a disseminação de um discurso equivocado.

Desde que a educação deixou de ser monopólio da família e foi se tornando uma função de Estado, a formação de professores para atuar em escolas, passou a ser um assunto de política pública social. Esta realidade histórica ganhou ainda mais visibilidade quando a educação dos anos iniciais da escolarização foi se universalizando como um direito da cidadania.

Diante disso, o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil parece se revelar como uma nítida vinculação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjadas. Assim, em um contexto social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agrário exportador e na mão-de-obra escrava, o direito à educação é uma preocupação que só veio aparecer tardiamente.

O ano de 1930 é então considerado um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro, ocasionado sobretudo, pela instauração definitiva do capitalismo no país. Romanelli (2010) reforça esse entendimento ao sugerir que esse decênio representou o

“ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”. (ROMANELLI, 2010, p.49)

O reflexo dessas revoluções⁷ baseou-se no advento das profundas mudanças instauradas a partir dessa década, em que o Brasil passou por expressivas transformações de caráter político, econômico e social. Em meio à crise internacional que afetou a economia dos países, a sociedade que antes se assentava no modelo agrário-rural passa a se urbanizar e se industrializar, impulsionando a aceleração do capitalismo industrial ao passo que introduziu novas

⁷ De modo geral, a Revolução de 1930 foi o efeito da crise econômica do setor agro-exportador cafeeiro que se agravou com a queda da bolsa de Nova York em 1929, e dos embates de segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários.

formas de produção, forçando a necessidade de uma instrução⁸ mínima aos operários para que fossem ao menos capazes de operar as máquinas.

Esse fato se deu em virtude do sensível momento econômico que atingia o Brasil, visto que, para a implantação do sistema capitalista industrial no país era urgente a necessidade de alfabetização de seu povo, que se deslocava cada vez mais às cidades em busca de emprego. Assim, apenas com o mínimo de escolaridade, ou seja, saber ao menos ler, escrever e fazer contas, as camadas mais pobres garantiriam sua qualificação para o trabalho, podendo produzir, sobreviver, e, principalmente, consumir.

É claro que esse processo demandava urgência, o que gerou uma expansão escolar de forma improvisada e atropelada, negando em grande parte o atendimento às necessidades locais e regionais, baixa qualidade e quantidade insuficiente. Assim, a demanda por educação aumentava na medida em que a nova realidade tomava forma e força, motivada pelo avanço do capitalismo industrial, o que não se podia dizer o mesmo das escolas, que não tinham condições suficientes para preparar seu público.

Dessa forma, a educação continuou com a mesma dinâmica social, controlada pela elite e sem conseguir ainda garantir-se como universal e gratuita. Além disso, não podemos esquecer que nesse contexto inclui-se a mobilização da Igreja Católica que se manteve empenhada na defesa do catolicismo a todo custo, confrontando o estabelecimento de novos modelos para a educação, evidenciando nesse processo a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada nesse período.

Conforme expressa Romanelli (2010),

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (ROMANELLI, p. 33, 2010).

Ressaltamos que até 1930, o sistema educacional caracterizava-se na perspectiva dualista: o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os

⁸ Na verdade, enquanto as pessoas viviam majoritariamente no campo e do campo, inserindo-se apenas no setor primário da produção (agricultura, pecuária e mineração), a educação não tinha qualquer importância. Contudo, diante do crescimento do setor terciário e o crescente deslocamento para os centros urbanos, paralelo ao crescimento à procura por emprego nas atividades de manufatura e industriais, a leitura passou a ser necessária e útil, acarretando uma crescente demanda social da educação.

pobres; o ensino secundário atrelado ao ensino superior, para os ricos. Em virtude de crescente pressão das camadas emergentes que almejavam posições mais altas na sociedade assim como a educação da elite, este sistema foi quebrado com a revolução dos anos 1930.

Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar passou a ser considerada tanto por educadores, quanto por grande parte da população que aspirava uma colocação nesse processo, como um instrumento precípuo de inserção social. Paralelo ao papel promissor que a educação recebeu como propulsora do progresso, acrescenta-se a sua função enquanto instrumento de reconstrução nacional e promoção social. De tal modo tais questões não podem ser arrancadas do processo de desenvolvimento industrial, como também da demanda por educação.

Tal situação econômica demandou um novo papel social da escola, redefinido seus objetivos com vista a atender as exigências para o desenvolvimento brasileiro. De modo geral, para consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola ganhou ênfase passando a cumprir um papel social relevante.

Cumpramos acrescentarmos que o modo de produção capitalista, na medida em que articula sua hegemonia, também define políticas sociais com o intuito de amenizar as interferências nocivas do capital, isto é, criar políticas de caráter compensatório. Desta forma, no âmbito da educação, o Estado se reorganiza com concepções de escola, de formação de professores e de outros sujeitos, coerentes com a visão hegemônica instaurada. Assim,

Toda a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. (AZEVEDO, 1932, p. 40-41)

Nessa perspectiva, embora a escola tenha sido chamada para esta incumbência, a análise que procedemos a esse contexto é de que na verdade, a preocupação com a ampliação e acesso à educação não se centrava na autonomia da sociedade, mas sim, na consolidação da nova ordem econômica, que preconizava uma sociedade cujo povo estivesse minimamente instruído.

É claro que todo esse processo não se deu assim tão naturalmente. Se de um lado o que se tinha era o cumprimento de qualquer arranjo político, que é inegavelmente a obtenção da hegemonia, independentemente de suas vinculações

sociais, do outro, surgia na contramão dessa perspectiva, um movimento de educação promovido pelos conhecidíssimos educadores da Escola Nova. Essas contradições vêm reforçar que em todos os momentos das sociedades humanas, as correlações de força sempre se fizeram presentes, embora em alguns casos apenas latentes.

Com o início do século XX, já nas primeiras décadas, diversas vozes começaram a reclamar uma Política Educacional Nacional (Azevedo, 2004; Romanelle, 2010; Saviani, 2005), dando novos rumos a educação no país e estando na pauta das discussões dos diversos setores organizados da sociedade. Como resultado dessas vozes surgem organizações colegiadas como a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, cuja função era promover debates em torno da questão educacional firmando sua luta no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se configurou na materialização de um dos maiores movimentos educacionais até então, e, por décadas, existentes no país, constituindo-se como um documento de caráter eminentemente político cujo propósito objetivava a necessidade urgente de uma reconstrução educacional. Esse famoso movimento esteve empenhado em dar novos rumos à educação ao engajar-se na luta pela escola pública, laica e obrigatória, refutando o tradicionalismo pedagógico. Isto gerou um importante dever ao Estado, a reponsabilidade pela educação de seu povo, responsabilidade esta que era a princípio, atribuída à família.

Se antes a preparação dos professores era visivelmente caracterizada de forma descuidada, como se fosse a única profissão que não requer qualquer preparação profissional, isso vai renovar-se com a proposta dos pioneiros, ao enfatizarem em seu contexto, que os professores, de todos os graus, fossem preparados em faculdades ou cursos normais incorporados a universidades.

Como os pioneiros reivindicavam a implantação de uma escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos, isso demandou também aos professores uma formação unificada. Assim, esse documento político tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola, tendo na “unidade de formação de professores a unidade de espírito”.

A reconstrução educacional em relação aos professores, ficou ainda mais evidente quando da estreita relação entre o que foi defendido nesse Manifesto e o que posteriormente foi decretado na Constituição de 1934. Essas repercussões se expressam com a seguinte citação:

A Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, [...] quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do ‘Manifesto’ (ROMANELLI, 2010, p. 155).

Sendo assim, esse histórico documento⁹ sintetizou os pontos centrais na redefinição do papel do Estado no âmbito educacional, visto que, a educação no Brasil sempre esteve reservada desde o início a uma elite dominante, voltada a estratificação e dominação social, sustentando por diversos séculos a concepção de dominação cultural de uma pequena parcela da sociedade, vigorando a ideia de que o ensino era privilégio de apenas “alguns”.

Nessa linha de intensas transformações, conforme vimos até aqui, reafirmamos o grande salto que o decênio de 1930 representou para educação, sobretudo, no que se refere à regulamentação das políticas educacionais no país. Essa regulamentação também foi impulsionada, especialmente, pela Reforma Francisco Campos, na qual instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma *et al* 2007). Assim, uma série de Decretos deram forma ao que podemos chamar de primeiros traços de uma Política de Educação Nacional. Destacamos então:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;
3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;
6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SHIROMA *et al*, p. 17, 2007)

⁹ Cumpre lembrarmos que todo e qualquer documento histórico deve ser entendido como produção de uma determinada época, isto é, de uma determinada cultura e filosofia cujos fatores sociais, políticos e econômicos estão intrinsecamente relacionados.

Foge ao nosso objetivo desvelar detalhadamente as possibilidades ou limites dessa legislação em sua efetiva prática. Contudo, cabe ressaltarmos que ao analisar a política educacional do Brasil, Shiroma *et al* (2007) destaca que através desses decretos, vimos pela primeira vez na história do país, uma mudança significativa que atingiu diversos níveis de ensino estendendo-se a todo território nacional.

Ao avançarmos nessa trajetória histórica, chegamos ao período no qual se caracterizou a “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais” (1939-1971), antes disso cada Estado tinha legislação própria. Especialmente, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram responsáveis pela elevação ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação, estando vinculados à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, respectivamente.

Através do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, estabeleceu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, assim como, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, tendo como resultado a criação do “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. As licenciaturas gerais focalizavam sua atenção à formação de professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; já a Pedagogia, preocupava-se com a formação de professores que exerceriam a docência nas Escolas Normais.

Com o esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Assim, ressaltamos que, dessa forma, esse modelo de formação de professores em nível superior distanciava-se da referência de origem, cujo suporte se concentrava nas escolas experimentais às quais competiam proporcionar uma base de pesquisa e dar caráter científico aos respectivos processos formativos.

Com o início do Estado Novo, em 1937, o então Presidente Getúlio Vargas fecha o Congresso Nacional e revoga a constituição de 1934, impondo ao país uma nova. Uma das modificações significativas feitas nessa Constituição (1937) trata do dever do Estado quanto à educação. Se antes o dever do Estado era determinado na Constituição de 1934, na de 1937 essa ação passou a ser secundária.

Diante desse cenário autoritário aconteceu a segunda Reforma do ensino no Brasil, funcionando como uma espécie de “estabilizador” das forças mais conservadoras da época (SANTOS, 2011). Dessa forma são criadas as famosas Leis Orgânicas do Ensino, as quais acabaram ampliando e flexibilizando a reforma educacional anterior. Dentre as várias Leis Orgânicas, ilustramos os seguintes Decretos:

1. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial.
2. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
3. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.
4. Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.
5. Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de dezembro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
6. Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
7. Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Dentre os decretos citados acima, gostaríamos de evidenciar um em particular, o Decreto-lei n. 8.530/46, que tratou do Ensino Normal. Através dessa lei o ensino Normal passou a ter cursos em dois ciclos, sendo o primeiro destinado aos regentes do ensino primário, em nível secundário, em quatro anos. Já o segundo, referia-se ao curso de formação de professores primários, em nível do colegial, em três anos (PIMENTA, 2012).

O Ensino Normal passou a compreender também, os cursos de especialização para professores primários que já estavam formados, além de cursos de habilitação para administradores escolares do primeiro grau.

É evidente que muitos são os debates que podem ser suscitados, tanto com base nos Decretos da Reforma Francisco Campos quanto na Reforma instaurada pelas Leis Orgânicas de Ensino. Para tanto, em análise suscita a este momento histórico ressaltamos o que Teixeira (1976) demonstrou ao expressar que:

Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora. [...] **Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais.** (TEIXEIRA, 1976, p.26). (Grifo nosso).

Nos anos finais da década de 1940, surge uma efervescente discussão acerca da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. É então que várias propostas chegam ao Congresso Nacional, dando início a um longo processo que só iria terminar com a promulgação da primeira LDB nº 4.024/1961.

O capítulo IV da referida Lei ficou destinado à “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, ficando definido no seu artigo 54 que: “as escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário” (BRASIL, 1961).

Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, não alterou a formação do professor primário conforme estabelecida na Lei Orgânica. Sua sutil diferença apenas acrescentou a possibilidade de o Instituto de Educação “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (art. 59, § único) formar professores para as Escolas Normais.

Com efeito, o que estava por trás desse longo e intenso período foi uma guerra ideológica durando aproximadamente 13 anos. Isso se deu porque de um lado havia fortes pressões conservadoras e privatistas; do outro, existia o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Novo Manifesto.

De acordo com Teixeira (1976), havia expectativas e aspirações positivas em relação a esta Lei, sendo apontada como indicativo de profundas mudanças para a estrutura da educação brasileira. Nas palavras de Teixeira (1976)

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade. (TEIXEIRA, 1976, p.30).

Mesmo com a resistência e a força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 acabou acarretando alguns prejuízos para educação,

sobretudo no que se refere à sua ampliação, uma vez que fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público.

Ainda com base na primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, foi elaborado em 1962, pelo Conselho Nacional de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabeleceu objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2006).

Cumpramos acrescentarmos que como parte fundamental nessa trama das políticas públicas educacionais surgem os diversos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD etc. Esses agentes aparecerão com mais evidência no tópico a seguir, contudo, como seu processo de criação aconteceu em um período que se estendeu até o pós-guerra, passando a interferir no Brasil, de forma mais precisa, a partir do Golpe Militar, achamos pertinente registrá-los aqui.

E já que mencionamos acima, em 1964, aconteceu o Golpe Militar no Brasil, instaurando um regime antidemocrático, que se estendeu até 1985. A instalação desse regime firmou-se tendo como base os famosos “Atos Institucionais”.

No plano econômico, anunciava-se a ideia do “milagre econômico brasileiro”. Já no plano educacional, houve o favorecimento da formação de mão de obra especializada para os setores públicos e industriais. De qualquer forma, ambas representaram a falta de compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, abrindo espaço cada vez maior para a iniciativa privada, tornando a educação um negócio altamente lucrativo.

É claro que nas reformas do ensino empreendidas pelo Regime Militar havia sinuosos processos de recondução. Esses processos serviam para assegurar que recomendações das agências internacionais, sobretudo relatórios vinculados ao governo norte-americano fossem cumpridos. Para tanto, iniciou-se no Regime Militar, uma série de políticas de caráter desenvolvimentista, articuladas a um processo de reorganização do Estado, provindos dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento Internacional MEC–AID) (SHIROMA, *et al* 2007).

Na prática, um pacote de leis, decretos-leis e pareceres relativos à educação foram implantados com o objetivo de garantir um desenho de política educacional orgânica, nacional e abrangente. Para exemplificar, citaremos alguns dos dispositivos criados nessa nova configuração:

1. Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil.
2. Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação.
3. Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE.
4. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
5. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (SHIROMA et al, p. 30, 2007).

Destacamos especialmente as Leis nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71. A primeira por constituir-se particularmente como um documento contraditório por estudiosos (SHIROMA *et al* 2007) no âmbito do Regime Militar, extinguindo a cátedra, implantando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de introduzir o regime de tempo integral, a dedicação exclusiva dos professores e a criação da estrutura departamental.

A segunda, (Lei nº 5.692/71), porque da mesma forma, introduziu mudanças substanciais na estrutura do ensino vigente até então, como por exemplo: a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; instituição da obrigatoriedade da faixa etária de 7 aos 14 anos; profissionalização automática no segundo grau; extinção do exame de admissão no ginásio, dentre outras modificações. Dessa forma, essa Lei alterou a estrutura do ensino no Brasil que passou ser constituída da seguinte forma: 1º grau constituído por oito séries e 2º grau constituído por três séries (habilitações plenas ou parciais).

A referida Lei, citada no parágrafo anterior, funcionou como um instrumento de “reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem”, segundo a própria ótica do regime ditatorial, principalmente no que tange à necessidade de refrear os movimentos sociais que lutavam pelo acesso ao ensino superior. Ela permitiu ainda, um profundo dano na formação de professores primários, desmontando de vez um ensino que já vinha insatisfatório sem acenar à nenhuma possibilidade de melhoria real.

Com um aparente discurso de inovação, o Regime Militar deixou na verdade fortes resquícios insatisfatórios, visto que, durante o período de sua

vigência houve uma considerável diminuição dos recursos para a educação. Assim, com a chegada dos anos 1980, tinha-se os seguintes índices 1980 com os seguintes índices: “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola” (SHIROMA *et al*, 2007, p. 37).

Na verdade, conforme aponta Pimenta (2012), a política que tivemos com o golpe militar antidemocrático, em 1964, acabou contribuindo para o desmantelamento de um sistema que na realidade já estava precário, aprofundando de vez a crise econômica estatal.

Com a crise econômica que chega em meados dos anos 1970, motivada entre outros aspectos pelo elevado preço do petróleo e os problemas fiscais do Estado, os descaminhos tanto do lado econômico quanto do social se intensificam, desmascarando a falsa crença depositada no “milagre econômico”, divulgado pelo próprio regime militar.

Diante da crise fiscal, uma forte pressão foi gerada sobre esse regime provocando rupturas em sua estrutura, levando esse regime a se exaurir. Nesse momento, buscaram-se novas formas para conduzir as questões sociais, dentre elas a educação, tratando-as como questões políticas, deixando o discurso da segurança nacional de lado e botando em seu lugar a integridade social.

Seguindo uma ideologia compensatória orientada pelo Banco Mundial, diversos projetos começaram a surgir como paliativos para a situação da pobreza na época, como por exemplo: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar, que dentre vários outros, sofriam com a inevitável pulverização de recursos (SHIROMA *et al*, 2007).

Nesse contexto, já no fim da década de 1970, em que as pressões contra o Regime Militar se intensificaram, surgiram diversas associações científicas e sindicais da área, tais como: a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), possibilitando a mobilização dos educadores, que mais tarde resultou em dois grandes movimentos sobre a formação de professores: a revitalização do ensino Normal e a reformulação dos cursos de Pedagogia, ambos englobados

posteriormente na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Com os anos de 1980, há uma ruptura com o pensamento educacional vigente na década anterior. A luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo (FREITAS, 2002). Em síntese, podemos dizer que a luta dessas entidades representativas assumiu as seguintes direções: melhoria da qualidade na educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação, incluindo o plano de carreira nacional; democratização da gestão; financiamento com verbas públicas exclusivas para a educação; ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus.

Diante do espaço aparentemente favorável se iniciam duas importantes discussões para a história das políticas públicas educacionais. A primeira delas é sobre o que deveria ser o projeto nacional de educação; e a segunda, o movimento da Constituinte.

Nessa direção, a nova Constituição foi promulgada em 1988, ficando popularmente conhecida como “a Constituição Cidadã”, parecendo consolidar em seu texto várias conquistas no âmbito dos direitos sociais, anunciando inclusive, mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais. É claro que grande parte das reivindicações atendidas na Carta Magna foram produzidas pelos educadores a partir de 1970, que respeitando o consenso da área versou sobre: gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional. Entretanto, as novas configurações internacionais acabam por ‘abafar’ um pouco destas conquistas (CAIADO, 2008).

Ainda neste cenário, as discussões sobre a LDB começam a emergir se intensificando logo no início da década de 1990. Na verdade, o que se testemunhou foi materialização sob a forma de “consenso”, de um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA et al, 2007).

A seguir fizemos a demonstração de como isso se deu, apontando principalmente os reguladores (mundiais) das políticas públicas educacionais no contexto brasileiro.

2.2.1 A Ênfase dos Anos 1990: “a década da educação”

Como começar a falar sobre essa década? Bom, é possível dizer que as portas da década de 1990 foram se abrindo com grandes e positivas expectativas no que tange o delineamento de políticas educacionais. Entretanto, essas expectativas, ao longo de seu processo logo foram se desfazendo em virtude de mudanças substanciais instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país. Soma-se ainda a isto, os rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em sua terceira concepção.

Ressaltamos que, antes de chegarmos ao momento de promulgação da LDB/1996, vamos situar os encaminhamentos internacionais que influenciaram as políticas educacionais na década de 1990, demonstrando porque essa década ficou tão visivelmente reconhecida.

Como sabemos, a formação de professores no Brasil é marcada por grandes lutas e movimentos tanto por parte dos educadores por meio de suas entidades representativas na busca de uma educação emancipadora, como por segmentos sociais e políticos mais afinados com uma educação de caráter mais conservador. Ao que podemos observar, as correlações de forças existentes no campo da educação sempre foram contraditórias e permeadas por questões ideológicas, inserindo, claro, a formação de professores num amplo contexto de mudanças e conflitos.

Considerando que a década 1990 é afetada, sobretudo, pelas manifestações do cenário internacional, insere-se na trama desta discussão um caloroso debate acerca de quem orienta as políticas educacionais no Brasil. Esse caminho se motiva na busca pelas origens de Programas destinados para a formação de professores para a Educação Básica e na possibilidade de entendermos os fenômenos que se manifestam no universo educacional, em que caminhos se cruzam, compondo um relevo de múltiplos interesses pela temática. É importante ressaltarmos que a importância do percurso da formação de professores nas

políticas educacionais no Brasil direciona-se à ênfase do nosso objeto de estudo que é a formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que é um Programa cujo foco é complementar a formação inicial de professores incorporando-se nas licenciaturas.

Bom, para contextualizarmos, enquanto os anos 1970 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivo e a planificação, os anos 1980 foram marcados pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Nessa linha sucessória e contrariamente a ela, os anos 1990 ficam marcados pelo movimento internacional que, apoiado em assessorias, documentos formadores de opinião e reguladores de recursos, vão se forjando as políticas públicas de educação em diversos países, especialmente no Brasil. É, pois, que a formação dos professores é novamente o cerne da questão.

A ênfase que especialmente é dada aos anos 1990, também conhecida como a “Década da Educação” (FREITAS, 2002), caracteriza-se em virtude das políticas neoliberais que se aprofundam em resposta aos problemas colocados pela crise de desenvolvimento capitalista, passando, portanto, à educação, por conseguinte à escola, a responsabilidade pelo controle social, sobretudo, a pobreza. É então que os organismos internacionais sinalizam com mais força aos países de capital periférico as tendências que a educação deve trilhar.

Com as reformas educacionais embasando-se na perspectiva de uma educação para a equidade social, durante os anos 1990 ocorreram múltiplas transformações na organização da educação pública. Essas reformas passaram a direcionar seu foco à empregabilidade associando como medida compensatória o papel da contenção da pobreza, medidas que foram marcantes logo no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso.

É claro que a entrada desses organismos no contexto brasileiro tinha em parte algum respaldo, visto que, nos anos 1990, o cenário educacional vigente no país era alarmante. Com 22% da população brasileira analfabeta e somente 38% com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), cerca de 60% da nossa população era extremamente desqualificada. Somava-se a isso a evasão escolar que tinha uma representação bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas realizadas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

Nitidamente, verificamos no plano da educação, uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, demandando uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis de ensino. Nesse sentido, os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que passam a protagonizar as diretrizes e reformas que se materializaram em grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção (normativa) documental.

Nessa direção, Dourado (2007, 2009) ressalta que agências internacionais, sobretudo, o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são apontadas como principais orientadores da agenda brasileira. O referido autor destaca ainda que o papel dessas agências implica diretamente nas regras de reestruturação econômica e de globalização nos países periféricos, situando a educação num contexto mercantil.

Num processo contraditório, a globalização da economia e a reestruturação produtiva, simplificam os processos produtivos e sociais através da tecnologia, ao passo que exigem mais conhecimento do trabalhador, isto é, habilidades e competências. Logo, a relação intrínseca que se estabelece entre trabalho e educação, passa a ser mediada pelo conhecimento (domínio de conteúdos e habilidades), e para tal, a qualidade da educação assume importância estratégica como condição para o desenvolvimento do processo de acumulação e aprofundamento do capital, visto que é na educação que encontramos os principais determinantes de estímulo ao consumo e à competitividade (FREITAS, 2002).

Os organismos internacionais em última instância que protagonizaram e ainda têm protagonizado diretrizes e reformas aos países de capitalismo periférico e/ou semiperiférico são: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No plano econômico a agência que se destaca é a Organização Mundial do Comércio (OMC), que vai tecer legislações que transcendem o domínio empresarial, facilmente percebido quando, nos anos 2000, em um de suas reuniões, sinalizou que a educação compõe um dos espaços mais férteis para negócios rentáveis.

Considerando a América Latina, temos ainda aqueles organismos de nível regional, que podem ser considerados como ramificações ou simplesmente base de apoio aos demais organismos. Dessa maneira, destacamos ainda no plano

econômico a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e no plano educacional a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Tem ainda o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), que se situa num plano mais geral estando vinculado diretamente à doutrina da Organização Mundial do Comércio.

Nesse delineamento das políticas públicas educacionais aos países periféricos, em que se situa o Brasil, o primeiro evento que marca esse decênio é a Conferência Mundial de Educação Para Todos¹⁰, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Esse evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, e, por fim, mas não menos importante, o Banco Mundial – BM.

Essa Conferência funcionou como a inauguração de um grande projeto de educação em nível mundial, cujo principal eixo era a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, culminando na aprovação da “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Fica então disposto do capítulo 1 do referido documento:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (DECLARAÇÃO, 1990, p. 1).

Juntamente com os representantes de 155 países, participaram também, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque na área da educação em nível mundial. O Brasil é então instado a assinar um o acordo e dar início ao desenvolvimento de uma série de ações ao longo nos anos 1990 que garantissem a consolidação das

¹⁰ Seguido por Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, o Brasil integrou a lista dos nove países com o maior número de pessoas analfabetas no mundo, se comprometendo, juntamente com outros governantes envolvidos garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

proposições contidas na Declaração de Jomtien, o que posteriormente se materializou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Essas ações não se destinavam apenas às escolas, mas também à família, à comunidade e aos meios de comunicação, com o devido monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003).

No que diz respeito à formação de professores, esse documento não fez abordagens detalhadas, mas evidenciou a importância da capacitação profissional em serviço registrando que “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados” (DECLARAÇÃO, 1990, p. 11).

Concordamos com Shiroma *et al* (2011), que tal “educação para todos” postulada na referida Conferência, na verdade não abrangeu “todos”, visto que, os programas desencadeados a partir da aprovação da Declaração, concentraram-se basicamente no Ensino Fundamental, que estando orientada pelo BM, justificou essa ênfase alegando que esse nível de ensino é potencialmente capaz de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade do trabalho dos menos abastados, contrariando o Fórum Nacional em Defesa a Escola Pública, que postulou a universalização da educação. Dessa maneira, a referida autora esclarece que a Conferência Mundial “funcionou como um momento de difusão do projeto educacional internacional assentado sobre o modelo neoliberal” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 51).

Nessa conjuntura, o Brasil dava início ao Governo de Fernando Collor de Melo, que sendo alvo de denúncias que culminaram em um processo de *impeachment*, teve em sua gestão, duração aproximada de um ano. Após seu *impeachment* quem assume a cadeira presidencial é o seu vice, Itamar Franco, que na sua gestão encontra-se publicado o Plano Decenal de Educação para Todos. A partir desse plano, o Brasil passa a desenhar metas locais para garantir o acordo firmado em Jomtien, acenando aos organismos multilaterais de caráter internacional que a prescrição do seu projeto seria implantada aqui.

Ainda em 1990, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL publica o documento *Transformación productiva con equidad*, enfatizando a necessidade urgente de implantar mudanças educacionais substanciais em termos de conhecimentos e habilidades específicas ora demandadas pela reestruturação produtiva. Dois anos mais tarde, em 1992, a mesma Comissão publica outro

documento cuja urgência assentava-se na ampla reforma dos sistemas educacionais para capacitação profissional. Seu tema era: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, onde educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe apareciam vinculados.

A partir de 1995, já no Governo Fernando Henrique Cardoso, a expressão dos movimentos internacionais encontra força para alavancar reformas no contexto brasileiro. A CEPAL publica o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, reiterando os objetivos de eliminar o analfabetismo, bem como aumentar a eficácia do ensino e o atendimento escolar. Em suas recomendações esse documentou destacou a necessidade de reformas tanto no âmbito do financiamento, quanto no plano administrativo, modificando a função Estado, que deixou de ser um provedor para se tornar um avaliador, empenhando-se desse modo, na tarefa de criar e incentivar políticas públicas. Nessa lógica, preconizou-se a descentralização e integração, o que implicou na desconcentração de tarefas de um lado, e na concentração de decisões estratégicas, do outro (SHIROMA *et al.*, 2011).

Integram ainda esse quadro, as orientações da UNESCO e do Banco Mundial, outros grandes impulsionadores externos das reformas empreendidas no Brasil. No período entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o conhecidíssimo Relatório Delors, no qual foi realizado um grande diagnóstico acerca das principais tensões do mundo globalizado, como: desemprego, desigualdades sociais, exclusão social entre outros.

Com a demonstração do papel que a educação deveria assumir a partir de então, esta passa a ser o instrumento fundamentalmente capaz de desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, especialmente a educação de nível médio, apontando a contribuição dos professores “como crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS *et al.*, 2000, p.152).

Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. Esse documento recomendou fortes especificações e qualificações técnicas à formação de professores, desviando sutilmente, a obrigação do Estado na promoção das condições necessárias para o exercício desses profissionais,

transferindo a responsabilidade pelo (in)sucesso do processo educativo a esses agentes.

Essa transferência de responsabilidade fica ainda mais evidente quando o Relatório propõe pistas e recomendações às atividades docentes, tais como: “dispor de autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados; buscar atualização permanente; multiplicar os acordos e os contratos de parcerias com as famílias; e o trabalho em equipe” (DELORS, 2000, p. 166).

Diante da proposta educacional corporificada no Relatório Delors, os professores adquirem a função de principal agente (quando não único) pelas mudanças que devem ocorrer na sociedade do século atual, atribuindo-lhes a responsabilidade de educar nossos jovens e crianças para o mundo moderno, através de uma educação pautada na tolerância, no pluralismo, na democracia e na inclusão dos alunos na “sociedade dita do conhecimento”. Shiroma *et al* (2007), acrescenta que a esses profissionais foi postulada uma bonificação quando melhores resultados são obtidos.

Um dos reflexos dos documentos desses organismos internacionais consistiu nas políticas de valorização profissional e demais políticas destinadas à qualidade do ensino e da educação no país. Como desdobramento, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que embora apresente um projeto de educação que busque envolver várias questões pertinentes a essa política, tem como pano de fundo a manifestação de interesses neoliberais através do desenvolvimentismo.

O desencadear do plano, bem como os projetos dele decorrentes, como, por exemplo, o “Compromisso Todos pela Educação” é guiado pelos mecanismos das chamadas “pedagogias das competências” e “qualidade total”, que tem a empresa e a sociedade como clientes diretos da escola, em detrimento do aluno, que se transforma em mero produto (FERREIRA *et al*, p. 325, 2009).

Dessa forma, Saviani (2007) considera que embora esse Plano traga alguns aspectos positivos para a educação, como por exemplo, o aumento de recursos à educação por parte do empresariado, o PDE continua mantendo a educação sujeita à lógica de mercado, seguindo os preceitos do neoliberalismo.

Sistematicamente, percebemos que todas as ações referentes às políticas de formação de professores, visam na verdade, acompanhar o processo político de reestruturação produtiva e do novo modelo de formação que está pautada em:

[...] uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é o desenvolvimento de habilidades de conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos no mercado de trabalho, objetivando formar cada indivíduo um banco de reservas de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2000, p. 64).

Dessa maneira, como resultado das proposições sugeridas pelos organismos internacionais, surgem programas como: Acorda Brasil!, Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola. No plano do financiamento desses e outros programas aparecerem: Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF¹¹), Programa de Expansão da Educação Profissional que dentre outros, adotavam o uso de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), etc.

O governo priorizou ainda, a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), considerando a descentralização da gestão por meio da municipalização, onde se implementaram os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia das escolas (SHIROMA *et al.*, 2011). Do mesmo modo também fizeram parte os programas de natureza focalizada destinados a grupos específicos, como a Educação de Jovens e Adultos – EJA, Alfabetização Solidária além de reformas na Educação Básica e Superior.

Silva e Abreu (2008) apontam que, embora reduzidas, as taxas de analfabetismo, a baixa escolaridade e a precariedade da formação docente no país, permanecem significativas, salientando ainda, que as avaliações nacionais estão aquém do esperado.

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas pouco

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigorou de 1998 a 2006. Atualmente encontra-se substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que se ampliou à toda Educação Básica e tem vigência estabelecida para o período 2007-2020.

interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA e ABREU, 2008, p. 543).

Acerca da educação proposta/imposta pelos organismos internacionais Charlot (2005) *apud* Libâneo (2012) comenta

[...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (p. 143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Não podemos ignorar que todas as reformas, de cunho neoliberais, empreendidas na década de 1990, foram guiadas pelo Consenso de Washington, em 1989, que passou a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. Saviani (2007), explica que essa reunião promovida, por John Williamson, no *International Institute for Economy*, em Washington, discutiu quais reformas eram consideradas importantes para América Latina. Em 1990, os resultados dessa reunião são publicados, ficando conhecido como Consenso de Washington

[...] o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. (p. 425)

Ora, são esses princípios que refletindo os rumos tomados pela política mundial, chegam ao Brasil a partir da década de 1990. E, nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições.

Diante desse quadro, ressaltamos que a educação exerce papel estratégico no projeto neoliberal. Para tanto, para compreendermos quais estratégias o projeto neoliberal tem impingido à educação no Brasil, faz-se necessário compreendermos que esse processo é parte de um processo internacional maior.

Em relação as discussões correspondentes a LDB que continuaram com o início da década de 1990, é possível salientarmos que o projeto aprovado que fora aprovado em 1996 na verdade não correspondia aos anseios da década anterior. Se retrocedermos um pouco veremos que no histórico de constituição da LDB de 1996 tinha na verdade dois projetos de Lei. O primeiro Projeto, delineado por Demerval Saviani, continha reivindicações da área educacional no qual foram incorporadas em sua totalidade. No segundo, um Projeto que foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que na contramão do que defendia o Movimento dos Educadores, não contemplava as essas reivindicações.

Em 1994, com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, uma nova composição do governo se inicia, e nela, Paulo Renato Souza é chamado para assumir o Ministério da Educação. Diante dessa nova organização de governo, o projeto delineado pelo Senador Darcy Ribeiro, sob a defesa de José Jorge (PFL-PE), foi sancionado sem qualquer veto (SHIROMA, *et al*, 2007).

A aprovação do Projeto de Darcy Ribeiro, na prática, acabou coibindo parte da fecundidade das discussões do Movimento dos Educadores, iniciados na década de 1980. Muitos aspectos da referida Lei foram distorcidos ou completamente descaracterizados de sua ideia original, a exemplo: a capacitação dos professores, que foi traduzida em profissionalização. Além disso, a participação da sociedade civil acabou assumindo a forma de articulação entre empresário e ONGs (Organizações Não-Governamentais); a descentralização resultou na desobrigação do Estado; e a melhoria da qualidade da educação, traduziu-se em adequação ao mercado, transformando o potencial consumidor.

Assim, a educação se configura como componente estratégico no projeto neoliberal, sendo, portanto, dever dos educadores (sujeitos sociais intrinsecamente envolvidos no processo educativo) compreender quais estratégias são essas e o que elas têm reservado à educação, especialmente no Brasil, reconhecendo que esse processo é parte de um contexto internacional mais amplo.

Ainda na configuração dos organismos internacionais tem o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), que também se preocupa com o projeto mercadológico neoliberal da educação. Assim como os documentos anteriores, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), conferiram à

centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico, quanto para a justiça e igualdade social.

Logo, seria mera ingenuidade considerar que os financiamentos e orientações desses organismos (UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL etc.) no Brasil, restringem-se unicamente à melhoria da qualidade de nossa educação. À essa análise é necessário percebermos que o projeto neoliberal é muito mais amplo e multifacetado, operando dentro de um sistema capitalista alinhado aos interesses econômicos e financeiros do capital globalizado.

Inferimos, portanto, que os pressupostos econômicos são responsáveis preponderantes na consubstanciação de mudanças no campo educacional, haja vista que a reforma do Estado tem implicações diretas em nossas políticas educacionais, que passam a absorver as tendências propostas nas orientações mundiais coordenadas pelas agências de financiamento (LAUANDE; CASTRO, 2009).

No que tange ao contexto brasileiro, as orientações desses documentos implicaram (e ainda implicam) na formulação das políticas de valorização profissional voltadas à qualidade da educação, e por consequência, do aprendizado, haja vista os diversos Decretos e Pareceres emanados do Ministério da Educação – MEC, compondo a regulação legal dessas políticas no Brasil.

Segundo Freitas (2002), documentos legais como Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, em todos os seus respectivos níveis e modalidade, para a Educação Superior, bem como sistema de avaliação por meio do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras medidas, objetivam, na realidade, adequar o Brasil à nova ordem, cuja avaliação é a moeda de barganha para a abertura do caminho de todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Uma das questões mais centrais no caminho dessas políticas, concentrou-se na atratividade da carreira docente no Brasil, constituindo-se num dos maiores desafios à educação. Para discutir novas propostas relativas à atratividade e permanência desses profissionais, Gatti et al. (2009) recorrem aos Relatórios da OCDE¹² (2005, 2006), onde estão reunidos os dados de diferentes países acerca do

¹² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns

incentivo e da priorização do desenvolvimento de políticas públicas que se dediquem não apenas a atrair, mas, especialmente, preparar e reter bons docentes. Essas medidas buscavam configurar uma nova imagem social, atribuindo um novo *status* à docência, envolvendo desde questões salariais e condições de trabalho e emprego, à implantação de programas de iniciação à docência e reestruturação da formação inicial e continuada.

Alinhado à essa orientação, Programas Federais como REUNI, UAB, PROUNI, Pró-Licenciatura, PARFOR e PIBID revelaram-se no Brasil vislumbrando à formação de professores, tendo algumas características dos objetivos apresentados nos Relatórios da OCDE (2005, 2006) e que são demonstrados por Gatti et al. (2011) como programas de incentivo aos cursos de formadores de professores. As ações desses programas, de modo geral, pretendem priorizar a educação superior suscitando reflexos significativos nos cursos de licenciatura.

Os programas acima citados são medidas de ampliação e reestruturação que vêm sendo colocados em prática nos últimos anos. São medidas implementadas com referência aos cursos de formação de professores, conforme Gatti et al. (2011) assinalam:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade e as conseqüentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e postas em ação, sua articulação ou não – entre si e com políticas mais amplas – suas metas, seu financiamento, gerenciamento, monitoramento e avaliação etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto (GATTI ET AL., 2011, p. 16).

Podemos verificar, diante do exposto, que a partir de então, essas medidas são implementadas com o objetivo de fortalecer o ingresso no ensino superior, principalmente para a formação inicial de professores tanto em modalidades presenciais como a distância. E nesse cenário os programas de incentivo à docência vêm tomando lugar de destaque no âmbito da Educação Básica e Superior no Brasil, com ações concentradas que exigem cada vez mais atenção, como mostra Gatti (2012):

emergentes como México, Chile e Turquia. Por meio da OCDE, os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.

Vários programas foram elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal visando os cursos formadores de professores. Algumas ações implementadas em relação ao ensino superior, como um todo, também tiveram seus reflexos sobre os cursos de licenciatura (GATTI, 2012, p. 23).

Apesar de reconhecermos os Programas: REUNI, UAB, PROUNI, Pró-Licenciatura, PARFOR e PIBID como atuais políticas de valorização e incentivo à docência que têm tomado lugar de destaque nas discussões sobre a formação docente, não podemos nos furtar de interpretá-las, baseada em Gatti (2012), ressaltando essas medidas e políticas no plano compensatório, que vêm ao encontro das atuais problemáticas dos cursos de formação de professores, embora ainda não atingiram o cerne dos problemas relativos à formação do professor e à permanência no exercício da profissão.

No que se refere à política educacional brasileira, Scheibe (2010) ressalta as ações do Governo Federal contemplados no Plano de Desenvolvimento da Educação, assim como as propostas voltadas para valorização do magistério, apresentando como foco principal o investimento na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Neste contexto, inserimos nosso objeto de investigação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, um Programa educacional vigente com foco na formação docente.

Para fomentarmos ainda nossas discussões acerca do aporte do referido Programa para a formação docente da Educação Básica, apresentamos a seguir o PIBID em nível nacional e no contexto da Universidade Federal do Maranhão, destacando sua presença na licenciatura de Pedagogia da mencionada instituição.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Orientadas pelo entendimento de que o PIBID é uma expressão da trajetória da política de formação de professores no contexto brasileiro, tendo surgido na primeira década do século vinte e um, conforme tangenciado na seção anterior, tratamos nesta seção, de maneira mais aprofundada, acerca desse Programa de forma a compreendê-lo em suas múltiplas dimensões.

Antes, pois, destacamos que em seu universo singular, a docência se apresenta como uma atividade cujo campo de atuação é permeada por constantes e complexos desafios. Tão logo, ser professor/a é perceber-se inserido/a num processo igualmente amplo e complexo, que começa com a formação inicial, no/a qual o/a licenciando/a vai se constituindo durante seu percurso formativo buscando definir em sua trajetória, sua escolha profissional de maneira consciente e crítica, fundamentando-se no compromisso político, social e democrático que uma formação profissional qualificada demanda.

Nóvoa (2009) expressa que a formação de professores continua a ser dominada muito mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente, e aponta a necessidade urgente de se inverter esta longa tradição, instituindo práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Considerando, então, que é o/a professor/a que atua diretamente com a preparação dos sujeitos em nossa sociedade, a formação docente passa a assumir papel central nas agendas governamentais no âmbito das transformações necessárias ao mundo globalizado, constituindo-se indubitavelmente num dos pilares que sustentam a possibilidade de melhoria na qualidade da educação, e, por consequência, a elevação social e econômica almejada. Assim reforça (CAMARGO; MAUÉS, 2014)

Não há dúvida que a valorização dos docentes, incluindo a formação inicial, a formação continuada e a carreira, tem preocupado os governantes do mundo. Esse fenômeno pode ter como causa a importância que a educação ganhou como um dos fatores que pode contribuir para o desenvolvimento de uma nação (CAMARGO e MAUÉS, 2014, p.87).

Diante da visibilidade que a formação de professores tem recebido, destaca-se com veemência, além de outros aspectos ora mencionados no decorrer deste estudo, a necessidade de enfrentamento de um dos desafios mais recorrentes à tal fenômeno, qual seja, o interesse dos nossos jovens em ingressar nos cursos de licenciatura, dado o seu longo histórico de desprestígio e desvalorização comparados à outras profissões.

Particularmente no Brasil, verifica-se nas últimas décadas do século vigente, uma tentativa por parte do Governo Federal, no empenho de atrair esses jovens aos cursos de licenciaturas que se materializa através de políticas e programas de formação e valorização do magistério, consubstanciado a partir de Leis e Decretos.

Com a formação de professores em voga, inserida no contexto de desenvolvimento e elevação social tanto da escola pública, quanto da educação básica em sua totalidade, e, diante da preocupação que se instalou sobre essa formação, com ênfase à inicial, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, cuja preocupação é o fomento e a valorização da docência, para a Educação Básica Pública no contexto brasileiro.

Quando nos debruçamos sobre o estudo dos programas de indução profissional docente, percebemos que há uma diversificação entre as iniciativas que existem, variando desde um simples treinamento antes do novo professor iniciar o trabalho, a programas bem estruturados. Nessa direção, ressaltamos o PIBIB enquanto proposta direcionada para a iniciação à docência cujo propósito é inserir

ainda durante a formação inicial, o futuro professor nos seus espaços de atuação profissional.

Apesar de se manifestar no contexto brasileiro como um Programa “novo”, o PIBID não é considerado uma proposta totalmente inédita, haja vista que Programas de indução profissional são ações bastante comuns em outros países. Segundo Flores (1999), programas dessa natureza começaram a ser implementados a partir dos anos de 1980 em países como os Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, Holanda e outros, havendo inclusive, estudos que apresentam um panorama desses programas em diversos países.

A exemplo podemos citar o estudo de Abarca (1999), que dentre os projetos analisados em sua pesquisa, cita o Docentes Acompanhados por Residente (DAR), realizado na Argentina, tratando-se de um Programa cuja proposta é possibilitar o compartilhamento de ensino e aprendizagem entre docentes em exercício e futuros docentes. Outro destaque é o Chile, cujo projeto executado foi: Inserção Profissional dos Recém-Titulados em Educação da Universidade Católica do Chile, em que se tratava de uma proposta de inserção profissional para os professores recém-formados da referida universidade em parceria com instituições de educação básica (ABARCA, 1999).

Marcelo (2006) que também realizou estudos sobre as políticas de inserção profissional, apresentou um extenso panorama desse tipo de experiência com diferentes características, organizações e conteúdo, desenvolvida em diversos países como: Europa, Israel, Nova Zelândia, Japão, Xangai, Estados Unidos, América Latina. O referido autor constata que as experiências analisadas variam desde a intensidade do trabalho proposto até a duração do programa, constituindo-se a partir do desenvolvimento de reuniões até programas extremamente estruturados.

Já no âmbito nacional, André (2012), ressalta que temos algumas ações formativas pontuais voltadas aos professores iniciantes, como é o caso do Espírito Santo, Ceará e Jundiaí-SP, onde cursos são oferecidos no momento do ingresso na carreira docente. Em Sobral/CE e em Campo Grande/MS, também há registros de programas de formação continuada direcionados para a prática profissional e aproximação do professor com o espaço de trabalho¹³.

¹³ Um dos programas que estão em discussão na DEB/CAPES/MEC é o Programa Residência Docente. Trata-se da “[...] expansão do projeto-piloto do Colégio Pedro II a Colégios de Aplicação e

Atualmente, o PIBID integra um conjunto de iniciativas e estratégias que buscam concretizar uma política educacional voltada à formação inicial e continuada de professores para a educação básica e a valorização do magistério. Muito embora seja considerado um Programa de histórico ainda recente no país, esse Programa já apresenta resultados¹⁴ expressivos tanto à formação de professores quanto à Educação Básica Pública, o que também contribuiu para nosso interesse em torná-lo objeto de análise neste estudo.

É um Programa que vem ganhando mais força e destaque no contexto da política educacional brasileira em virtude de sua proposta de incentivo à docência. Desde sua criação em 2007, o Programa vem buscando atingir seus objetivos, que dentre eles destacam-se a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica e o fomento à docência. Esse Programa é fruto de uma das estratégias da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES destinada a formação de professores.

Nessa direção, com base nas informações levantadas nos dispositivos legais que o descrevem e o regulamentam, abordamos nesta seção o PIBID em âmbito nacional enquanto proposta do Governo Federal de incentivo e valorização da docência, apontando seus pressupostos legais, formulações, objetivos, público que atende e estrutura organizacional. Destacamos ainda a atuação da CAPES que assumiu o protagonismo na regulação da formação de professores, e, por fim, chegamos ao nosso objeto específico, que é o Programa inserido no contexto do curso Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão.

3.1 O Protagonismo da CAPES na Regulação da Política Nacional de Formação de Professores

outras instituições de referência na educação básica. Essa ação insere-se na tendência atual de acompanhar e orientar o professor nos anos iniciais da carreira, etapa em que acontece alto percentual de abandono. A exemplo da residência médica, o programa é indutor da permanência na carreira e de formação continuada do professor, a partir de ações concretas e transformadoras do processo de ensino e aprendizagem” (CAPES, 2013, p. 84).

¹⁴ Relatório de Gestão 2009-2013 apresentado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>

Como temos visto até aqui, a formação de professores tem sido um tema recorrente em pesquisas e estudos em desenvolvimento no Brasil, sobretudo, a partir da década 1990, contando com uma larga produção de conhecimento nesta área. Explicitamente, esse interesse por parte de pesquisadores e estudiosos está associado ao caráter central, supracitado anteriormente, que esse fenômeno educacional passou a ocupar no âmbito das políticas públicas educacionais, por ser considerada essencial para a construção da cidadania.

Não obstante, cumpre ressaltarmos que com a consolidação do projeto neoliberal, cuja tendência foi mundial, uma das implicações demandadas foi a reforma do Estado, que de maneira sintética pode ser traduzida como o “enxugamento dos recursos públicos para a educação e para as políticas sociais” (FREITAS, 2012, p. 91) o que provocou consequências negativas especialmente à formação de professores. Essa onda de modernizações com o intuito de favorecer as transações internacionais, demandou dentre outros aspectos, alterações substanciais nos dispositivos legais nacionais.

É então, sob uma conjuntura quase sempre contraditória, que a educação vai se reestruturar em todos os níveis e modalidades, sobretudo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a classifica como “serviço não exclusivo do Estado” (MAUÉS, 2009). A partir disso, as políticas destinadas à educação passaram a se desenvolver consolidando reformas e criando novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, o currículo, e, principalmente os professores, se submetessem às novas orientações desse modelo.

É, portanto, nessa trama de relações complexas que a educação básica forja seu caráter paradoxal, de modo que se de um lado ela representa a espinha dorsal de desenvolvimento da nação, do outro é afetada por desafios multilaterais e multifacetados que a transforma num dos maiores gargalos que compromete tal desenvolvimento. Desse modo, tal situação paradoxal exigiu, e ainda exige, atenção especial a esse nível de ensino, que além de se constituir como um dos principais componentes da educação em sua totalidade, representa alternativas de melhorias aos países periféricos, onde se situa o Brasil.

Com o exercício do magistério situado num contexto de baixa atratividade da profissão, indicadores educacionais desfavoráveis, assimetrias regionais, as rápidas transformações no campo da ciência e tecnologia, as crescentes demandas

dirigidas às escolas, os “novos padrões” de comportamento de nossos jovens e crianças, e, principalmente, as exigências de uma sociedade que demanda equidade, igualdade de oportunidades, justiça e coesão social além outros tantos fatores, a formação de professores reveste-se de complexidade e contornos dramáticos.

Nascimento e Melo (2015), descrevem que com o início do século XXI diversos encaminhamentos começam a se manifestar a fim de construir um sistema nacional de formação de professores da educação básica, defendido principalmente pelos movimentos dos educadores, estabelecendo assim, imediata diferença se comparado às políticas empreendidas no fim do século XX.

É então, diante desse contexto, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é chamada pelo Ministério da Educação (MEC) para coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, formulando políticas e desenvolvendo atividades de apoio a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, de modo a estimular e valorizar o magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Após 57 anos desde a criação da CAPES, em 1951¹⁵, o MEC altera a estrutura da Coordenação através da Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com essa modificação, a CAPES passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007).

Desde então, a CAPES além de manter seu compromisso com a Pós-Graduação, passou também a incorporar a perspectiva da formação de profissionais para a Educação Básica, exigindo a participação dos entes federados, isto é, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – para atuarem em regime de colaboração com vistas à harmonia e consolidação do sistema brasileiro educacional com o intuito de elevar sua qualidade a um novo patamar.

¹⁵ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como era chamada a atual CAPES, foi criada em 11 de julho de 1951 pelo Decreto nº 29.741. Estando por mais de cinco décadas inclinada ao apoio à Pós-Graduação brasileira, seu foco consistia na promoção de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. A partir de 2007 a CAPES é reestruturada e passa a dar cobertura também a formação de professores no cenário nacional.

Para atender as demandas no campo da educação, a CAPES, com sua nova estrutura, passou a contar com a Diretoria da Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Considerando que são os professores os sujeitos fundamentais para a construção de um sistema nacional de educação de elevado padrão de qualidade – da educação infantil à pós-graduação, essa Diretoria se incumbido na tarefa de investir na formação desses profissionais.

Essa Diretoria tem papel fundamental no desenvolvimento de ações que se destinam a formação de professores atuando em duas linhas de ação: a primeira, na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; e a segunda, que consiste no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Para melhor compreendermos sua atuação, vejamos abaixo como se dá a estrutura organizativa da Diretoria DEB:

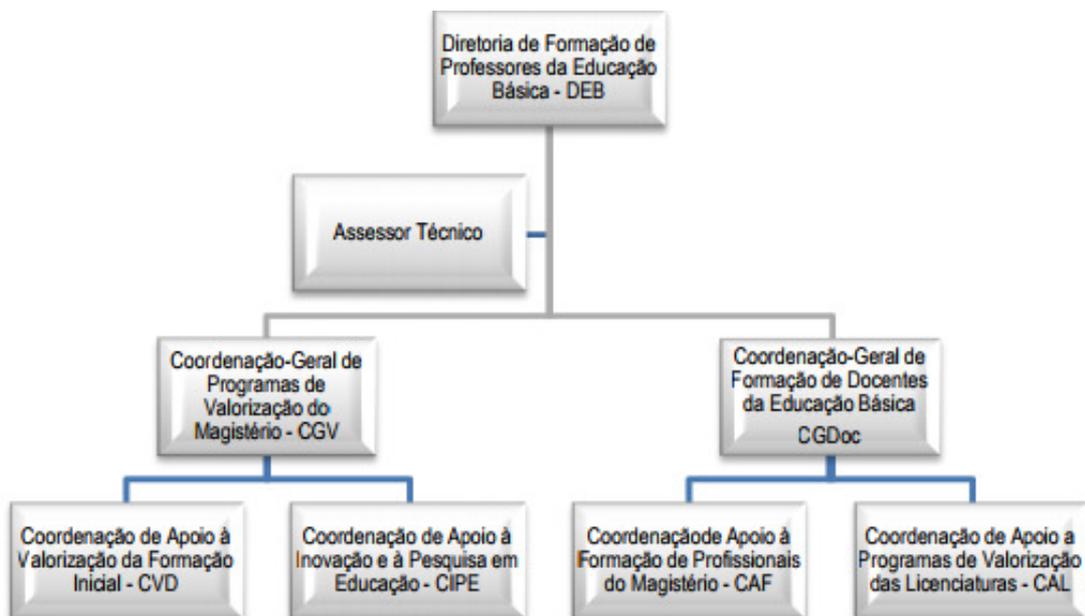


Figura 1 – Estrutura da DEB

Fonte: Relatório de Gestão – DEB (2009-2013)

Convém ressaltarmos que com a reformulação da CAPES em 2007 por meio da Lei 11.502/2007, a referida Diretoria subdividia-se em duas, sendo a primeira: Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, e, a segunda: Diretoria de Educação a Distância – DED, respectivamente. Com o Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, houve alteração no nome e esse órgão passou a denominar-se Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo, contudo, a sigla DEB, inicialmente proposta.

Para maiores efeitos, essa mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas demonstrou de maneira mais explícita o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores. Sendo assim, conforme disposto no art. 14 do Estatuto da CAPES, são atribuições da DEB:

- I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério;
- V - fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica;
- VI - elaborar, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância, a revisão anual das atividades relativas à educação básica; e
- VII - presidir o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 3).

Tais atribuições se consolidaram mediante o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando também, a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Atualmente esse Decreto encontra-se revogado, estando a referida política regulamentada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Desde então, como toda política instituída, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, elaborou seus objetivos visando sua concretude, e, através deles buscou promover a melhoria da Educação Básica Pública e a formação inicial e continuada de professores/as.

Assim, no art. 3º do mencionado Decreto, evidenciam-se como objetivos dessa política de formação:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, p.1).

A formação de professores induzida e fomentada pela DEB organiza-se a partir de eixos comuns que buscam a excelência e a equidade dessa formação, a integração entre instituições formadoras, escolas públicas da educação básica e programas de pós-graduação, na produção e compartilhamento do conhecimento produzido, e na transformação motivada pela autoavaliação decorrente dos programas de formação realizados por ela (BRASIL, 2013). A articulação desses eixos se constitui na materialização dos fins da política educacional demonstrando o compromisso da CAPES em valorizar o magistério da educação básica.

Para ficar mais claro a articulação desses eixos, vejamos abaixo a ilustração desse compromisso:



Sendo assim, todos os programas de fomento sob responsabilidade da DEB são desenvolvidos com base no respeito ao regime de colaboração; no reconhecimento da autonomia das universidades e das secretarias de educação; no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento contínuo dos processos; na divulgação das boas práticas e do conhecimento produzido.

Em estudo sobre a formação de professores no marco das políticas educacionais, sob a regulação da CAPES, Nascimento e Melo (2015) destacam que concomitante a esses eixos comuns articulam-se os princípios estruturantes que norteiam essa formação revelando-se como a integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; conexão entre teoria e prática; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Os respectivos princípios devem respeitar a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais (BRASIL, 2013).

Considerando as ações da CAPES, a DEB se organiza em quatro linhas que compreendem a formação inicial, a formação continuada e extensão, a formação na pesquisa, e, a divulgação científica traduzindo-se nos diversos programas em desenvolvimento, de modo que o compromisso em valorizar o magistério da Educação Básica seja de caráter mister. Dessa maneira, os programas orquestrados pela CAPES e desenvolvidos através da Diretoria são:

Formação
inicial

Formação
continuada

Formação
associada à
pesquisa

Divulgação
científica

Por ter em seus Programas a qualidade de formação como núcleo, através de um processo intencional e bem articulado, a CAPES/DEB é capaz de se autorregular produzindo um movimento de progressão no aperfeiçoamento da formação de docentes.

Diante desses programas, chamamos atenção para aqueles destinados a formação inicial do professor, que indubitavelmente explicitam com mais veemência o papel catalisador da CAPES enquanto reguladora da política educacional, e da DEB, enquanto órgão responsável pela execução das ações. Não obstante, embora reconheçamos a importância dos demais Programas¹⁶ listados acima, por também se manifestarem no âmbito da política de valorização dos profissionais do magistério, não foi nosso objetivo abordarmos esses Programas neste estudo.

A partir da ideia de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação e que, a DEB fomenta três programas importantes. O

¹⁶ A descrição, bem como os resultados expressivos desses Programas podem ser facilmente encontrados nos Relatórios de Gestão da DEB, dos volumes 1 e 2 disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> e <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf>

primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, que busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores.

Assim, a União – representada pela CAPES –, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, fomenta através da DEB diversos programas de grande importância para o contexto brasileiro, especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Esses Programas estão voltados para formação inicial do professor, que juntamente com a Universidade Aberta do Brasil – UAB¹⁷, representam o esforço consciente da CAPES em contribuir para o alcance da Meta 15¹⁸ do PNE.

O PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica –, surge na necessidade de concretizar a política nacional de formação de profissionais da educação básica, instituída em 2009. Seu objetivo é contribuir para melhoria desse nível de ensino induzindo e fomentando a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação em nível superior, atendendo ao disposto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

O Programa cujo fomento é a oferta de turmas especiais em cursos de licenciaturas desdobrando-se de três formas. Na primeira, a licenciatura é destinada a docentes ou tradutores intérpretes de Libras, que estejam em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação em nível superior, ou mesmo

¹⁷ O objetivo prioritário da UAB é formar profissionais em nível superior para a educação básica. Atualmente a UAB integra 104 (cento e quatro) Instituições Públicas de Ensino Superior, das quais 91 (noventa e uma) ofertam atualmente diversos cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância.

¹⁸ Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

que a tenham, se disponham a realizar o curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula. Na segunda, a segunda licenciatura, se destina a professores já licenciados que estejam em exercício em pelo menos três anos na rede pública de educação básica, mas que atuam em área distinta da sua formação inicial. E, a terceira, trata-se da Formação Pedagógica, que se destina ao profissional graduados, não licenciados, que estejam em exercício na rede pública da educação básica (BRASIL, 2017).

O PIBID foi criado em 2007 por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como uma das possibilidades para a formação de professores. Nesse mesmo período, também no âmbito do PDE, a CAPES foi inserida no contexto da formação de professores para Educação Básica para regular as políticas destinadas a esses profissionais. Dessa forma, a Coordenação incorporou em sua estrutura organizacional a Diretoria de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância e mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico Científico. Inicialmente, as duas diretorias assumiram os projetos destinados à formação inicial presencial e à distância, dentre eles, o PIBID (SCHEIBE, 2011).

O PIBID surge enquanto política pública educacional, inserido num cenário de frequentes transformações na educação enraizadas no modo de produção capitalista e no neoliberalismo. Iniciado em 2007, trata-se de um Programa de histórico ainda recente, muito embora já apresente várias reflexões teóricas a seu respeito. É um Programa destinado a formação inicial com o propósito de aproximar, ainda na graduação, o licenciando do ambiente profissional. Esse Programa é fruto uma das estratégias da Diretoria de Formação de Professores da educação básica – DEB da CAPES destinada a formação de professores. Assim, o PIBID integra um conjunto de iniciativas e estratégias que buscam concretizar uma política de Estado voltada a formação inicial associada à valorização do magistério, articulando o Ensino Superior, a Educação Básica Pública e o fomento à docência.

Cumprе esclarecer que, ao contrário do PARFOR, o PIBID não se constitui como um Programa de formação de professores, mas existe com o propósito de PIBID de ampliar a excelência da formação desses profissionais para a Educação Básica. A participação nesse Programa inclui instituições de ensino superior – federais, estaduais e municipais – além de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas e sem fins lucrativos, desde que participem de programas estratégicos do MEC, como o REUNI – Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante, PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e UAB – Universidade Aberta do Brasil.

O PIBID tem ainda como desdobramento, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para Diversidade (PIBID Diversidade), que tem como objetivo aperfeiçoar a formação inicial de professores para o exercício da docência no âmbito das escolas indígenas e do campo, de maneira a atender escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.

Apesar dos objetivos PIBID Diversidade não se distinguirem dos objetivos propostos para o PIBID, suas ações estão voltadas para o desenvolvimento de metodologias particulares à diversidade sociocultural e linguística, numa perspectiva do diálogo intercultural. Dessa maneira, o PIBID Diversidade compromete-se em contribuir para a valorização do magistério indígena e do campo, desenvolvendo a partir de suas ações, um processo formativo que considere as diferenças culturais e interculturais do nosso país.

Dessa forma, vejamos nos próximos subitens como esse Programa está organizado em âmbito nacional, de acordo com os seus dispositivos legais correspondentes, apresentando sua estrutura e componentes, bem como a expansão obtida ao longo dos editais lançados. E, ainda, como ele se manifesta no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, que é objeto de nossa análise.

3.2 Uma Proposta Nacional de Fomento para Iniciação à Docência: o que dizem os documentos oficiais?

Considerando a relevância que o PIBID ganhou na última década, apresentamos nessa subseção o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, demonstrando sua estrutura e características principais quanto à formação de professores no contexto brasileiro, quando da sua instituição como um Programa e atualmente como política pública a partir de sua legislação específica de instituição e regulamentação.

Em seus dispositivos legais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com o propósito de fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presencial incorporando à sua formação inicial um caráter metodológico inovador, ao mesmo tempo em que esperava estimulá-los/as como profissionais a atuar nas escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2007).

No mesmo ano, foi lançado o primeiro Edital do PIBID cuja atenção esteve voltada ao atendimento prioritário dos cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, dada a carência de profissionais nestas áreas, na tentativa de resgatar o interesse desses/as jovens por esses cursos e promover sua valorização profissional. Estando assim expresso:

§2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em Química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas (BRASIL, 2007, p. 39).

A partir de 2009, estudos¹⁹ evidenciaram resultados expressivos apresentados pelo Programa de maneira bastante positiva, e com isso, ampliou-se para as demais licenciaturas, inclusive a Pedagogia, envolvendo toda a Educação Básica e abrangendo agora a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação do Campo e Quilombola. Além disso, o atendimento se expandiu de tal forma que em 2013, o Programa passou a atender alunos das Instituições de Ensino Superior – IES privadas com fins lucrativos que fazem parte do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que antes disso, só atingia as IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

Após quase três anos o Programa passou a ser regido pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e na Lei nº 12.796/2013, que dentre outras providências, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação fazendo referência ao PIBID como estratégia de incentivo à docência. Assim, conforme sugere a referida Lei em seus parágrafos 4º e 5º:

¹⁹ Relatório de Gestão 2009-2011 apresentado pela Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB (2012). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 1-2).

Chamamos atenção ao fato de que antes do Decreto que oficializou o PIBID como política pública educacional, havia apenas Portarias que o regulamentavam. A substituição dessas Portarias pelo Decreto foi uma iniciativa do Ministério da Educação demonstrando preocupação para institucionalizar o Programa e tornar efetiva a sua consolidação e continuidade enquanto política pública educacional, dada sua importância. A ideia para isso foi que, assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que valoriza a ciência nas universidades, o PIBID, como ferramenta de indução e valorização da docência, também se tornasse uma política de Estado (BRASIL, 2010).

Atualmente, o dispositivo legal que normatiza o Programa se dá através da Portaria de n. 096 de 18 de junho de 2013²⁰. Esse documento sugere como finalidade maior do PIBID o fomento a iniciação à docência, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, concomitantemente a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013).

Diante de tal finalidade fica estabelecido os objetivos do respectivo Programa como forma de direcionar o modo de atuação do PIBID. São eles:

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

²⁰ A Portaria que antes regia o Programa era a de n. 260 de 30 de dezembro de 2010, que, atualmente, encontra-se revogada e substituída pela de n. 096 de 18 de junho de 2013.

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2010, p. 01, grifo nosso).

Diante, pois, destes objetivos, inferimos que em seu primeiro objetivo, o PIBID transparece a finalidade de formar professores para atuarem na escola básica, considerando a carência de docentes qualificados. Outro aspecto que destacamos é o reconhecimento da baixa atratividade dos cursos de licenciaturas no país e, por esse motivo, a implantação desse Programa aparece como uma tentativa de valorização do magistério, com o intuito de possibilitar uma formação de melhor qualidade, aliando a isto o incentivo financeiro que é dado a todos os envolvidos. Ressaltamos ainda, que nos dois momentos em que os objetivos do PIBID apontam para uma formação mais consistente, estabelecem uma relação direta com a necessidade de articulação da relação entre teoria e prática e a integração entre a educação superior e a educação básica.

Ainda no que tange os objetivos do Programa mencionados acima, eles integram a proposta pedagógica que, conforme recomenda o Relatório da DEB, deve sustentar-se nos princípios pedagógicos que são definidos a partir dos estudos de Nóvoa (2009²¹). Segundo informa Neves (2012) os princípios pedagógicos aos quais nos referimos são:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, apud CAPES p. 69) ²².

Assim, o PIBID fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, busca através de seus objetivos oferecer ao/a futuro/a licenciado/a um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, aquele que ocorre diretamente nas unidades escolares do sistema de ensino público. Possibilita ainda,

²¹ NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

²² NEVES. C.M.C. *A Capes e a formação de professores para a educação básica*. In Revista Brasileira de Pós-G : Ensino de Ciências e Matemát



que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica, conforme esboça o desenho metodológico do Programa ilustrado abaixo:

Figura 4 – Desenho estratégico/interacionista do Programa

Fonte: Relatório de Gestão – DEB. (2009-2013)

utura e o planejamento das ações do PIBID, que de forma indissociável, agregam valores significativos à proposta de formação inicial de professores/as que o Programa menciona. Sendo assim, é possível relacionar cada princípio descrito anteriormente com os objetivos do PIBID, de maneira que o primeiro princípio representa a inserção dos/as licenciandos/as no ambiente escolar, para que estes/as possam através da vivência solucionar casos reais no contexto educacional. O segundo princípio, está ligado à articulação entre teoria e prática, universidade e escola, onde não bastará dominar apenas determinado conhecimento, mas sim, compreendê-lo em todas as suas dimensões. O terceiro princípio relaciona-se com o objetivo que visa o incentivo e desenvolvimento de práticas metodológicas de caráter inovador, exigindo esforço de reelaboração sempre que necessário e nesse princípio a inovação é vista como elemento central no processo de formação. O quarto princípio, também sugerido por Neves (2012), está ligado à valorização do/a docente no contexto social e ao desenvolvimento pessoal, também defendido por Nóvoa (2009).

Dessa forma, a proposta de formação incorporada no Programa PIBID, sugere em primeiro lugar, uma formação dentro da profissão em parceria com futuros colegas (NONO; MIZUKAMI, 2006; NÓVOA, 2009), além de estimular e fortalecer as licenciaturas, na tentativa de superar o vigente desprestígio, a baixa procura a esses cursos e, ainda, o abandono da profissão docente (LAPO; BUENO,

2003). Em segundo, pela proposta de preparar os futuros professores propõe “dentro da profissão”, no contexto da cultura profissional, com o estudo de “casos concretos”, tendo a participação dos professores experientes, como co-formadores e, portanto, protagonistas na formação inicial de futuros docentes.

Seguindo ainda a linha de dispositivos legais, segundo o Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, o PIBID tem o seguinte histórico de regulamentações, conforme constam no quadro 4:

Quadro 4 – Histórico de Editais e Dispositivos Legais do PIBID com indicação do ano e situação legal

Referência Legal	Assunto	Situação
Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007	Institui o PIBID	Revogada
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Primeiro edital lançado do PIBID	Finalizado
Portaria nº 122, de 16/09/2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES	Revogada
Edital nº02/2009	Amplia o PIBID às instituições públicas estaduais	Finalizado
Portaria nº 1.243, de 30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores	Finalizado
Portaria nº 72, de 09/04/2010	Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos	Em vigência
Portaria nº 136, de 1º/07/2010	Altera a modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID.	Em vigência
Edital nº 18/2010	Concessão de bolsas do PIBID para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.	Finalizado
Decreto nº 7.219/2010, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.	Em vigência
Edital Conjunto CAPES SECAD - PIBID Diversidade, de 22 de outubro de 2010	Lança o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO.	Finalizado
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à	Revogada

	Docência - PIBID.	
Edital nº 01/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID.	Finalizado
Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013	Aprova as normas do PIBID	Em vigência
Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013	Seleção de instituições que participarão do PIBID a partir de 2013	Finalizado
Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013	Seleção para instituições que trabalham com o PIBID Diversidade	Finalizado
Lei 12.796/2013	Altera a Lei 9.394/1996 (LDB)	Em vigência

Quadro 4: Histórico de Editais e Dispositivos Legais do PIBID.

Fonte: Elaboração própria baseado nas informações da CAPES e Relatório DEB (2009-2013), (2017).

A estrutura de funcionamento do Programa no contexto institucional ocorre da seguinte forma. Primeiro a CAPES promove chamadas públicas por meio de Edital, nas quais contemplam algumas exigências a serem cumpridas pelas IES interessadas tais como: atribuições dos integrantes da equipe do PIBID; procedimentos de seleção dos bolsistas; perfil das escolas selecionadas (sendo necessário verificar critérios relacionados ao IDEB), entre outras. Segundo, as IES que tenham interesse em participar encaminham seus projetos institucionais, manifestando no mínimo: seus objetivos, metas, estratégias de desenvolvimento das atividades, a forma de seleção dos participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. Terceiro, os projetos submetidos são analisados pela CAPES, podendo ser executados somente quando da sua aprovação, de acordo com as normas do programa e demais dispositivos legais.

Para que determinada Instituição de Ensino Superior possa participar desse Programa é necessário cumprir alguns requisitos, como: possuir cursos de licenciatura legalmente regularizados com sede no País; participar de programas estratégicos de valorização do magistério; entre outros previstas no regulamento do programa. No decorrer ou término das atividades, as IES precisam promover seminários de iniciação à docência, nos quais possam ser apresentados por toda a equipe do PIBID os resultados alcançados por cada subprojeto, além de propiciar diálogos entre a comunidade interna e externa do programa dando visibilidade as atividades.

A Portaria 96/2013/CAPES que aprovou as normas atuais de funcionamento do PIBID traduzem, em parte, a proposta de formação do PIBID. A seguir transcrevemos algumas dessas características:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: [...] II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV- participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e 77 currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade; (...) desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a intenção dos pares (BRASIL, 2013, p. 02-03).

Na intenção de darmos visibilidade quanto à intenção de formação inserida na proposta do PIBID, observamos que na proposta do Programa há um destaque para que as atividades do projeto valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; orientam sobre a aproximação da universidade com a escola de modo a formar professores habituados com o cotidiano escolar, oportunizando-os a construir sua profissão mediante a experiência com o contato da sala de aula, a aprendizagem com um professor mais experiente e das múltiplas interações que podem ser estabelecidas; ressalta a orientação sobre a participação da equipe do PIBID nas reuniões pedagógicas e no planejamento do projeto pedagógico da escola; leva-se em consideração a análise do processo de ensino-aprendizagem não somente dos conteúdos do subprojeto, mas as diretrizes e currículos educacionais da educação básica, demonstrando que o Programa busca melhorar não somente à formação dos futuros docentes, mas também auxiliar a aprendizagem dos alunos da escola participante do projeto; orienta aos envolvidos a ler e discutir referenciais teóricos contemporâneos educacionais para estudo de casos didático-pedagógicos, o qual conduz os integrantes a se envolver em pesquisas, e ainda, apresenta a inserção de tecnologias educacionais, o que

representa a ideia de que a educação pode caminhar junto à sociedade informacional.

Como parte integrante de uma política de formação de professores, o PIBID se constitui como um Programa extracurricular de características próprias, se diferenciando do modelo de estágio curricular. De acordo com um de seus documentos:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012, p. 31).

Além da proposta do referido Programa, outro ponto que merece destaque são os números alcançados pelo PIBID, o que de imediato nos chamou atenção por conta de sua intensa expressividade e representatividade. Sendo eles:

Tabela 1 - Quantitativo de IES e projetos participantes do Pibid distribuídos por região

Região	IES	Projetos Pibid Edital n. 61/2013	Projetos Pibid Diversidade Edital n. 66/2013	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Tabela 1 – Quantitativo de IES e projetos participantes do PIBID distribuídos por região.

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis em CAPES (2015).

Apesar da região sudeste abarcar o maior número de IES participantes, a maioria das bolsas está concentrada na região Nordeste. No que tange as concessões de bolsas por esfera administrativa, 82% estão nas IES públicas e 18% nas privadas. E no que se refere ao quantitativo de universidades parceiras do PIBID por esfera administrativa, temos 150 (53%) públicas e 134 (47%) privadas, distribuídas da seguinte forma: a) 98 universidades federais – 35%; b) 37

universidades estaduais – 13%; c) 15 universidades municipais – 5%; d) 114 universidades sem fins lucrativos – 40%; e) 20 universidades com fins lucrativos – 7% (CAPES, 2013).

Dentre as Unidades Federativas, o estado com a maior concentração de bolsas é o Estado de Minas Gerais, totalizando 10.381 (12%) bolsistas, sendo que o Maranhão ocupa a 19ª posição com 1.753 bolsas (2%) (CAPES, 2013).

De acordo com o Relatório da DEB (2009 – 2013) é possível observarmos um aumento significativo no número de bolsas concedidas pelo Programa ao longo de sua execução. Enquanto em 2007 foram aprovadas 3.088 bolsas, hoje, com a execução dos atuais projetos institucionais implementados pelos editais lançados em 2013, contamos com os seguintes números: 72.845 bolsistas de iniciação à docência; 11.717 supervisores; 4.924 coordenadores de área; 455 coordenadores de gestão; 319 coordenadores institucionais. Totalizam-se, portanto, 90.254 bolsistas em todo o país. São 90.254 concessões, distribuídas em 284 IES, 313 projetos institucionais, 2.997 subprojetos e 855 campi universitários.

Conforme o exposto, demonstramos a presença desse Programa em todas as regiões e estados brasileiros. A Tabela a seguir apresenta informações mais detalhadas, distribuídas por número de bolsas distribuídas.

Tabela 2 - Quantitativo de bolsas concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade distribuído por função desempenhada para o ano 2014.

Tipo de Bolsa	Pibid Edital n. 61/2013	Pibid Diversidade Edital n. 61/2013	Total de Projetos
Iniciação à docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: CAPES (2014)

Em se tratando da participação dos cursos, as três áreas com maior número de concessão de bolsas são Pedagogia com 11.263 bolsas e 374

subprojetos; Matemática com 7.095 bolsas e 300 subprojetos e Biologia com 6.940 bolsas e 281 subprojetos sendo desenvolvidos (CAPES, 2013). Esses três cursos mencionados são contemplados pelo PIBID/UFMA. E especificamente nesta pesquisa, está envolvido o curso de Pedagogia.

Segundo o decreto regulamentador do PIBID, e para melhor compreendermos a função de cada envolvido no referido Programa, apresentamos abaixo:

- **Coordenador Institucional:** é um professor do magistério superior responsável pela gestão do Programa no âmbito institucional e um dos principais interlocutores da CAPES. O valor da bolsa desse envolvido é de R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais);
- **Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais:** também são professores das IES, estão presentes nos projetos institucionais com grande número de bolsistas e atuam como auxiliares do coordenador institucional para manter a unidade e a qualidade do projeto como um todo e o atendimento aos integrantes. Também recebem uma bolsa no valor R\$ 1.400,00 (hum mil e quatrocentos reais);
- **Coordenador de área:** são professores da IES e responsáveis pelo acompanhamento dos alunos, pela articulação com a escola e pela coordenação do subprojeto. Essa categoria de envolvidos são contemplados com uma bolsa no valor de 1.400,00 (hum mil e quatrocentos reais);
- **Supervisores:** são docentes da escola da rede pública parceira do Programa onde as atividades são desenvolvidas. Eles acompanham e orientam os bolsistas nas escolas e também recebem uma bolsa de incentivo no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- Os **bolsistas de iniciação à docência:** (pibidianos – como são chamados no dia-a-dia pelos colegas) que são estudante dos cursos de licenciaturas, foco do Programa, que devem estar com matrícula regular em IES que aderiram ao PIBID. Esses bolsistas recebem bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) pela dedicação de 30 horas mensais ao Programa;

Além dos incentivos concedidos através das bolsas, há também o repasse de recursos de custeio e de capital, calculados com base na quantidade de bolsistas. Esse recurso é somente oferecido para as IES públicas e privadas sem fins lucrativos, uma vez que as Instituições Privadas com fins lucrativos entram com esse recurso como condição para integrar o Programa. Desse modo, entendemos que há a proposição do fortalecer a formação inicial dos licenciandos, da formação continuada para os professores (tanto das escolas parceiras quanto das IES) e melhoria nas escolas públicas por meio das ações e projetos empreendidos pelos projetos (CAPES, 2013).

No que tange a participação desses envolvidos, esta pode variar de acordo com a função desempenhada no Programa. Por exemplo, os bolsistas de iniciação à docência, os licenciandos, podem permanecer no PIBID durante um período que varia entre doze a quarenta e oito meses. Os supervisores participam durante quarenta e oito meses, haja a vista que esse é o prazo que cada escola pública parceira pode permanecer participando do Programa. Apenas para os Coordenadores Institucional, de Área e de Gestão de Processos Educacionais, que não há registro que determine o período de suas respectivas participações.

Diante de toda exposição até aqui apresentada, para desenvolver as ações contidas em sua proposta, o Programa conta com a seguinte estrutura organizativa:

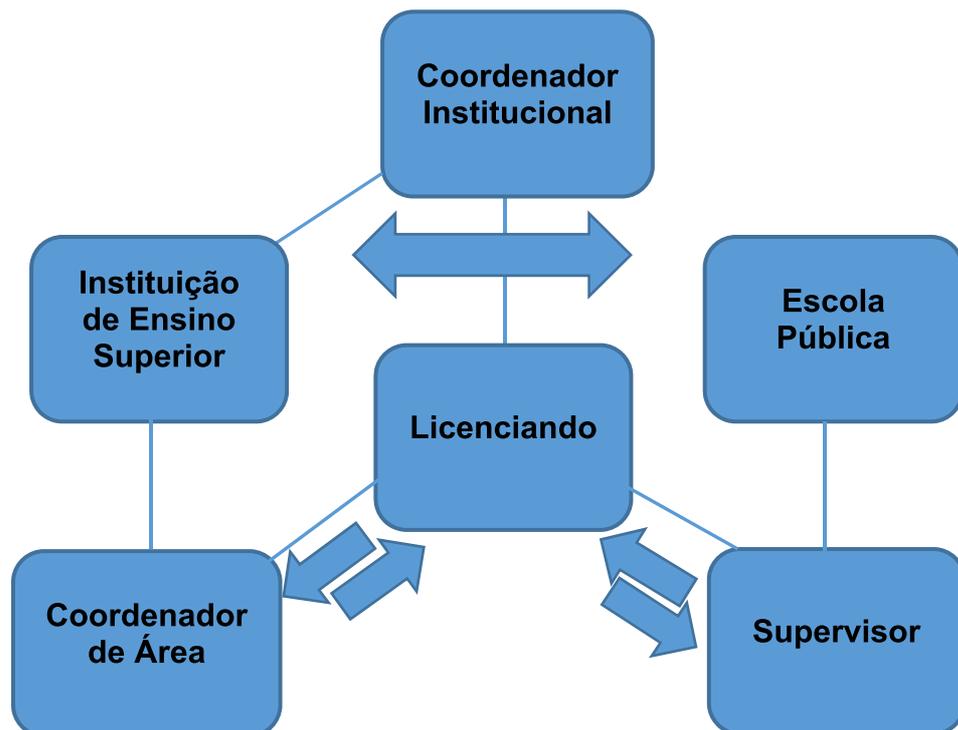


Figura 5 – Estrutura organizativa do PIBID

Fonte: Adaptação própria a partir do Relatório DEB/CAPES (2009-2013)

Diante desse Programa, que tem tomado proporções tão grandes e apresentado um crescimento significativo dentro das IES's públicas e privadas, devem emergir a fim de sinalizar a necessidade de desenvolver novas pesquisas, para que possamos, efetivamente, analisar os impactos dessa Política Pública de Formação de Professores em todas as esferas, sejam elas na vida do profissional docente, na vida escolar do aluno e no ambiente escolar no qual o Programa está inserido.

O conhecimento das diretrizes que orientam o PIBID em nível nacional nos proporciona uma reflexão acerca das múltiplas e variadas maneiras de inserir as propostas desse Programa na Educação Básica. Sendo assim, no item que se segue, apresentaremos o PIBID no contexto da Universidade Federal do Maranhão, onde fazemos uma explanação sobre a configuração do programa nessa IES, ressaltando especialmente, as características presentes no Subprojeto da licenciatura de Pedagogia da referida instituição.

3.3 O PIBID na Universidade Federal do Maranhão

Como vimos até aqui, o PIBID vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades e na Universidade Federal do Maranhão isso não foi diferente. Apesar do primeiro Edital do PIBID ter sido lançado pela CAPES em dezembro de 2007, a UFMA somente iniciou as atividades do Programa em 2010. Isso porque, a Universidade Federal do Maranhão não obteve aprovação de seu Projeto Institucional por duas vezes consecutivas, desde a oficialização do Programa em nível nacional em 2007. Somente em 2009, através do Edital CAPES/DEB nº 02/2009, a Universidade Federal do Maranhão dá início as atividades do Programa coordenado pela CAPES.

Não obstante, mesmo diante da não aprovação do projeto institucional mencionado anteriormente, percebendo a dimensão da proposta formativa do Programa, mesmo sem o financiamento da CAPES, alunos/as e professores/as desenvolveram um “**PIBID interno**”, como foi chamado, para o fortalecimento dos cursos de licenciatura (do qual a Pedagogia foi pioneira) realizando atividades na

escola e dando início ao Programa na UFMA. Esse dado foi relatado durante uma pesquisa realizada em 2014²³, com o Coordenador Institucional (o mesmo desde a implantação do Programa na UFMA), que explicitou a atuação do “PIBID interno” como uma iniciativa estabelecida em 2008 contando com apenas 4 bolsistas para iniciar essa experiência, inclusive a bolsa era concedida pela Universidade somente aos licenciandos. Vejamos o relato:

Em nível nacional o programa é criado em 2007, [...] e a partir de então abre editais para as universidades concorrerem. Cada universidade tinha que apresentar um projeto institucional e a UFMA tentou em 2007, o projeto não foi aprovado, tentou em 2008 o projeto também não foi aprovado. [...] Então a UFMA criou um Programa interno, um “**PIBID interno**”, e fez uma chamada para alguns professores que quisessem apresentar um projeto para esse PIBID interno. Naquela época em 2008, eram quatro bolsistas que a UFMA dispunha para essa experiência e pagava bolsa só para os alunos [...] (Coordenador Institucional).

Com o sentimento de persistência, a Universidade Federal do Maranhão, no segundo semestre de 2009, submeteu doze subprojetos ao Edital de chamada pública da CAPES nº 2/2009, obtendo assim a aprovação de todos os subprojetos submetidos. Na verdade, a prioridade dos subprojetos era somente para o atendimento das áreas de Química, Matemática, Biologia, Física, Letras e Filosofia, contudo, a UFMA submeteu também mais seis subprojetos complementares sendo eles: Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo, obtendo, portanto, a aprovação de todos os doze subprojetos submetidos.

Ainda nessa primeira fase, contemplando o período de 2009 (com doze subprojetos) a 2013 (onde amplia-se para mais 13 subprojetos), participavam do Programa na UFMA vinte e cinco Subprojetos, incluindo os campi do continente²⁴. Atualmente o PIBID na UFMA conta com um total de trinta e seis subprojetos, o que significa dizer que todas as licenciaturas da universidade estão inseridas no Programa. A única licenciatura que não faz parte do projeto institucional do PIBID/UFMA é a de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, em virtude de sua criação recente, e por isso, não abrangida no Edital-PIBID/CAPES.

Considerando o início do PIBID na Universidade Federal do Maranhão, essa IES conta com três projetos institucionais, dos quais dois estão finalizados e um se encontra em vigência. O primeiro projeto institucional da Universidade Federal

²³ Vide nota nº 6.

²⁴ São chamados campos do continente o campus universitário em outros municípios. Na Universidade Federal do Maranhão temos atualmente 8 (sete) campi, sendo eles: Bacabal, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú, Imperatriz e Balsas.

do Maranhão era intitulado: **Formação Redimensionada: as licenciaturas da UFMA na Educação Básica do Maranhão**, teve início em 2009 e término em 2012. Esse projeto visou a formação científica inovadora numa perspectiva de abordagem interdisciplinar tendo como eixo a **Formação redimensionada**. Para tanto, o foco de atuação das áreas prioritárias – Química, Matemática, Biologia, Filosofia, Letras e Física – bem como as áreas complementares – Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo – tiveram como objetivo geral fortalecer a aprendizagens dessas áreas de conhecimento disciplinar, de forma articulada e interdisciplinar, visando assim promover práticas educativas inovadoras e um significativo aumento do desempenho escolar dos estudantes das escolas conveniadas.

O segundo projeto intitulado: **As Novas Licenciaturas na Educação Básica das Escolas Urbanas e Rurais do Interior do Maranhão**, tratou basicamente da expansão do Programa no contexto da UFMA. Desse modo, buscando oferecer uma formação docente inicial ancorada no novo modelo emergente, qual seja, investigação/reflexão/crítica da prática em sua relação dialética com a teoria, na construção/reconstrução das competências segundo o desenvolvimento profissional, esse projeto institucional focalizou as seguintes áreas: 1) Licenciatura em Ciências Humanas (Campus de Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo), 2) Licenciatura em Ciências Naturais (Campus de Imperatriz, São Bernardo, Pinheiro, Grajaú e Bacabal, 3) Licenciatura em Linguagens e Códigos (Campus de São Bernardo).

O terceiro projeto institucional do PIBID na Universidade Federal do Maranhão está em consonância ao último Edital de Chamada Pública da CAPES, edital nº 61/2013. Nesse projeto, não identificamos um título propriamente dito como nos demais projetos institucionais mencionados anteriormente, no entanto, esse terceiro projeto, que se encontra atualmente vigente no contexto da UFMA, apresenta com mais clareza a intencionalidade da proposta de formação de professores no contexto desta Universidade, visto que antes, por se tratar de uma proposta recente, não era entendido por todos os envolvidos conforme demonstramos abaixo:

Na realidade [...] naquele período inicial, o Programa era novo pra todo mundo, a gente não tinha bem a clareza de como se configuraria o PIBID. A única coisa que nós tínhamos na época era ter uma afirmação de que era um Programa de vivência na escola, propiciando aos alunos das

licenciaturas a viver essa escola durante o seu processo de formação e que não deveria ser confundido com o estágio (CI-1).

Dessa forma, o atual projeto institucional do PIBID/UFMA, na tentativa de oportunizar vivências através da iniciação à docência, realiza a inserção nos espaços escolares através de eixos formativos dos quais expomos abaixo:

Eixo I: encontro de trabalho nas Escolas parceiras envolvendo os bolsistas, coordenadores de subprojetos, supervisores, equipe pedagógica das Escolas, diretores, supervisores/coordenadores de ensino - para apresentação do subprojeto de Pibid e de metas a ser desenvolvido;

Eixo II: diagnósticos das escolas considerando suas condições de infraestruturas - laboratórios, bibliotecas, sala de aulas, e outros -, as condições de ensino e aprendizagem, os desafios da escola, nível de aprendizagem, o perfil socioeconômico e étnico racial dos alunados;

Eixo III: envolvimento dos bolsistas no processo de planejamento da escola, em suas reuniões bimestrais, com o objetivo de inserir em sua dinâmica e de intervir colaborativamente na proposição de metodologias inovadoras de ensino e dinamização dos laboratórios escolares;

Eixo IV: proposição de oficinas pedagógicas sobre metodologias inovadoras e letramentos científicos nas áreas específica dos subprojetos.

Eixo V: constituição de espaços formativos de estudos e de proposição e elaboração de atividades interdisciplinares envolvendo bolsistas e ações dos subprojetos em execução na escola.

Eixo VI: proposição de atividade de nivelamento aos grupos de alunos da escola com dificuldades de aprendizagem. Essas atividades podem ser em forma de minicursos, oficinas e serem desenvolvidas no contra turno dos alunos.

Eixo VII: elaboração de materiais didáticos que podem incluir folders, cartilhas, apostilas, modelos didáticos, jogos pedagógicos, jornais, livros e vídeos enquanto recursos didáticos produzidos pelos membros do PIBID a serem aplicados na escola, ou também como produtos resultantes de ações do PIBID. Esta ação se pauta na elaboração de produtos concretos das ações pedagógicas planejadas em que serão produzidos materiais a serviço das escolas e para as escolas.

Eixo VIII: criação de ferramentas de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos, considerando as especificidades das ações dos subprojetos com vista a constituir bancos de dados sobre o desenvolvimento dos alunos das escolas parceiras do Pibid (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFMA, 2014, p. 3-4).

Esses eixos formativos sustentam-se em referenciais teóricos que advogam acerca da importância do estímulo ao trabalho coletivo na formação de professores como forma de superar o isolamento desses profissionais, conforme sugere Imbernón (2010). Libâneo (2007) e Tardiff (2014) defendem em seus estudos a aproximação da universidade com a escola de modo a formar professores habituados com o cotidiano escolar, oportunizando-os a construir sua profissão mediante a experiência com o contato da sala de aula, enquanto local de múltiplas interações.

Segundo a proposta do PIBID/UFMA, esse projeto institucional orienta-se pelos princípios de defesa da Universidade pública e de qualidade social, pela inclusão social e democratização das relações de poder na sociedade e pela indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Isso fica claramente explícito no item do Projeto Institucional do PIBID/UFMA que aborda as ações e estratégias incluídas em sua proposta para inserção dos bolsistas nas escolas, conforme destacamos abaixo:

Ela foi se delineando, partindo da compreensão de que se faz necessário construir uma formação docente ancorada no Modelo Emergente de Formação (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003), fundamentado no processo de investigação/reflexão/crítica da prática em sua relação dialética com a teoria e na construção/reconstrução das competências segundo o desenvolvimento profissional, ou seja, uma formação centrada na escola e que busca a inovação educativa (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFMA, 2014, p. 3)

Diante da proposta do PIBID em âmbito nacional, e dela, na perspectiva da UFMA, percebemos a grande expansão que esse Programa tem sofrido no interior da referida universidade desde seu primeiro projeto institucional iniciado em 2009 até o que está sendo desenvolvido atualmente. Houve um crescimento expressivo no número de escolas (de doze em 2009 para sessenta e dois atualmente), de cursos de licenciatura (envolvendo atualmente todos os cursos da UFMA), de níveis de ensino (envolvendo toda a educação básica), de municípios (de três para mais de oito) e de bolsistas (de trezentos e noventa e oito para hum mil cento e doze). Esses dados ficam mais explícitos conforme mostrado na próxima tabela.

Tabela 3 - Quantitativo de bolsas concedidas Pibid/UFMA por Projeto Institucional

Tipo de Bolsa	Pibid Edital n. 02/2009	Pibid Edital n. 001/2011 (Expansão) ²⁵	Pibid Edital n. 61/2013 (Atual)
Iniciação à docência	240	92	950
Supervisão de Área	25	13	95
Coordenação de Área	12	13	62
Coordenação de Área de	-	1	4

²⁵ Os dados referentes ao Edital 001/2011, referente a expansão do Programa na UFMA, somam-se aos dados do Edital 02/2009, que permaneceu inalterado. Dessa forma a soma desses dois Editais se expressam da seguinte forma: bolsistas de iniciação à docência com um total de 332; Supervisão de Área 38; Coordenação de Área 25.

Gestão			
Coordenação Institucional	1	1	1
Total	278	120	1.112

Fonte: Elaboração própria a partir dos Projetos Institucionais PIBID/UFMA (2009, 2011 e 2013).

Notamos através desses dados que houve um crescimento no número de bolsistas PIBID/UFMA em todas as categorias. Até 2011 eram contabilizados 332 bolsistas de iniciação à docência, 38 supervisores de área, 25 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 institucional. Hoje esses números aumentaram, respectivamente, para: 950 bolsistas de iniciação à docência, 95 supervisores, 62 coordenadores de área, 4 coordenadores de gestão e 1 institucional.

Constatamos através das entrevistas e na leitura dos documentos do PIBID/UFMA, que existem atividades que perpassam por todos os subprojetos das licenciaturas, que são: encontros gerais de formação pedagógica e planejamento, trabalho nas escolas parceiras (geralmente, três vezes por semana durante um turno) e realização de leituras e elaboração de relatórios individuais e/ou coletivos. Os supervisores e coordenadores também produzem os seus relatórios.

A partir disso, fizemos o seguinte esquema que sintetizou as atividades programadas no Projeto Institucional e que são realizadas pelo PIBID/UFMA:



Figura 6: Síntese de atividades programadas realizadas pelo PIBID/UFMA

Fonte: Elaboração própria a partir da inferência sobre a leitura dos documentos oficiais do PIBID/UFMA.

Foi dentro desse contexto descrito que os oito participantes da pesquisa inseridos no PIBID/UFMA vivenciaram e ainda vivenciam a experiência da proposta de iniciação à docência a partir desse Programa, sobretudo, as cinco bolsistas da licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Alguns participantes estão envolvidos com o Programa desde sua implantação na referida universidade, como é o caso do Coordenador Institucional e a Ex-Coordenadora, atual Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais. Quanto as bolsistas de iniciação à docência, licenciandas em Pedagogia, estas integraram-se ao Programa partir do Edital de 2013.

A seguir, dedicamos nossa atenção especialmente ao Subprojeto de Pedagogia/UFMA, que pelos motivos ora mencionados no decorrer desta dissertação, configurou-se nosso *locus* de interesse e análise.

3.3.3 O Subprojeto de Pedagogia

Diante do nosso objetivo geral que consistiu em analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, enquanto bolsistas do PIBID, desvelando sua contribuição à formação inicial de professores para Educação Básica, nos dedicamos nesta subseção na análise do desenvolvimento da proposta do Subprojeto de Pedagogia. Esses dados foram apreendidos a partir da leitura do Projeto Institucional, do Subprojeto de Pedagogia e de relatórios enviados à CAPES.

Destacamos alguns pontos relacionados à configuração da proposta de iniciação à docência do PIBID/Pedagogia-UFMA, a sua contribuição para a formação dos futuros professores e o fortalecimento da docência na formação inicial. Nesse aspecto, as vozes do Coordenador Institucional, da Ex-Coordenadora de Área, atual Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais, e da professora Supervisora de Área de uma Escola Pública da Educação Básica parceira do Programa, foram primordiais para as questões relativas a esse Subprojeto, bem como suas ações.

De acordo com o Subprojeto de Pedagogia, o objetivo central pretendido nessa proposta é o de formar pedagogos por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, profissionalizando-os para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal objetivo se materializa a partir da inserção dos licenciandos, futuros professores, em escolas públicas para desenvolverem práticas e trabalhos com os integrantes do espaço escolar, articulando ações entre a universidade e a escola, com a colaboração de coordenadores e professores supervisores no processo de formação inicial.

Segundo os dados do Relatório de Atividades apresentado pelo Subprojeto de Pedagogia à CAPES, as ações que são desenvolvidas configuram-se em: reuniões de estudos; estudos e análises de casos; organização e participação nos planejamentos das escolas; pesquisas sobre as condições de trabalhos dos professores, bem como dos limites e possibilidades de execução das atividades; produção de materiais didático-pedagógicos (jogos, brinquedos e outros materiais didáticos etc.); sistematização do currículo; sistematizações de trabalhos e sequências didáticas; participação em eventos científicos

Sobre a proposta pedagógica do Programa, no contexto específico do curso de Pedagogia da UFMA, nos interessamos em compreender qual a concepção de formação de professores que o Subprojeto de Pedagogia assume no seio de sua proposta. Assim, segundo a Ex-Coordenadora de Área na IES revelamos que:

A concepção que a gente trabalha é a concepção da ANFOPE, que é uma concepção de um professor que tenha uma formação sólida para docência, mas que também seja aquele professor que saiba pesquisar para poder escrever e para poder criticar. É [...] uma formação mais integral do profissional da Pedagogia, que às vezes a gente vê que o profissional é muito segmentado até mesmo pelas próprias políticas que vem. Então a concepção que a gente tentou agregar, são dos próprios documentos da ANFOPE que orientam como deve ser a formação desse profissional da educação, e a gente entende que tem que ser nesse sentido: um docente que seja pesquisador. [...] No PIBID a gente tenta muito fazer isso, nas nossas práticas sempre aliamos fundamentos com a docência, para que eles possam realmente ter esse diferencial e eu acho que eles têm, na realidade (CA-1).

Tal concepção encontra respaldo em Freire (1996), que advoga que ensinar exige pesquisa, apontando que a natureza do professor está na prática docente que indaga, busca e pesquisa. Tão logo, a pesquisa na formação docente se faz necessária para que o conhecimento da realidade se torne inteligível, de modo que a partir dela, o docente possa constatar, intervir e refletir.

Quanto a elaboração do Subprojeto de Pedagogia a Ex-Coordenadora de Área nos explicita que:

A CAPES tem um modelo que nós temos que seguir, ele é racional-técnico-científico, por isso eu tenho uma crítica ao PIBID. Nesse modelo nós temos uma quantidade “x” de escrita para cada item. Temos um resumo do que será o projeto, o foco desse projeto, os objetivos, a justificativa onde colocamos a fundamentação teórica (porque não tem um espaço pra fundamentação teórica), tem a metodologia, os impactos esperados e o cronograma. [...] E dentro dele nós colocamos: qual o foco da formação que nós queremos? Nesse foco da formação colocamos que pensamento teórico metodológico nós estamos querendo seguir, pra que esse aluno alcance essa formação que nós queremos. Dentro dele, nós temos algumas possibilidades que são as ações e as metas. Nas **ações** é que nós, [Coordenadores de Área] colocamos a questão do **Projeto de Intervenção** (CA-1, grifo nosso).

Como vimos, para que essa proposta pedagógica se concretize na escola, por meio da intervenção dos/as bolsistas, há necessidade da realização do planejamento, que é um elemento primordial para o desenvolvimento de qualquer ação. Para Vasconcellos (2000, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Nesse sentido, devemos compreender o planejamento como sendo um instrumento capaz de intervir em situações reais visando à transformação, para isso, seu papel está em organizar e proporcionar mudanças. Ainda segundo o autor,

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

No que concerne o planejamento do Subprojeto do PIBID/Pedagogia na UFMA, tínhamos o interesse de observar se há participação dos bolsistas. Dessa forma a Ex-Coordenadora de Área nos diz que:

Ele tem! Só que como é a participação deles? A gente sempre tem as assembleias administrativas e [...] marca umas duas ou três para construir o projeto com eles. Essa parte de fundamentação, obviamente é mais conosco, mas na hora das ações, das metodologias, das dificuldades que eles tiveram em relação ao ano anterior, [...] eles vão dizendo o que deu certo e o que não deu, então eles participam nessa parte das ações. É nesse sentido que é a participação deles, que é programar as ações. Não são ações que veio da minha cabeça, não! Vem da cabeça deles! Na realidade, a gente só aperfeiçoa na escrita, que aluno ainda não tem aquele trajeto acadêmico científico, eles falam do jeito que vem na cabeça deles e a gente transforma numa escrita científica, vamos assim dizer (CA-1).

Esse processo de reflexão crítico-colaborativa está endossado no Subprojeto de Pedagogia, constituindo-se como fio condutor mediatizado por professores colaboradores, coordenadores de área dessa IES e professores das instituições escolares parceiras. Através desse processo, o Subprojeto de Pedagogia busca colaborar com a construção do perfil profissional do pedagogo, através do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas escolas de educação básica das redes estadual e municipal de ensino do município de São Luís/MA parceiras desse projeto institucional.

Nesse contexto, destacamos a relevância da reflexividade na formação de professores/as como aquela que irá desenvolver a capacidade e a competência reflexiva no exercício da docência. Nessa perspectiva Pérez Gómez (1999) destaca:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29).

Ainda no que se refere o planejamento e o desenvolvimento da proposta do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UFMA, também foi importante destacarmos a fala da Professora Supervisora de uma Escola Pública da Educação Básica, localizada na periferia da capital ludovicense. Ela nos revelou o seguinte:

Então, a gente planeja, faz esse diagnóstico, no caso, o nosso foi o projeto de Leitura e Escrita. A partir da realidade da escola, a gente senta e faz esse planejamento, esse estudo e essa parte escrita do projeto mesmo. Porque, o quê que acontece? Infelizmente, a gente tem essa dificuldade enquanto escola, de sentar e fazer esse planejamento com a justificativa, com o referencial teórico que a gente sabe que é importante. Então o PIBID ele entrou nessa parte. As meninas fizeram toda essa parte teórica e aí a gente fez as **sequências didáticas** e organizamos as atividades, e essa parte teórica, a gente vai socializar com todo o corpo docente. Mesmo os que não participam como sujeitos no Programa, todos os professores dessa escola se envolveram com a proposta do PIBID na escola (SA-1, grifo nosso).

Através do exposto pela SA-1, os temas trabalhados pelos bolsistas versam acerca dos maiores problemas enfrentados no ensino da Escola Básica. Na verdade, isso vai se fortalecendo e se confirmando em vários momentos durante as falas dos envolvidos, tanto pelos bolsistas licenciandos, quanto pelos professores da IES e da escola.

Ressaltamos a partir da fala da CA-1 as ações do Subprojeto de Pedagogia. São elas:

- Apresentação dos bolsistas de iniciação à docência aos profissionais das escolas campo, alunos e comunidade escolar;
- Estudo do contexto educacional em geral e, em especial, das instituições que fizeram adesão ao programa;
- Leituras, discussões e reflexões sobre o trabalho docente, bem como de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários à formação dos licenciandos em Pedagogia para melhor atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes áreas de conhecimento;
- Estudos de referenciais teóricos e metodológicos relacionados à área da educação, cultura, a ciência e as artes e afins, necessários para o exercício profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Construção de saberes e autonomia profissional;
- Visitas a espaços não-formais de ensino que possam potencializar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, por licenciandos, supervisores e coordenadores, na IES e escolas de educação básica;
- Análise e registro do planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas no subprojeto de Pedagogia pelos sujeitos envolvidos da IES (coordenadores de área e bolsistas) e das escolas de educação básica (professores supervisores);
- Realização de seminários, colóquios dentre outros com a comunidade escolar e acadêmica para conhecimento dos impactos e resultados das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas.
- Realização de intercâmbios com subprojetos de outras IES para socialização das experiências (SUBPROJETO PEDAGOGIA, p. 4, 2016).

A partir do conhecimento da vivência escolar (observação/diagnóstico), da realidade escolar, seguido de planejamento das ações a serem desenvolvidas, os licenciandos são inseridos no contexto das escolas públicas parceiras. Essa inserção se dá da seguinte maneira:

Ela é gradual. No primeiro momento, que é um momento de conhecimento da escola, eles chamam de diagnóstico, mas não é isso. É conhecimento da vivência escolar! Aí lá, tem claro, o diagnóstico. Então eles vão se inserir, vão conhecer. Nós vamos apresentar o que é o PIBID pra escola, há uma reunião com todos os professores, com a direção, com os pais. O PIBID é muito bem esclarecido na escola sobre o que ele é. Eles vão passando em todas as salas, no primeiro momento, com todas as professoras. Depois disso, eles vão “escolher”, aquela sala que mais chamou atenção neles, ou então que eles mais gostaram da prática da professora ou até mesmo, na verdade eles escolhem o que eles menos gostaram na prática, é interessante isso. Geralmente eles ficam em dupla quando a escola é pequena, quando a escola é grande eles ficam individualmente (CA-1)

Evidenciamos aqui dois fatos que nos chamaram bastante atenção. O primeiro, trata-se da escolha da sala de aula que os licenciandos bolsistas fazem, isto é, “aquela que mais lhe chamou atenção”. De modo geral, os bolsistas chegam com a perspectiva de mudar a prática da professora (Supervisora de Área), isso se confirma quando a CA-1 explicita que essa escolha é quase sempre feita a partir da

prática (da professora) que eles menos gostaram. Também podemos confirmar a partir do relato de uma bolsista que ao mencionar acerca das contribuições do Programa descreve que: *Contribuiu de duas formas, primeiro me mostrando a professora que eu NÃO quero e que eu não DEVO ser de jeito nenhum (BP-2).*

O que entendemos a esse respeito é que para as escolas, o ingresso desses novos sujeitos – muitas vezes com uma “visão crítica” em relação às práticas escolares, que frequentemente estão distantes dos modelos valorizados nos cursos – é visto com desconforto. Nesse ponto a professora Supervisora de Área nos relatou a seguinte experiência:

No início eu bati de frente com uma das bolsistas. O aluno ele não pode chegar na escola armado, porque tem toda uma bagagem e acha que sabe. Eu trabalho com as crianças que têm dificuldade, geralmente eu tento encaixar com a mesma atividade, todo mundo, homogeneizar. Mas existem algumas atividades que eu preciso diferenciar, porque uma criança que está alfabética deve ter um tipo de atividade diferente de uma pré-silábica. Então, quando essa bolsista olhou essa diferença ela me criticou porque tava errado, na verdade ela já foi dizendo que tava errado. Ela não conversou comigo, ela não me perguntou porque eu tava fazendo isso, qual o objetivo dessa atividade, por que que estava diferente, ou seja, olhou a diferença como se eu tivesse excluindo a criança no processo, muito pelo contrário, eu tava dando oportunidade pra aquela criança que ainda não sabe ler e escrever, atividades que ela possa ir com o passar do tempo compreender o processo da leitura e da escrita (SA-1).

O segundo, trata do vínculo que se estabelece entre licenciandos/professores e também com a própria escola a partir do PIBID. Isto é, estabelece-se uma parceria entre os licenciandos bolsistas e o espaço escolar, principalmente quando confrontado com o estágio, uma vez que os bolsistas vão conquistando a confiança da professora a partir da sua inserção e intervenção nas escolas.

Na minha visão a escola agrega muito com o PIBID, porque as meninas ficam muito tempo então elas criam um vínculo... É gradual, não é algo assim “pá” como é no estágio, porque o estágio é mais direto. No PIBID elas vão conquistando a confiança daquela professora e aí elas vão se inserindo e vão fazendo as intervenções (CA-1).

O processo da iniciação à docência realizado em plena formação inicial de professores, por meio do Subprojeto de Pedagogia, também foi um fator de destaque nas falas dos professores envolvidos com a essa formação. A despeito disto eles nos expressaram que:

- Eu penso que os alunos que têm a oportunidade de ingressar no PIBID, têm um aporte maior na formação. Acho que a universidade ao longo da sua história, tem primado e lutado primeiro pela questão dessa aproximação teoria e prática, e dessa aproximação da universidade com a comunidade,

sobretudo, quando se trata da formação de professor. Antes a universidade chegava à escola somente no estágio, com o PIBID, acho que nós resolvemos, ou pelo menos abrimos a possibilidade pra esses alunos que estão no Programa, vivenciarem no seu processo formativo essa experiência da teoria e prática. Uma oportunidade singular a meu ver, em que ele possa também colocar em prática as reflexões teóricas das diversas áreas do campo da formação tendo essa oportunidade de dedicar 20hs por mês nas atividades no contexto da escola. E ao mesmo tempo, também trazer para o campo da formação dentro da universidade, as problemáticas que ele vive na escola. Então eu acho que pra formação, pra esse professor que vai deparar com um trabalho no contexto da escola, se a universidade cria a oportunidade de antecipar essa vivência dele na escola, eu penso que o impacto na formação desse aluno é muito maior (CI-1).

- Eu percebo pela fala deles e pelas atitudes o grande desencontro que é entre teoria que eles olham lá e a prática. Muitos deles quando chegaram aqui achavam que era de uma forma e na hora teve um **choque**, porque não é fácil tá aqui. A gente vê a realidade da escola, a estrutura física, as condições de trabalho que a gente tem, então não é fácil. E muitos mudaram o comportamento, a forma de falar, a forma de enxergar, foram mudando – não realmente não é assim, eu pensava que era assim, mas não é assim que funciona. Fora os contratemplos que a gente teve, paralisação, a escola pelo passou por uma reforma que durou quase 4 meses. Está tudo planejado e de repente muda tudo, então, essa é a realidade! (SA-1).

- Eu vejo que favorece demais os meninos que são dos primeiros períodos que têm dificuldade em entender os conceitos acadêmicos, mas que se tornam mais fáceis a partir do momento que ele está vivenciando ali na prática, então ele articula, ah, aquilo que Coordenadora de Área estava falando por exemplo, lá em psicologia da educação que é lá no 2º período... Psicologia da Educação II sobre Vygotsky e Piaget agora eu entendi o que ela quis dizer, então eles vão fazer esse casamento. E nos que estão nos últimos períodos porque consolida a formação deles mais fortemente. Ele já vai com um marco teórico e prático muito bom para o mercado de trabalho, porque eles passam 2 a 4 anos PIBID, só sai mesmo quando completa 48 meses e a gente tem que “expulsar”, infelizmente, 48 meses no máximo. Mínimo de 24 meses e máximo de 48 (CA-1).

O Subprojeto de Pedagogia, conforme demonstrado em seus documentos, e, confirmado pelos professores envolvidos na tarefa de formar futuros professores, reveste-se de uma concepção formativa engajada com o compromisso social da educação. Concentrando suas ações no professor em processo de formação inicial, investe na oportunidade de possibilitar aos licenciandos em formação a construção de suas identidades profissionais mediados por profissionais mais experientes das redes de ensino.

Com a implementação deste Subprojeto, busca-se valorizar o espaço da escola pública como campo de pesquisa para a construção do conhecimento e conscientização da importância da educação no processo de desenvolvimento humanos, promovendo a integração entre as escolas de educação básica e a Universidade Federal do Maranhão.

Diante do que foi exposto, a seção a seguir tratou de demonstrar mais explicitamente os achados de nossa pesquisa, ressaltando, especialmente, as falas das licenciandas em Pedagogia, bolsistas do Programa na Universidade Federal do Maranhão.

4 A ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PIBID-PEDAGOGIA/UFMA: ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO

Nesta seção, revelamos e analisamos de modo mais enfático os resultados referentes às informações coletadas por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas com os licenciandos/bolsistas do PIBID/Pedagogia, com os Coordenadores (institucional e de área) e com uma Professora Supervisora de uma escola parceira do Programa. Nossa análise fundamentou-se, sobretudo, no referencial teórico adotado e já desenvolvido nas seções anteriores visando nos orientar na compreensão da proposta de iniciação à docência do PIBID no processo de formação inicial de professores no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Os dados levantados fizeram emergir o conteúdo empírico das atividades desenvolvidas no âmbito PIBID de Pedagogia/UFMA, realçando sua natureza, a relevância de seu planejamento, as vivências, as experiências de aprendizagem da docência viabilizadas pela inserção no Programa, bem como as dificuldades e contribuições do Programa para o processo de formação dos alunos com base na concepção dos sujeitos envolvidos. A totalidade do material evidenciou dados junto a alguns participantes do Subprojeto-PIBID da Licenciatura de Pedagogia, por meio das entrevistas semiestruturadas, com a intenção de viabilizar os objetivos já delimitados na Seção I deste trabalho.

Conforme as orientações de Bardin (2011), buscamos estruturar a apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas a partir de quatro unidades temáticas que surgiram a *posteriori*. São elas: **Projeto de Intervenção; Relação Teoria e Prática; Intercâmbio Universidade/Escola** e as **Repercussões do PIBID na formação inicial dos/as licenciados/as do curso de Pedagogia-UFMA**. O tratamento dos dados deu-se por inferências e, no final, foram interpretados a partir da análise de conteúdo das unidades temáticas.

Não obstante, antes de apresentarmos os dados referentes à essas unidades temáticas, fizemos a caracterização do perfil, particularmente, das bolsistas participantes, abordando questões como: idade, período atual do curso, ano de ingresso na licenciatura, tempo de participação e forma de ingresso no Programa, motivações que incitaram suas respectivas participações no PIBID, e,

resumidamente, a descrição a partir das suas percepções sobre a inserção no seio da escola pública.

4.1 Perfil das Bolsistas Participantes

Considerando nosso interesse preambular de analisar a formação inicial dos alunos/as do curso de Pedagogia/UFMA enquanto bolsistas do PIBID, nosso principal critério de seleção para escolha dos/as participantes da pesquisa foi ancorado na dimensão temporal. Portanto, consideramos pertinente eleger bolsistas que tinham mais de um ano de participação no Programa, tendo em vista a dimensão da experiência vivenciada. Além disso, tinha que estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia/UFMA além de ter disponibilidade e interesse para participar.

Sem maiores dificuldades, na fase de coleta de dados junto à Coordenação de Área do PIBID/Pedagogia, identificamos as cinco bolsistas que atendiam aos critérios da pesquisa e iniciamos o processo da investigação. Cumpre ressaltarmos que o Subprojeto de Pedagogia disponibiliza 20 (vinte) bolsas de iniciação à docência para os seus licenciandos, e, considerando que este é um curso predominantemente feminino, dos vinte bolsistas do PIBID/Pedagogia, apenas dois são do sexo masculino. Dessa forma, não intencionalmente, nossa amostra se compôs somente por mulheres.

Sobre esse aspecto é notório a feminização²⁶ do magistério, sendo, inclusive, um processo histórico, visto que, no final do século XIX, a entrada das mulheres no mercado de trabalho deu-se pela via do magistério, pelo fato da docência estar associada à representação desse trabalho como extensão das atividades maternas (GATTI; BARRETO, 2009).

²⁶ A despeito disto, Nunes et al. (2010) ao realizar uma pesquisa com 161 professores mineiros, mostra que 99,4% dos participantes da investigação são mulheres. Esses dados são endossados pelos resultados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) sobre os professores no Brasil. Ao discutir sobre quem são os estudantes universitários que conduzem a carreira docente, a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), aplicado no ano de 2005, as autoras revelam que, do total de 39.359 graduandos em Pedagogia que compunham a pesquisa, 36.420 eram mulheres, o que corresponde a 92,5% do total da amostra, revelando assim, que os estudantes em todo país são majoritariamente do sexo feminino.

O quadro a seguir, caracteriza as participantes em relação à média de idade; sexo; estado civil e quantidade de filhos (nos casos em que houver).

Quadro 5 - Caracterização das Bolsistas do PIBID/Pedagogia da UFMA

Média de Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos
24 a 36	Feminino	4 solteiras; 1 casada	0 a 3

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2017).

De acordo com os dados acima, 100% dos participantes selecionados são do sexo feminino. Se considerarmos todos os bolsistas do Subprojeto de Pedagogia, esse número se eleva consideravelmente atingindo a marca de 98% do total de bolsistas do referido curso. Ainda de acordo com o quadro exposto, 3 bolsistas são solteiras, e 1 é casada. Do total de filhos, as duas mais novas (24 e 25 anos respectivamente) não têm filhos; uma tem 1 filho; uma tem 2 filhos e uma tem 3 filhos.

Em relação à formação acadêmica inicial verificamos o ano de ingresso e de qual tipo de escola são oriundas. Assim, das cinco bolsistas selecionadas, duas ingressaram em 2012 e 3 ingressaram em 2014, com predominância de 99% oriundas de escola pública e apenas 1% de escola privada do total da amostra investigada.

No que concerne ao ingresso no Programa, todas submeteram-se ao processo seletivo conduzido pelo/a Coordenador/a do Subprojeto da área específica, em conjunto com a Coordenação Institucional do PIBID/UFMA/CAPES, levando em consideração os seguintes critérios de seleção: análise documental (formulário de inscrição, cópias do histórico escolar, do CPF (Cadastro de Pessoa Física), do documento de identidade e do comprovante da última votação; e o *curriculum vitae* no formato da plataforma lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), desempenho acadêmico, prova escrita e entrevista oral.

Quanto ao tempo de permanência no Programa, o atual período acadêmico que estão e o turno que frequentam, temos os seguintes dados:

Tabela 4 - Dados sobre período acadêmico e tempo de participação no Programa

Bolsistas	Tempo de Participação	Período Acadêmico
BP-1	3 anos	6º/7 - Noturno
BP-2	2 anos e 3 meses	9º - Noturno
BP-3	2 anos e 5 meses	7º - Noturno
BP-4	1 ano e 6 meses	5º - Noturno
BP-5	2 anos	9º - Noturno

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2017).

Os dados acima revelam a presença marcante do turno noturno e o longo período de participação nas atividades do Programa, cumprindo assim, o critério estabelecido para a seleção das bolsistas envolvidas.

Feita esta caracterização, as primeiras questões da entrevista objetivaram contextualizar o ingresso das licenciandas no Subprojeto do PIBID/Pedagogia, haja vista os motivos que as levaram a se inserirem no referido Programa, bem como das suas expectativas. Entendemos que essa contextualização foi importante para que pudéssemos compreender as disposições iniciais das licenciandas com o Programa.

Desse modo, sobre os motivos pelos quais as levaram a participarem do PIBID elas nos deram relatos variados, conforme apresentamos abaixo:

A questão do **crescimento profissional**, do conhecimento do curso e a questão da bolsa, que era um incentivo (BP-1);

Uma **experiência com a escola pública**; buscar uma **identidade** dentro da escola pública; **permanência no curso** (BP-2);

Eu tinha uma expectativa para **conhecer a sala de aula**. Eu entrei pra ter essa **vivência** da sala de aula. Eu queria ter mais **experiência** da sala de aula. (BP-3);

A possibilidade de **transitar na universidade e na escola** ao mesmo tempo (BP-4);

Primeiramente, **a bolsa** chama atenção pra quem não tem nenhuma renda. Segundo, pelo **desenvolvimento acadêmico** [...] observado nas pessoas que já haviam participado antes (BP-5) [grifos nossos].

Apesar dos recortes apresentados demonstrarem múltiplos motivos que as levaram a ingressar no Programa, ao longo das entrevistas pudemos perceber com clareza a ênfase que as bolsistas atribuem a oportunidade que o PIBID oferece de experimentar a docência. Isso nos levou a inferir que possivelmente durante o processo de formação na graduação os/as acadêmicos sentem um certo distanciamento do seu futuro ambiente de trabalho e que, talvez, por isso, buscam oportunidades como as do PIBID para vivenciar essas experiências.

Sobre este aspecto nossas inferências denotam, portanto, que a participação no PIBID foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que as bolsistas entendiam como uma lacuna na formação, isto é, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.

Outro fator responsável pela motivação de participar do PIBID refere-se ao recebimento da bolsa, muito embora apenas a BP-5 tenha explicitado em seu relato esse aspecto motivador. Contraditoriamente, ao longo das entrevistas todas as bolsistas mencionaram a importância desse elemento, mesmo que em alguns momentos o registro pareça divergente, denotando certo receio em mencionar esse aspecto. Na prática, esse fator se apresenta como um elemento motivador fundamental para participação no Programa, sobretudo, quanto a possibilidade de permanência no curso da licenciatura em questão. Observem os relatos abaixo:

A bolsa é um incentivo muito grande pra quem estuda e tem que se manter como aluno. Ainda sim não é suficiente, porque você tem transporte, quanto mais vezes você vem pra universidade mais você gasta (BP-1);

Nossa! A bolsa me ajuda muito porque eu posso continuar na escola pública sem ter que ir pra uma particular, tipo fazer um estágio remunerado, que todo aluno da UFMA, principalmente da Pedagogia, acaba sendo obrigado a fazer isso. Porque tem muitas demandas financeiras xerox, trabalho etc. (BP-2);

A bolsa é realmente... a gente gasta com passagem. A bolsa não é um incentivo! Por isso que a maioria que participa do PIBID é quem quer mesmo. Não é um incentivo. Pra mim não é um incentivo. Pra mim é porque eu gosto da sala de aula (BP-3);

Eu acredito que essencial! Não só pra participar do Programa, mas pra se manter na universidade. No meu caso é de grande ajuda é com a bolsa que eu gerencio material, alimentação, transporte, tudo isso é minha bolsa que me permite. Então ela é essencial (BP-4);

Um incentivo a mais, apesar de não ser algo suficiente. Eu tenho visto que aqueles que consegue durante o percurso um estágio extracurricular, ele opta por ficar no estágio e já abandona o PIBID. Então, assim, ela não é tão atraente (BP-5).

Após mencionarmos os motivos que levaram as Bolsistas a participarem do PIBID, nos interessava também desvelar como se deu a inserção delas no seio das escolas públicas a partir da vivência no Programa, o que informamos abaixo:

Nós **tivemos muitas orientações** por parte da Coordenadora de Área, junto com as supervisoras da escola (BP-1);

Foi uma **experiência muito legal** porque eu não me senti sozinha no ninho. Primeiro, nós fomos conhecer a comunidade escolar, as turmas, a escola em si, as necessidades dela, uma pesquisa inicial, um diagnóstico. Depois disso fomos divididos em duplas para iniciar as atividades (BP-2);

As escolas já estavam pré-selecionadas, já tinha bolsistas antigas e as novatas entraram. Teve apresentação do PIBID para explicar o que era e como ele funcionava, [...] foi muito **bom a experiência** (BP-3);

Novidade é a palavra que define, por conta da experiência com a sala de aula. A nossa participação na escola ela parte de um diagnóstico, desse conhecimento da realidade daquela escola (BP-4);

Foi bem tranquilo! Temos a supervisora da escola que é nossa porta de entrada, ela faz a mediação entre nós bolsistas e a escola. E com isso a gente se sente mais à vontade, com uma pessoa lá de dentro que também participa do Programa (BP-5) [grifos nossos].

A partir desses relatos, apreendemos que o contato inicial com a escola por parte das bolsistas foi um momento bastante exitoso, estabelecendo desde o primeiro contato uma relação de familiaridade com a comunidade escolar. Na prática, o “choque” com a realidade, apontado pela maioria dos estudantes de licenciaturas, tende a ser gradualmente resolvido, ou, pelo menos, amortizado com a proposta de iniciação à docência no PIBID.

Autores como Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) assinalam que esse tipo de experiência, em que os futuros professores estão em contato direto com a comunidade escolar, os capacitam a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em especial, no Subprojeto de Pedagogia/UFMA, esse conflito parece estar bem resolvido conforme relatado pelas próprias bolsistas participantes. Chegar aos poucos e se apropriar dos espaços que integram o ambiente escolar parece ser uma oportunidade bastante singular. Isso porque, segundo Ambrosetti et al. (2013), a inserção nos espaços escolares traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas.

Feito este preâmbulo, expomos a seguir os dados empíricos em resposta aos nossos objetivos atendendo às nossas quatro unidades temáticas.

4.2 Projeto de Intervenção

Essa unidade temática surgiu a partir das atividades desenvolvidas pelas bolsistas no Programa. Observamos que dentre a orientação metodológica do PIBID no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, o Projeto de Intervenção é utilizado como elemento norteador de todas as atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas.

Para compreendermos melhor sobre os projetos de intervenção, buscamos embasamento teórico epistemológico em Hernandez (1998), que sugere a reorganização do currículo através de projetos. Assim, ele escreve.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNANDEZ, 1998, p. 89).

A principal proposta de Hernandez (1998) é que o/a professor/a deve deixar o papel de mero transmissor de conteúdo para transformar-se em um/a pesquisador/a permitindo que o/a aluno/a possa ser o sujeito do processo de ensino aprendizagem. É relevante destacarmos que em sua proposta, Hernandez (1998) não ignora os conteúdos, apenas busca ressignificá-los através de projetos.

Nesse sentido, a pedagogia de projetos é entendida como aquela que propõe uma aprendizagem construtiva diante das metodologias tradicionais geralmente utilizadas, de forma que contribua para o desenvolvimento e o despertar da criatividade possibilitando aos/as indivíduos/as sair do senso comum, incorporando uma consciência crítica.

Desse modo, ao serem questionadas acerca das atividades desenvolvidas no Programa, as bolsistas de iniciação à docência evidenciaram que:

O projeto é que orienta a intervenção; primeiramente fazemos o diagnóstico da criança para saber qual a sua dificuldade de aprendizagem; também valorizamos o que a escola já tem e o que pode ser reaproveitado como os materiais didáticos (BP -1);

A gente trabalha por projetos [...] e através dele que se faz a intervenção na escola. [...] por exemplo, na que eu estou agora, [...] as crianças têm um índice de leitura muito baixa, a maioria é analfabeta, mesmo estando no 3º ano não conseguem nem conhecer as letras. A gente tá realizando projeto pra alfabetização e vai trabalhar com literatura também (BP-2);

Esse projeto é coletivo. Ele é para o ano todo e as sequências didáticas têm que partir dos objetivos do projeto. No Subprojeto de Pedagogia tem o passo a passo do que podemos fazer, a gente tem que está alinhado a necessidade da escola com o Subprojeto (BP-3);

O que orienta nossa intervenção é o projeto de intervenção. Ele é o mais coletivo possível. Para dinamizar o trabalho a gente sempre se divide em dupla ou trio, conforme a dinâmica da equipe, pra que a gente se responsabilize de montar o projeto (BP-4);

Nos relatos acima destacados, entendemos esta experiência como exitosa, uma vez que esses projetos são elaborados pelas licenciandas bolsistas, sob orientação dos professores Coordenadores de Área e Supervisores, após realizarem um diagnóstico nas escolas conveniadas para identificar as problemáticas existentes no contexto escolar; ao identificá-las, constroem projetos de intervenção no cotidiano escolar com o intuito de potencializar a aprendizagem dos/as alunos/as, visto que o ensino por projetos tem por finalidade:

[...] promover, nos alunos, a compreensão da problemática que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes visões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista (HERNÁNDEZ, 1998, p.86).

Com o surgimento desta unidade temática, procuramos discuti-la a partir dos benefícios relatados pelas licenciandas, que vão em direção ao Programa como um facilitador da prática, que por meio de recursos diferenciados, vão moldando suas práticas. Dentre as entrevistas com as bolsistas, foi perceptível em vários momentos, os relatos dos benefícios do Programa para a elaboração de aulas e na execução de atividades diferenciadas em sala de aula. Isso se deu, sobretudo, a partir do Projeto de Intervenção, que funciona como uma estratégia particular do Subprojeto de Pedagogia da UFMA, visto que, na Portaria n. 096, assim como nos demais dispositivos do Programa, não encontramos vestígios explícitos que indiquem que as atividades devem ser norteadas por um projeto de intervenção.

Na perspectiva das licenciandas bolsistas, esse Projeto de Intervenção representa um aporte formativo bastante enriquecedor, uma vez que as atividades pensadas e desenvolvidas a partir dele funcionam como uma nova abordagem na atuação docente, podendo construir diferentes práticas, além de constituir uma identidade profissional. Vejamos abaixo como elas avaliam a importância dessas atividades para sua formação enquanto futuras professoras.

É entender que teoria e prática caminham juntas. Perceber que eu não vou entrar em choque quando eu chegar na escola, porque eu já sei como a escola funciona, eu sei as dificuldades, eu sei as demandas da escola e o que é possível e o que não é possível realizar (BP-1);

[...] é essa questão de poder fazer algo, que é possível; eu me vejo como agente de transformação, de não aceitar a realidade como ela é e vai ficar assim pra sempre (BP-2);

Eu penso que vai servir pra mim, como já deu certo na prática, eu penso em levar quando eu for ser professora em sala de aula. Eu penso que essas práticas eu quero desenvolver, porque deu certo (BP-3);

Certamente a questão de agregar experiência, de conhecer o campo do qual você vai se inserir. As intervenções são basicamente voltada pro que a gente encontra de problema nas escolas (BP-4);

Primeiramente, porque como nós estamos no exercício daquilo que posteriormente nós iremos desenvolver no contexto escolar. Ali no exercício dessas atividades, elaboramos instrumentos passamos a aprimorar cada vez mais esses tipos de instrumentos como: sequências didáticas, projeto e tudo mais, passamos a aperfeiçoar essa questão da teoria e prática (BP-5).

Como desdobramento do referido projeto de intervenção, o Subprojeto de Pedagogia adota as sequências didáticas. Para Zabala (1998), sequências didáticas podem ser definidas como:

[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Sendo assim, vejamos abaixo o que nos relataram as bolsistas BP-1 e BP-

4:

Nós temos um projeto de intervenção e as sequências didáticas. As sequências didáticas são permanentes e flexíveis. Elas servem para dar um direcionamento do que a gente vai realizar. Se não houvesse a sequência didática nós não teríamos uma organização melhor e os nossos objetivos ficariam mais difíceis de alcançar (BP-1);

O projeto de intervenção é esmiuçado em ações que são as sequências didáticas. Por exemplo, o projeto de intervenção vai trabalhar o foco na alfabetização e letramento, então daí nós partimos pra produção de sequências que visem esse objetivo de forma que ela vai ser adaptada de acordo com a realidade de cada turma. (BP-4).

Através das sequências didáticas, as atividades propostas situam e articulam o papel que se atribui à dinâmica do grupo PIBID, e o tipo de relações que se estabelecem na aula, determinando características diferenciadas na prática educativa de acordo com a realidade escolar. Durante as entrevistas, as bolsistas relataram que apesar de abordarem a mesma temática, esta será diferenciada em cada turma, respeitando suas particularidades. As bolsistas consideraram ainda que

as sequências didáticas são a materialização da articulação entre o planejamento escolar e o Subprojeto da licenciatura de Pedagogia.

A Ex-Coordenadora de Área também faz referência a essas sequências.

Assim expomos:

A sequência didática está no subprojeto de Pedagogia e é obrigatória. Mas primeiro, nós Coordenadores, explicávamos o que é uma sequência didática. Como elas são muito variadas, algumas são do 2º período outras que já são do último período, as do 2º nunca passaram ainda por sequência didática. Depois elas vão sentar com a professora da sala de aula e com a coordenadora da escola pra fazer a partir do planejamento [...] (CA-1).

Através desta perspectiva, o PIBID está pautado em uma linha de projetos que tenta sanar problemáticas do contexto escolar. Para isso, o Subprojeto de Pedagogia/UFMA, juntamente com a Professora Supervisora da escola parceira, identifica as necessidades dos/as alunos/as e desenvolvem projetos de intervenção (por meio de sequências didáticas), visando à diminuição dessas dificuldades.

Diante destas considerações, encerramos a nossa primeira unidade temática. A seguir, tratamos da segunda unidade temática que é a relação teoria-prática, que além de estar implícita em nossos objetivos, configura-se como um dos principais objetivos do Programa em âmbito nacional, assim como, assume papel preponderante na proposta do Subprojeto de Pedagogia/UFMA.

4.3 Relação Teoria e Prática

Nossa segunda unidade temática foi, com efeito, o elemento mais desvelado ao longo desta pesquisa. Tão logo, a construção e justificativa dessa unidade temática deu-se de forma muito explícita a partir dos dados coletados nas entrevistas dos participantes. Em diferentes momentos, percebemos o quanto esse “tema-eixo” se fez presente ao longo de todo nosso processo investigativo, de modo que não poderíamos deixá-lo de lado em hipótese alguma.

Ao discutir a complexidade da relação teoria-prática na formação docente, Roldão (2007), afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, passando a compreendê-los como domínios que se integram simultaneamente no saber profissional requerido pela ação de ensinar.

Para tanto, utilizamos a concepção de Nóvoa (2009), sobre a prática na formação de professores, cuja referência é o trabalho escolar que se centra na aprendizagem dos alunos e na investigação de casos concretos.

Quando pensamos na relação teoria e prática, facilmente observamos as discussões que envolvem a interação entre ambas, constituindo-se num dos princípios mais defendidos na busca de uma formação docente de qualidade. Contudo, ainda se evidencia certa dificuldade na efetivação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, onde se mantém a famosa dicotomia entre ambas, que *a priori* pode ser traduzida em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática” (PIMENTA e LIMA, 2004).

É, pois, na tentativa de superar essa dicotomia, que o PIBID, em seu artigo 3º inciso VI, demonstra forte interesse em contribuir para a articulação entre teoria e prática, apontando como necessárias à formação dos docentes, de modo que através delas pretende elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Dessa forma, buscamos evidenciar aqui como essa relação é percebida no contexto do Subprojeto de Pedagogia a partir dos envolvidos no PIBID, sobretudo, as licenciandas em formação.

Elas nos relataram que:

Teoria e prática andam juntas e quando a gente não conhece a teoria é como se a gente não conhecesse a prática, porque você não consegue desenvolver um trabalho sem uma fundamentação. Toda essa nossa vivência completa dentro da escola só foi possível pelo estudo científico, teórico. Existe essa reflexão do que você está fazendo, mas a partir de uma consciência crítica. Eu tenho que entender que alguém escreveu esse texto em determinada realidade, interpretação e contexto (BP-1);

Elas estão aliadas. Antes de entrar no PIBID eu via que existia a teoria na universidade e a prática na escola e elas não conversavam entre si. Quando eu entrei no PIBID isso mudou, porque a gente passou a ter uma práxis, que era uma ação orientada pela teoria. Eu chamo a teoria de óculos que você usa quando vai pra realidade você consegue ver as coisas de uma maneira diferente e agir de uma maneira diferente baseado naquilo que você acredita ou não, que você estudou, que você leu, que teve algum estudioso que falou sobre aquilo. Dentro do PIBID isso tá muito aliado (BP-2);

É uma relação que eu acho muito boa porque não é separado, a gente sabe que teoria e prática sempre andam juntas. A gente não sai fazendo qualquer coisa, não!. A gente vê o nível que elas têm realmente e fundamenta. A gente começa estudar e faz uma posposta baseado na prática daquilo que a gente estudou, dos textos, das sequências. Se a gente estudou sobre letramento, em Ferreiro, então a gente traz pra orientar as crianças nessas propostas pra fazer essa intervenção. BP-3

Antes do PIBID eu acho que eu tinha aquela noção genérica de que você vai chegar com uma teoria vai jogar lá e pronto! Vai dar certo! E não é assim. Eu tenho compreendido que a teoria vai buscar te explicar a realidade e daí você vai de forma prática buscar transformá-la, melhorá-la. Não é uma receita pronta, que você vai ver a teoria e jogar lá, não! E ali, mediante ao que você vivencia, você vai buscar compreender quais caminhos você percorrerá pra chegar aquele objetivo. E o nosso do PIBID é esse educador transformador, que vê a dificuldade, mas sabe que pode fazer alguma coisa. Você se transforma nesse educador reflexivo, sua formação é reflexiva Mas por qual caminho eu vou seguir? Então essa é a relação com o que eu vejo, de parceria, uma não existe sem a outra. Porém, você não pega uma e joga lá e a outra se transforma, não é assim (BP-4);

O PIBID te dá essa oportunidade de você fazer. Ali temos as reuniões e estamos com a teoria, nós procuramos aliar de acordo com a realidade que nós estamos vivendo na sala de aula e procuramos trazer essa realidade, procurar embasamentos teóricos pra estudar. Por exemplo, de um tempo pra cá, nós estamos muito concentrados na questão de leitura, escrita e alfabetização. Então, através de estudos nas reuniões do PIBID nós nos voltamos pra essa área, pra que a gente possa entender o que se passa na escola. E quando estamos atuando ali na sala de aula já nos vem à lembrança aquele estudo que nós fizemos. Então a teoria e a prática elas andam juntas apesar de muitos dizerem que a teoria é uma coisa e lá na prática é outra, e a gente já viu no PIBID que não é por esse lado. BP-5

A relação teoria e prática que se evidenciou nos relatos, corresponde aos objetivos do Programa, que dentre outros, destacam a relação intrínseca e indissociável que ambas representam à formação docente através da articulação entre universidade e escola, concebendo esses espaços como duplos espaços de construção e produção do conhecimento.

Através dos relatos apresentados pelas bolsistas sobre essa relação no contexto do Subprojeto de Pedagogia, elas nos sugerem que a formação inicial associada ao PIBID é combinada, ou seja, teórica e prática, relacionando a parte teórica do Programa com leituras e apresentação de seminários nos encontros semanais do grupo. Quanto a parte prática, inferimos através do conteúdo manifesto, que as licenciadas associaram a escola à parte prática, traduzindo-se em um movimento de realização de atividades planejadas condizentes com a realidade específica, desenvolvidas através do projeto de intervenção.

Dessa forma, o PIBID/Pedagogia traz uma proposta teórica ao estabelecer uma metodologia com leituras e discussão de artigos científicos e, prática, já que os alunos também têm a vivência do cotidiano escolar, podendo colaborar para que eles sejam pesquisadores da sua prática, uma vez que se faz interessante associar o ideal e o real.

Nessa direção, Tardiff (2014) e Libâneo (2007), sugerem como necessidade urgente que as universidades formem professores habituados com o cotidiano escolar e com a sala de aula. Também para Nóvoa (2009, p. 32), pesquisador que defende a prática-reflexiva, advoga que a formação docente deve ter “como referência o trabalho escolar” para evitar a dicotomia entre teoria e prática. Mas, essa “prática” não deve ser vista por si somente, mas com estudos teóricos e metodológicos, uma vez que são os casos práticos os mobilizadores dos saberes teóricos.

No contexto do Subprojeto de Pedagogia, pelo menos ao que nos parece, não se tem reduzido a prática a uma ação docente meramente “imitativa”, abstraindo do professor sua capacidade intelectual, crítico-reflexiva e criativa. Nesse sentido, o que está posto através dessa dinâmica é a sua sustentação na relação teoria e prática que naturalmente se apresenta como social e complexa.

Na sequência, considerando que essas licenciandas têm dois momentos de inserção nas escolas que buscam associar a teoria e a prática, questionamos quanto a contribuição dos estágios que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, em relação ao PIBID, tendo como foco também a relação teoria e prática.

Ainda não fiz nenhum estágio curricular, mesmo estando no 7º período. Mas pelo contato com minhas colegas, eu percebi pelas atividades que elas desenvolvem na escola que há sim uma grande diferença (BP-1);

O estágio obrigatório é muito falho e segmentado. É muito separado na verdade, há uma quebra. Primeiro faz educação infantil, fundamental e depois gestão e às vezes parece que essas realidades não estão ligadas, parece que elas não aconteceram no mesmo espaço que é a escola. Quanto ao PIBID a diferença é enorme porque a gente tem um contínuo convívio na escola e nós a vemos como um todo. No PIBID trabalhamos na escola com alunos, professores e gestão ao mesmo tempo (BP-2);

Eu ainda não fiz os estágios. Mas o que eu percebo pelas conversas com minhas amigas é que no estágio a gente vai mais tipo numa obrigação. Vai mais observar do que fazer alguma ação com a criança. E essa é a diferença, porque no PIBID a gente já pode chegar e já pode fazer sua autonomia, já tem a relação com a escola (BP-3);

Tem muita diferença, porque dependendo do professor que está à frente traz grande benefício pra sua formação ou não. Depende muito do docente, porque em relação a todos os estágios que eu fiz, eu acredito que apenas um tenha valido a pena, em relação a questão de aprendizado propriamente dito, Já o PIBID, proporciona desde o que começo relação com esse convívio, com o aluno, com a escola, esse conhecimento do contexto, da realidade escolar e o PIBID proporcionou muito mais do que o estágio (BP-5).

O que podemos inferir a partir dos relatos das bolsistas é que a inserção à docência pelos estágios configura-se como uma experiência completamente distante da que ocorre no PIBID. Inclusive, a relação teoria e prática não aparece tão articulada como se revelou a partir da experiência proporcionada pelo mencionado Programa.

É claro que os limites na relação teoria prática relatados pelas bolsistas, em parte, tem sua raiz em uma questão ainda mais delicada, que é a própria atuação do professor da IES. Isso também foi evidente na fala da Ex-Coordenadora de Área, conforme expomos abaixo:

Talvez pela não leitura do currículo ou pela incompreensão do currículo, os professores acabam não executando aquilo que o currículo pensa como política de formação de professores. Porque veja bem, como é que pode um professor do curso de pedagogia dizer o seguinte: ah, eu não vou ministrar estágio porque eu não gosto de estágio. Mas ele é pedagogo, ele é formado em pedagogia, você entende a contradição? Então a gente tem muito desses discursos (CI-1)

Não obstante, em outro trecho, CA-1 deixa explícito um outro desafio no contexto do curso de Pedagogia que impede que a relação teoria e prática se efetive como deveria, ela nos relatou:

Tem um outro problema, aqui estão os fundamentos, aqui estão as práticas, os fundamentos e as práticas deveriam se articular mais fortemente, porque no currículo eles estão articulados, mas na execução a gente vai para as particularidades, cada um vai particularmente executar da forma como acha que deve executar, e aí está o problema. Se eu não entendo que Fundamentos é o que orienta a prática na escola e vice-versa, esse é o problema, não é o problema porque a gente tem o PIBID. O problema é porque há uma incompreensão dos próprios fundamentos do currículo do curso de pedagogia por nós docentes que executamos o currículo de pedagogia (CA-1).

O que nos sugere a CA-1 é exatamente aquilo que no início da discussão desta unidade temática mencionamos, que é a dificuldade de se estabelecer essa relação objetiva nas matrizes curriculares. Dessa forma, os licenciandos, em especial as bolsistas aqui ouvidas, demonstraram certa insatisfação com essa relação proporcionada pelos estágios curriculares. Como reforça Pimenta (2002, p.21) é necessário formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, o que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Nesta perspectiva, a relação teoria e prática não pode se limitar ou até mesmo se ausentar dos estágios curriculares, devendo constituiu-se como um princípio que percorre todo o curso, numa relação de mútua interdependência, em

que ambas se influenciam e se alimentam, garantindo, assim, o avanço do conhecimento.

No que tange ao PIBID, as abordagens da relação teoria e prática antes descritas, parecem estarem contribuindo na oferta de uma formação docente compatível com essa complexidade. A relação entre as dimensões teóricas e práticas através desse Programa tem possibilitado a compreensão das situações de ensino e a proposição de ações interventivas comprometidas com uma qualidade crescente e que trabalham na superação de possíveis dificuldades.

Pimenta e Lima (2004, p. 43) destacam ainda que

Nesse processo o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Por esse motivo, o campo de atuação profissional do professor, não pode ser considerado apenas no final de seu processo formativo, devendo-se, portanto, constituir-se em objeto de análise, reflexão e investigação que alimenta toda a formação, permitindo que o licenciando desenvolva uma visão contextualizada da educação e do ensino a partir da compreensão de seus aspectos sócio históricos, políticos, econômicos, afetivos e éticos.

Logo, a intervenção da teoria para compreensão, intervenção e superação da prática tendo em vista o constante questionamento e revitalização da teoria, só se consolida por meio de uma reflexão sistemática, de modo a ressaltar a importância da compreensão do conceito de professor reflexivo, como princípio norteador da formação e atuação docente.

Como nos alertam Pimenta e Lima (2004, p. 20)

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

São, pois, muitos os problemas presentes na formação docente em que teoria e prática são concebidas separadamente, em oposição, como se fossem independentes uma da outra. Teoria e prática se exigem e se impulsionam mutuamente. Um dos grandes desafios ao alcance de uma formação docente de qualidade é materializar nas matrizes curriculares a interdependência e

complementariedade entre teoria e prática em que a teoria depende da prática para a sua efetivação, e a prática oferece à teoria as novas exigências que levam ao questionamento, enriquecimento e ao desenvolvimento teórico. Por sua vez, a prática que pretende aumentar seu nível de consciência e criticidade deve interagir com a teoria, num constante processo de superação.

Os cursos de formação de professores, na busca de efetivar a interação entre teoria e prática, devem propor alternativas que possibilitem o contato com a realidade escolar, sua análise, reflexão, problematização e projeção de ações criativas e contextualizadas a partir dos referenciais teóricos estudados.

No entendimento das bolsistas, o PIBID enfatiza a relação teoria e prática na formação inicial, o que resulta em uma experiência exitosa, que futuramente, ajudará no cotidiano docente.

Em síntese, inferimos que a teoria e a prática são componentes indissociáveis no processo de formação do professor, que através da experiência do PIBID nas escolas trazem elementos da realidade educativa permitindo analisar e intervir na realidade concreta. Esse movimento que a pesquisa suscita e que o PIBID tem possibilitado, é ao mesmo tempo teórico e prático, fomentando um envolvimento com as questões que permeiam o processo educativo, caracterizando-se na *práxis* educativa.

4.4 O Aprender Fazendo na Formação Docente: Intercâmbio entre a Universidade e a Escola

Essa unidade temática foi constituída a partir do roteiro de perguntas que tratavam o PIBID como um Programa que busca o estreitamento da distância entre a formação inicial e o campo de atuação do futuro professor, endossando o tripé universitário, qual seja, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, também constituiu essa unidade temática o papel que os Professores Supervisores de Área têm na formação de seus futuros pares, neste caso, as bolsistas licenciandas.

Se antes o período inicial de inserção no ambiente escolar era marcado pelo consenso da tensão e da insegurança, com o PIBID, à medida que os primeiros contatos se estabelecem, o papel dos licenciandos vai se tornando mais claro para

os próprios bolsistas e também para as escolas, permitindo a construção de novas formas de convivência e estabelecendo relações mais igualitárias entre os saberes diferentes.

A despeito disto, Nóvoa (2003) nos faz refletir quanto às experiências vivenciadas no espaço escolar quando menciona que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência (NÓVOA, 2003, p. 5).

Nesse processo de aproximação, o papel da professora que atua na escola básica, isto é, a Professora Supervisora de Área, que recebeu as Pibidas de Pedagogia, foi fundamental. Isso porque é esse profissional quem apoia e orienta o aluno no desenvolvimento das atividades pedagógicas previstas, além de oferecer aqueles saberes específicos da profissão que são apreendidos a partir do cotidiano docente, tais como: o aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais. Como nos lembram Tardif e Raymond (2000, p. 217) “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

O **diálogo**; conhecer mais a fundo o que é a escola; como acontece o planejamento, ele te dá acesso ao passo a passo dos conteúdos que ele trabalha; ele interage; faz com que o bolsista compreenda a escola e a atuação dele dentro de uma sala de aula; aprendi com ele muitas experiências; principalmente a questão do **relacionamento** com o aluno e com toda direção da escola, conhecer a família (BP-1);

Falando de professor supervisor, não posso deixar da professora F. da Escola M. de Educação Infantil, que contribuiu muito pra visão que eu tenho hoje da educação. Além dela orientar a gente ela fazia essa ponte de **relacionamento** entre os outros professores. Nessa agora, há uma distância muito grande da gente [*por conta de a escola ser polo e anexo e manter só um professor supervisor*]. Com relação a outros professores supervisores a gente já teve uns horríveis que não ajudavam em nada, deixavam a gente solto na escola e a gente tinha que se virar (BP-2);

As supervisoras que são novatas elas não têm o domínio do que é o Programa, demora um pouco elas saberem, por mais que elas recebam as orientações, projeto, ler as normas do que é supervisor. Elas são mais nessa perspectiva [*supervisor técnico*] de esse bolsista aqui faltou, cobrando esse tipo de coisa (BP-3);

Eu percebi cada vez mais a importância dele, não só pra formação, mas também para o andamento do Programa, pra que a gente alcance os objetivos que são colocados. [...] Em uma dada escola, eu tive um supervisor que não era tão frequente [...] ocorrendo em alguns momentos a ausência desse supervisor. Nessa segunda não! A supervisora é mais presente sempre pontuando no que pode. Tanto que nossas intervenções em sala de aula, a supervisora está sempre lá pra nos **acompanhar**, pra gente fazer juntos (BP-4);

Há uma importância muito grande do supervisor quando ele tem noção do que o PIBID é. A importância dele é **mediar, intervir**. Nossa inserção na escola se torna muito mais fácil. O supervisor é um grande **exemplo** para o bolsista. Ele é um grande **espelho**! O modo como ele atua de alguma maneira você tenta se espelhar nele, e diz: eu quero ser assim, eu quero levar minha prática por esse lado. Atualmente, a atuação da professora supervisora tem sido sim de grande **influência**. Agora quando os supervisores não demonstram ter esse domínio, esse conhecimento do que realmente é o Programa, dificulta muito as nossas ações na escola. Por vezes nós somos vistos como estagiários, como ajudantes do professor, que temos que substituir o professor quando ele não está na sala de aula e nós já nos deparamos com situações que o professor dizia: ah, amanhã eu não venho, mas você pode vir (BP-5) [grifos nossos].

Diante dos relatos, observamos a importância do papel desse sujeito nesse processo de formação (inicial) das bolsistas, ressaltando aspectos como: diálogo; relacionamento; mediação, intervenção, influência e exemplo. Contudo, as bolsistas destacam com veemência, um elemento contraditório nesse processo, que é a falta de entendimento do Professor Supervisor nos processos constitutivos do PIBID.

Considerando que essas bolsistas têm mais de um ano de experiência no Programa, elas apontaram experiências distintas nesse processo mediatizado pelo professor da escola, que atua, ou pelo menos deveria atuar, como coformador, conforme estabelecido no Art. 3º do Decreto 7.219, que trata dos objetivos desse Programa. Os relatos manifestados evidenciam uma série de fatores negativos como: falta de atenção do professor quanto ao acompanhamento das bolsistas, deixando-as “soltas” em sala de aula; substituição do professor; além do caráter meramente técnico muito mais preocupada com a fiscalização de assuntos banais do que inclinada ao apoio didático-pedagógico que as bolsistas necessitam em seu processo formativo.

Mesmo com o realce dessa perspectiva negativa, o aprendizado da docência em parceria com a Professora Supervisora de Área (que inclusive é a entrevistada nesta pesquisa) aponta para o favorecimento que o PIBID oferece no que tange a construção da profissionalidade, entendida como “[...] 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” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). Notamos isso principalmente nos relatos de BP-1, BP-2 e BP-5.

Outro envolvido que também ressaltou realçou a importância do intercâmbio entre a universidade e a escola foi o Coordenador Institucional. Vejamos o seu relato:

Nós não temos nenhum fato assim de uma relação de dificuldades, nesses anos de experiência. A relação escola/universidade tem sido **extremamente positiva**. Algumas situações que se tem é mais em relação aos supervisores, que muitas vezes apesar de ter sido selecionando, não se encaixou no perfil. No primeiro momento, essa ideia de que convencer a escola de que esses bolsistas não estão lá pra ser substitutos dos professores, mas que estão num processo formativo orientado pelo supervisor abordam as temáticas da escola (CI-1) [grifos nossos].

O exposto acima pelo O CI-1 aponta essa relação como extremamente positiva, apesar de também reforçar uma das grandes dificuldades que as bolsistas anunciaram anteriormente. Ao que parece, em nosso entendimento, a principal dificuldade que tem envolvido o Subprojeto de Pedagogia, considerando seu desenvolvimento na escola é justamente a atuação do Professor Supervisor, que tem a função de mediar essa relação.

Cumpramos esclarecermos que esses relatos são baseados ao longo de vários anos, que por ocasião, proporcionaram vivências distintas. Durante as falas dos/as entrevistados/as, toda/as deixaram em evidência que estão se referindo às experiências anteriores. Atualmente, a Professora Supervisora do Subprojeto de Pedagogia, que foi inclusive selecionada para participar nesta pesquisa, assume o seu papel enquanto coformadora conforme sugere a proposta do Programa em âmbito nacional, e como relatam as bolsistas. Quanto ao seu papel enquanto coformadora ela nos explicita que:

Eu acho muito importante. Eu sempre comparo com a minha formação que eu não tive esse momento, eu só tive os estágios supervisionados, então assim, eu acho um momento importantíssimo para o estudante vim pra própria realidade da escola, sentir como é essa realidade, sentir como é o desafio de tá na escola pública. Eu faço de tudo pra compartilhar e mostrar como é o trabalho de um professor da rede. Eu mostro o planejamento, as atividades, como acontece a rotina, tento de todas as formas ser parceira, porque ao mesmo tempo que eles tão aprendendo comigo eu também estou aprendendo com eles (SA-1).

O exposto pela SA-1 traz à tona a dimensão reflexiva sobre o significado do ser professor que vai se constituindo no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e na vivência da complexidade que envolve o trabalho docente e a constituição de sua profissionalidade. Na realidade, no que tange a atuação desses docentes em exercício concordamos com Pereira; Oliveira; Silva (2013), ao afirmarem que:

É um desafio muito grande para um professor abrir as portas da sua sala e permitir que se insira ali alguém que irá observar-lhe sua forma de trabalhar, sua dinâmica e posicionamento frente aos alunos e aos acontecimentos. Estes docentes que participam do PIBID mostram um grande interesse de superação e ousadia (PEREIRA; OLIVEIRA; SILVA, 2013, p. 130).

Ela também nos explicitou a respeito da sua retomada aos estudos dos fundamentos que cerceiam a educação, abandonando sua zona de conforto e colocando à sua formação a possibilidade de lidar com desafios ideológicos da educação. Assim ela nos expressou:

Eu sinto muita necessidade de estudar [...] com o PIBID eu me aproximei mais das leituras, dos autores. E eles se aproximaram mais da realidade da escola né, começaram a compreender como é que acontece o processo, então eu acho que é uma via de mão dupla e todos têm a ganhar. Eu também participo das reuniões quinzenais. Às vezes eu chego no finalzinho da reunião, mas eu faço questão de ir, sempre que possível de ir pra tá participando, pra tá estudando (SA-1).

Nesse sentido, inferimos que os Professores Supervisores não pretendem apenas ensinar e orientar os bolsistas de iniciação à docência, mas também ensinam aprender e compartilhar novas experiências. O papel desse professor funciona como exemplo para os bolsistas de iniciação à docência, podendo influenciá-los tanto positivamente, quanto negativamente, e, nesse processo, devemos levar em consideração que existem vários fatores envolvidos, a saber: formação inicial que esses professores tiveram, suas histórias de vida, seus saberes e crenças, entre outros. De qualquer forma, considerando a natureza da função desse sujeito na proposta pedagógica do PIBID, esses professores supervisores devem desempenhar com responsabilidade, respeito e ética a sua profissão.

Em síntese geral de nossa terceira unidade temática, inferimos que diante desses dados, o intercâmbio entre universidade e escola a partir da inserção das bolsistas no espaço escolar possibilitou que essas licenciandas pudessem levar para as salas de aula das universidades questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática.

Nesse sentido, o aprender fazendo na formação docente nos parece ser um ponto bastante positivo a partir do Subprojeto de Pedagogia/UFMA. Conforme nos sugere Nóvoa (2009), devemos entender a escola como espaço da análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, devendo ser, portanto, o lugar da formação dos professores. Nesse ponto, através do PIBID, a formação inicial de professores parece funcionar como uma tripla interação

simultânea formativa entre licenciandos (futuros professores), professores (colaboradores) das IES's e os professores (supervisores) da escola parceira, assumindo uma postura de troca e não a de sobreposição de saberes.

4.5 Traçando Histórias e Tecendo Ideias: o PIBID e as Repercussões na Formação dos/as Licenciados/as do Curso de Pedagogia-UFMA

Tendo em vista que o objetivo principal deste estudo tratou de analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, enquanto bolsistas do PIBID, desvelando sua contribuição à formação inicial de professores para Educação Básica, constituímos nossa quarta e última unidade temática. Nessa perspectiva, evidenciamos nesta seção da pesquisa, as contribuições que o Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UFMA tem oferecido à formação inicial de professores considerando os bolsistas do PIBID/Pedagogia. Também apresentamos aqui, os limites e possibilidades dessa proposta a partir dos próprios envolvidos nas diferentes funções do Programa.

No decorrer das entrevistas com todos/as participantes, as repercussões à formação inicial dos licenciados/as do curso de Pedagogia-UFMA, foi nitidamente revelada. Assim, conforme expresso pelas bolsistas vejamos a seguir de que forma isso se refletiu no processo de formação inicial delas:

Na minha **autonomia** e **segurança**. Eu me sinto muito mais segura na escola pública, Então, eu penso, penso não! Eu tenho certeza que estou **preparada para ser professora** (BP-1)

Me fazer **pensar sobre essa realidade**; o PIBID ajuda a dar verdadeiro valor a esse papel e a essa profissão, principalmente, **agir na realidade** (BP-2);

Proporcionou muitas coisas, mas principalmente **experiência**, a gente sempre aprende com o professor, eu **aprendi fazer** sequência didática, planejamento. No Pibid a gente tem autonomia (BP-3);

A questão da **experiência**, do **amadurecimento**, dessa coisa de você vivenciar e buscar saber: é isso mesmo que eu quero? É aí mesmo que eu quero está? É aí mesmo que eu quero contribuir? Eu acredito que isso é o mais importante (BP-4) [grifos nossos].

No caso das bolsistas entrevistadas, elas destacaram diferentes repercussões no seu processo formativo provocadas pela participação no Programa,

especialmente, no que se refere aos saberes docentes, entendidos aqui, como aqueles saberes adquiridos da aprendizagem que se dá através da experiência. A BP-1 afirmou com veemência “estar preparada” para o exercício docente, demonstrando ter mais segurança.

Na concepção de BP-2, ficou explícito que não há espaço para a neutralidade. A escola e o conhecimento produzido nela não são neutros e, tampouco, os/as professores/as desempenham uma postura neutra. E nessa direção encontramos sustentação em Giroux (1997, p. 88), evidenciando que

A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída.

Nos relatos das bolsistas BP-3 e BP-4, as repercussões são apontadas a partir da contribuição construída pela experiência no PIBID. A respeito disto, Pimenta (2005) afirma que:

[...] a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer, não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui (2005, p. 25-26).

Sendo assim, inferimos que os/as licenciandos/as devem conhecer a realidade escolar, para observar e experimentar a prática para que possam analisar a escola como futuros/as professores/as.

Também revelamos as repercussões do PIBID ao processo formativo na concepção da Ex-Coordenadora de Área, por acreditarmos ser pertinente destacar essas contribuições na perspectiva desse envolvido, que também é agente formativo. Assim expomos:

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, isso é o que diferencia o PIBID de tudo que nós podemos conceber enquanto as políticas até então tidas. Ele consegue articular o ensino, porque elas estão na docência; a pesquisa, porque elas têm que pesquisar sobre os problemas; e, a extensão, que é quando elas aplicam não apenas o projeto de intervenção, mas todas as outras atividades que são existentes da escola (CA-1).

Isso se reforça quando as bolsistas explicitam quais aspectos elas consideram mais importantes no contexto da proposta do PIBID, e, nesse caso, destacaram a relevância do Subprojeto de Pedagogia.

A questão da **identidade**; da construção de uma **mudança na qualidade da educação**; dos impactos que o Pibid causa dentro da escola; no

incentivo à pesquisa; o **conhecimento da realidade**, onde você estuda, contribui, pesquisa e dá essa resposta de maneira concreta; é transformar o estudante em **estudante pesquisador** (BP-1);

Ter o **contato com a realidade escolar** e da **reflexão** sobre ela. Tem ainda a questão do conteúdo trazido nos nossos estudos (quinzenais); e o **planejamento**, a gente aprendeu a fazer o planejamento, coisa que eu não sabia antes como fazer de verdade (BP-2);

Autonomia; planejamento. O mais importante do PIBID é essa autonomia que a gente tem com relação a execução na escola, as intervenções que a gente faz dentro da escola (BP-3);

A **experiência** pra mim é o mais importante. A formação mais dinâmica; você se perceber como um **pesquisador**, pra se ter uma ideia, dos dois trabalhos que eu já apresentei em eventos foram baseados nas vivências do PIBID (BP-4);

No meu ponto de vista, particularmente, foi a questão de aqueles que participam do Programa terem que apresentar artigos científicos em eventos e o PIBID foi uma porta de entrada de **incentivo à pesquisa** (BP-5).

Sobre esse aspecto formativo do PIBID, Soczek (2011, p. 65) observa que há “[...] um crescimento da participação e publicação dos alunos bolsistas em eventos científicos, o que torna o graduando partícipe desse Programa um estudante diferenciado em termos de qualificação”. E o autor ainda confirma “[...] a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental de formação docente”.

Mesmo o PIBID não sendo uma política inovadora, porque deriva de reformas educativas, espelhando-se em configurações internacionais é um Programa que surge no Brasil de forma inédita na tentativa de incorporar o tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, sendo talvez o diferencial mais interessante dele.

[...] primeiro porque o PIBID deu um outro *status* pras licenciaturas. [...] Segundo, aqui na UFMA, o impacto da bolsa também refletiu nesse certo prestígio para o aluno, a autoestima do aluno da licenciatura, e esse também é um ponto extremamente relevante. [...] Terceiro, porque o PIBID possibilitou para nós do campo das licenciaturas, repensar o ensino, e o que é ensinar, o que é ser professor, sobretudo, nas áreas específicas do conhecimento, que é construída muito mais a ideia de um bacharelado e não de um licenciado.

A questão do *status* que o CI-1 se refere é que as licenciaturas a partir da visibilidade que ganharam por conta do PIBID, sobretudo, na questão formação docente, desconstruiu a ideia de que, principalmente nas licenciaturas do conhecimento específico, os alunos vão ser apenas geógrafos, historiadores e não professores. Isso, em parte, era um dos grandes problemas nos cursos destinados

a formação docente, em que a formação didático-pedagógica desses profissionais só ocorria em um período muito curto quando as disciplinas pedagógicas apareciam, muitas vezes bastante deslocada dentro da matriz curricular. Além disso, conforme demonstrado em outros momentos, o PIBID ao articular através das bolsistas a abordagem das questões educativas no seio das escolas para o interior dos cursos de licenciatura, força os professores a discutirem também essa questão, colocando o Professor Coordenador de Área para pensar o dilema da formação e do ensino, elevando as licenciaturas a um outro patamar.

Fora da universidade, a escola que também recebeu esses projetos elas foram impactadas né, de várias formas. Muitas delas não foi só por causa do PIBID, mas teve reflexos dos próprios índices da escola, o professor dessa escola que funciona como supervisor ele também ganha uma outra posição dentro desse contexto da escola. Ele tem a oportunidade de ser um cofomador né, desses alunos que estão lá toda semana, acompanhando e colaborando com a escola nas dificuldades (CI-1)

Diante das repercussões aqui apresentadas, não nos furtamos o interesse de desvelar os limites desse Programa, que como toda política, reveste-se de desafios na implantação objetiva da sua proposta, sobretudo, pelo fato do PIBID se desenvolver num contexto naturalmente contraditório, que é a educação, o que por sua vez, também coloca a escola como espaço contraditório no mesmo processo.

Expomos, então, os relatos a partir das bolsistas:

Em nível nacional, de acordo com a situação política econômica do Brasil, o futuro do PIBID é duvidoso. Tem havido uma grande diminuição no número de bolsas. Eu penso que **todos os [licenciandos] devem ter acesso ao Programa**. O Programa deve ter força pra tornar-se concreto independente da bolsa. Como relação ao PIBID de Pedagogia/UFMA articular novamente os encontros que aconteciam constantemente, reativar aqueles encontros com os outros pibidianos das outras licenciaturas e fazer uma articulação maior, um seminário de debate, ver o que se construiu até agora. Tinha o **SEMIC**, mas ele já não acontece com tanta frequência pela questão de recursos. **Ampliar a questão do recurso**, e também a questão da bolsa, deveria ser repensada porque o valor é mínimo (BP-1);

Deveria ter **mais vagas** [bolsistas] e mais professores supervisores na escola, pelo menos dois, porque às vezes acumula muito trabalho em cima de uma pessoa que já tem sua própria profissão (BP-2);

Na parte [da escolha] das escolas. Também os **recursos**, não temos mais recursos pros materiais. Desde o começo esse recurso nunca apareceu e a gente tem dificuldade lá dentro com material. A gente já teve que fazer rifa pra pegar material, tirar xerox (BP-3);

Acho que o que poderia ser melhorado a condição de **oferecimento das escolas** que a gente vai atuar. Eu ainda não vivenciei a educação infantil e eu acho que essa dinâmica deveria ser mais trabalhada no sentido da **variedade de escolas**. E ainda, o curso de pedagogia é um curso muito populoso [não contempla todos], então ao nível macro seria **a expansão do número de bolsas**. Também o **fomento de eventos**, pra gente mostrar e

divulgar, por exemplo: o **SEMID**. Eu ainda não participei do SEMID, mas pelo que ouço dos colegas é uma experiência incrível também (BP-4);

Os **recursos** para nos incentivar a participar de eventos e pra comprar material pra trabalhar em sala de aula. Da época que eu entrei até hoje houve um corte muito grande de recursos. [...] nesse aspecto o Programa ele tem deixado muito a desejar, não pelo Programa em si, mas pelo financiamento (**BP-5**) [grifos nossos];

O Coordenador Institucional e a Ex-Coordenadora de Área também nos explicitaram que:

Acho que hoje os limites são **custeio!** Estamos há 2 anos sem recurso. Só a bolsa que tem tido. A universidade tem dado apoio na medida do possível, mas também tá passando por dificuldades. Isso é um ponto que na primeira fase os subprojetos tinham um aporte de custeio muito interessante. Também temos um limite na própria **equipe de gestão**, sobretudo na secretaria, a gente conta só com bolsistas pra auxiliar a gestão desse Programa que envolve no total 9 municípios, além de todos os coordenadores, supervisores, escolas e alunos de todas as licenciaturas (CI-1);

Ele é **restrito** a um número de alunos, quando deveria ser para todos os alunos de todas as licenciaturas, então de uma forma ele seletiva. Além da crítica que eu faço da **racionalidade técnica** tanto dos projetos quanto do relatório que remetemos à CAPES, que não dão conta do que fazemos na realidade, porque a gente tem um limite de escrita e ações, ele não nos dá essa autonomia de certa forma. De forma geral, *[é um **programa focalizado, mercadológico**]*. Se nós tivéssemos uma valorização da formação inicial não precisaríamos de uma política focalizada para formação de professores na formação inicial, veja que contradição. Ele mesmo engendra uma necessidade de você trazer uma **política focalizada** para algo que já está posto, que é a formação inicial na graduação. Era pra estar posto esse formato, mas não está, que entre outros motivos é causado pelas questões da reforma educativa e todas que a gente discute (CA-1) [grifos nossos].

Como possibilidade a CA-1, aponta que:

Ele pode ser uma política de estado e enquanto política de estado deixar de ser focalizado e se tornar macro ampliando-se pra todos os alunos das licenciaturas, porque o pensamento dele, de propiciar essa vivência é interessante, nessa questão do ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, finalizamos essa categoria que teve o propósito de evidenciar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores/as bem como seu ingresso na carreira docente durante e após a sua participação no Programa. Os relatos aqui apresentados constituem-se como evidência de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito do Subprojeto de Pedagogia, tem possibilitado experiências reais do contexto escolar, contribuindo para uma sólida formação docente abrangendo elementos essenciais ao exercício da profissão.

Por fim, percebemos que a formação inicial de professores/as no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, através da proposta de incentivo e valorização da docência formulada pelo PIBID, inscreve-se como grande possibilidade de qualificação docente, contemplando os seguintes elementos formativos: o científico, o pedagógico e o saber político, tão fundamentais ao processo de formação de professores/as.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, a formação inicial é o começo do processo de profissionalização do/a docente. É através da formação inicial que o/a professor/a adquire e constrói os seus conhecimentos teóricos e práticos, além dos saberes necessários à profissão, desenvolvendo através deles, a reflexividade sobre sua prática e contribuindo para melhorar a qualidade da educação. Observamos ainda, que o exercício da docência se configura como um constante desafio, principalmente em relação à valorização da docência e, conseqüentemente, do/a profissional que a executa. Deve-se em parte a isto, que a educação, especialmente a formação de professores, passou a ser objeto de vários discursos.

Desde os anos 1920, as transformações nos setores econômicos, políticos e sociais na sociedade brasileira, trouxeram um novo redimensionamento dos problemas educacionais. Como cita ROMANELLI (2010), a educação passou a ser fator de reconstrução social e, à escola, foi atribuído um novo desafio em decorrência das novas condições de vida e de trabalho em razão do crescimento dos centros urbanizados.

Diante dessa influência, as últimas décadas especialmente a partir dos anos 1990, registraram muitos encaminhamentos que foram sendo tecidos à formação de professores no cenário brasileiro, sobretudo, quando da ingerência de organismos internacionais, que vêm “orientando” os rumos da educação nacional e, de modo mais específico, o campo da formação docente, situando-a como prioridade nas agendas governamentais, materializando-se em políticas públicas educacionais.

Também por conta da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, desencadeados em grande parte por movimentos engajados na luta social da educação, era de se esperar que a valorização docente se efetivasse, assim como, finalmente, se consolidasse uma política nacional de formação e valorização docente.

Esse processo, no entanto, não ocorreu com o mesmo entusiasmo, realizando-se de maneira lenta e na maioria das vezes irregular, manifestadas muito mais em documentos de políticas educacionais do que propriamente realizações

objetivas, permanecendo a formação de professores no quadro da desvalorização socioeconômica desta profissão.

Orientadas por esse entendimento, o percurso desta pesquisa iniciou-se, portanto, pela revisão da literatura disponível referente a formação de professores no contexto brasileiro, considerando suas dimensões históricas, políticas, econômicas e socioculturais. Foi diante disso que observamos o quanto o campo da formação de professores é permeado por profundas transformações que no decorrer, sobretudo, dos modos de produção capitalista, ao se reestruturar, sempre busca por novos meios de acumulação do capital, promovendo através de políticas neoliberais, uma formação docente ancorada na lógica capitalista.

Também buscamos levantar através de pesquisa do tipo “estado da arte” uma revisão de bibliografia sobre o PIBID, que nos permitiu inserir esta pesquisa num contexto de discussões mais amplo acerca das contribuições do Programa e, também, verificarmos que embora os trabalhos localizados nas diferentes bases de dados enfeixem ponderações de indiscutível importância para repensar a formação de professores, ainda é inexpressiva a quantidade de estudos que tomem como foco a Licenciatura de Pedagogia, sobretudo, se considerarmos o Relatório DEB/CAPES (2009-2013) que aponta esta licenciatura como a que mais contempla bolsistas.

Tendo em vista tal verificação e, portanto, a responsabilidade que passou a ser intrínseca a este estudo, com o apoio do referencial teórico-metodológico escolhido após exaustivas leituras de obras pertencentes ao campo da formação e do trabalho docente, foi possível projetarmos o método da pesquisa, isto é, eleger o nosso caminho metodológico, os nossos objetivos e as questões norteadoras de forma que ambos se mantivessem coerentes ao longo deste trabalho. A pesquisa edificou-se, portanto, como uma investigação de abordagem qualitativa de natureza empírica, tendo como base as orientações de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo das unidades temáticas evidenciadas. Tal opção decorreu do fato de o direcionamento da pesquisa condescender com a estratégia de codificação de dados em categorias ou eixos de análise a partir das informações provenientes das fontes.

Nessa direção, dentre as várias políticas públicas voltadas para a Educação Básica, lançamos o nosso olhar para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, uma vez que ele traz a formação docente como foco. O PIBID foi criado a partir da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de

2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presencial, além de elevar a qualidade durante a formação inicial; contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação dos/as docentes, bem como contribuir para a valorização do magistério (BRASIL, 2010).

Através da proposta pedagógica que orienta o trabalho do PIBID é possível inserir estudantes de licenciatura presencial desde cedo no contexto que atuarão, possibilitando através de práticas reais o desenvolvimento de atividades de caráter metodológico inovadores, que são desenvolvidas através da elaboração e execução dos projetos de intervenção, que além de trabalhar na perspectiva interdisciplinar, possibilitam a construção de posturas investigativas e reflexivas acerca da própria prática docente, de modo que se percebam como produtores/as de conhecimento.

Esse Programa insere-se em uma matriz educacional que visa à articulação de três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Essa ideia de trabalhar com projetos, além de viabilizar a interdisciplinaridade no interior da escola enriquece o universo escolar.

Baseadas nessa compreensão e em nossa vivência enquanto bolsista no referido Programa, buscamos analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da UFMA enquanto bolsistas do PIBID, desvelando a contribuição da proposta desse Programa à formação inicial de professores para a educação básica.

Realizada a pesquisa empírica, que se estendeu durante todo o primeiro semestre deste ano, foi possível compreendermos como o Programa está organizado; como está estabelecida sua proposta pedagógica; quais os saberes docentes o Programa colaborou para a formação inicial dos/as alunos/as do curso de Pedagogia – UFMA, além de ter sido possível descrever as contribuições que o mesmo oferece para a formação docente a partir das experiências como Bolsistas do Programa.

Todos os relatos apresentados pelas Bolsistas, bem como pelo Coordenador Institucional, Ex-Coordenadora de Área e uma Professora Supervisora, de uma escola parceira, sujeitos desta pesquisa, apontaram várias contribuições que o PIBID tem propiciado aos/as licenciandos/as em formação. No contexto do curso de Pedagogia, que foi objeto de estudo neste trabalho, essas contribuições caracterizaram-se como essenciais tanto para o processo de formação inicial

destes/as futuros/as professores/as como também no seu ingresso na carreira docente.

Durante as entrevistas, em todas as falas, dentre Bolsistas e Coordenadores (Institucional e de Área), bem como uma Professora Supervisora, foi possível percebermos com veemência o incentivo a pesquisa, a produção científica, além da oportunidade de participarem dos eventos acadêmicos científicos para socializar os seus estudos. A inserção precoce dentro de sala de aula também foi outro ponto de bastante destaque nas falas dos/as envolvidos/as nesta pesquisa, principalmente por viabilizar o convívio com um/a professor/a mais experiente atuando no contexto real da escola.

Os relatos das Bolsistas evidenciaram ainda os saberes docentes que construíram durante a participação no PIBID, destacando-se dentre eles os didáticos pedagógicos, que além de se constituírem como essenciais à função docente possibilitam uma melhor atuação em sala de aula.

Acreditamos que essa experiência proporcionada pelo PIBID serviu, sobretudo, para mostrar às licenciandas envolvidas nessa pesquisa como a profissão docente é complexa e desafiadora ao mesmo tempo em que permitiu, através do contato com o contexto real, o conhecimento real e concreto do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento de atividades metodológicas inovadoras, bem como a prática norteada no diálogo (FREIRE, 1996).

Não obstante, mesmo constituindo-se como uma proposta interessante, várias problemáticas foram apresentadas acerca do PIBID, principalmente pelas Bolsistas. A principal delas aponta para a falta de recursos para desenvolver as atividades planejadas, além da falta de infraestrutura dentro da própria IES.

O participante CI-1 nos relatou que o Programa não dispõe de recursos humanos suficientes para atender todas as demandas do PIBID na UFMA, visto que ele destacou que o PIBID é o maior Programa dentro da instituição, abrangendo mais de mil bolsistas em nove municípios, entre acadêmicos/as e professores da IES e da Educação Básica, envolvendo todas as licenciaturas. Nos relatou também que nesse sentido a UFMA demorou muito para compreender a dimensão do PIBID retardando o apoio que o Programa merece.

Nessa perspectiva, compreendemos que entraves dessa ordem afetam o funcionamento do Programa inviabilizando o cumprimento das atividades. Além do mais, as IES adeptas ao PIBID, antes de submeterem seus Projetos Institucionais

para aprovação da CAPES, devem compreender o Programa em todas as suas dimensões, para que assim torne eficaz o desenvolvimento da sua proposta pedagógica.

Outro aspecto mencionado pelos participantes nesta pesquisa, sobretudo as licenciandas bolsistas, deu-se em virtude do papel que o professor supervisor desempenha. Em muitos relatos as bolsistas descreveram experiências não exitosas acerca do envolvimento desse profissional no processo de formação inicial das bolsistas. Considerando que a função do Professor Supervisor enquanto coformador está devidamente expressa nos objetivos do Programa, o que constatamos vai na contramão da sua proposta, refletindo questões negativas nesse processo de formação.

Logo, baseado nas dificuldades apontadas nesta pesquisa, as Bolsistas, os Coordenadores e a Professora Supervisora nos apresentaram contribuições que podem possibilitar a melhoria nos entraves mencionados. A esse respeito, eles/as sugerem que o Programa deixe de ser uma política focalizada e assumam-se enquanto política pública incorporada nos cursos de Licenciaturas.

Assim, a partir do exposto, ouvir os/as envolvidos/as no Programa significou trazer contribuições de extrema relevância para o trabalho, uma vez que entendemos que estes/as participantes possuem, através de suas experiências, o conhecimento empírico necessário para apontar não somente as contribuições, mas também, os desafios.

Através dos dados aqui apresentados, compreendemos que o PIBID tem representado uma iniciativa relevante para contribuir com o curso de Pedagogia da UFMA, tendo em vista que assim como em sua proposta nacional, o PIBID/UFMA visa possibilitar aos/as licenciandos/as participantes a oportunidade de experimentar a realidade escolar ainda durante seu processo de formação acadêmica. Nesse entendimento, a relevância do Programa se amplia quando levamos em consideração a possibilidade de troca de experiências entre os/as futuros professores/as com aqueles/as que estão em pleno exercício docente.

O PIBID tem ainda proporcionado aos/as acadêmicos/as em formação, ao longo desses oito anos de desenvolvimento do Programa na UFMA, a oportunidade de romper com o paradigma da formação docente descontextualizada da prática, de maneira que os/as motiva a estabelecerem relações entre as teorias cotidianamente

discutidas na universidade com a prática proporcionada pelas atividades desenvolvidas na escola, *lócus* de atuação profissional do professor.

Embora reconheçamos que a inserção do PIBID nos cursos de licenciaturas presenciais tem possibilitado um aporte na formação inicial de docentes, desenvolvendo através dessa parceria com os cursos de licenciatura, conhecimentos e habilidades, além de atitudes e valores viabilizando a construção de seus saberes docentes, chamamos atenção para um fator que deve ser investigado com maior profundidade, em que trata da proposta do PIBID centrada apenas no interior da sala e aula.

Realçamos este aspecto uma vez que a formação e atuação docente transcende a sala de aula, sendo seu universo composto por toda dinâmica e estrutura do espaço escolar, envolvendo ainda, a comunidade escolar como um todo. Nessa direção, cabe indagar: será que o PIBID se restringe apenas ao espaço da sala de aula? A resposta para tal inquietação parece ser o fio condutor de novas investigações, que ao serem tratadas em profundidade, podem oferecer novos subsídios para a compreensão deste Programa enquanto fenômeno social incorporado na política de formação de professores materializado através da iniciação à docência.

Também indagamos quanto as contribuições deixadas às Escolas Públicas de Educação Básica parceiras do Programa. Qual o legado permanece? Como os alunos das escolas veem os bolsistas do PIBID inseridos na sala de aula? Essas e outras indagações também compõem o repertório indutor de novas investigações na tentativa de desvelar as diversas nuances do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no contexto específico das Escolas Públicas.

Apesar das inferências e indagações acima mencionadas, no contexto específico estudado, acreditamos que o PIBID tem contribuído de forma positiva para enriquecer a formação dos/as licenciando/as do curso de Pedagogia da UFMA, visto que a inserção precoce no cotidiano escolar através das atividades realizadas pelo projeto nas escolas parceiras tem proporcionado aos/as bolsistas participantes um aporte complementar na sua formação profissional e pessoal, bem como da qualidade da educação básica.

Ainda não podemos precisar quais os prováveis impactos decorrentes da política do PIBID na formação docente; no entanto, já é possível que olhemos para

algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação de professores será efetivada e como ela irá contribuir para produzir os avanços de que o país tanto precisa no que se refere a educação e formação docente de qualidade.

O PIBID, com uma dinâmica dialética de aprendizagens e aproximações cotidiano-reflexivas da profissão, parece surgir então como uma proposta que contribui para o processo de formação inicial, na medida em que possibilita que os futuros profissionais construam e desenvolvam um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional e que se tornem, conseqüentemente, sujeitos conscientes, autônomos e socialmente comprometidos.

Consideramos ainda, que a bolsa fornecida pela CAPES aos Professores Supervisores (assim como os demais envolvidos) constitui-se em uma forma de incentivo e estímulo para esses docentes. Nesse sentido, pensamos que muito ainda precisa ser feito no que tange a valorização profissional docente, contudo, reconhecemos que o PIBID se destaca como um mecanismo promotor de mudança, tais como na prática pedagógica dos professores supervisores das escolas parceiras, na dinâmica de funcionamento das aulas.

Por fim, e igualmente importante, chamamos atenção para o caráter transitório do PIBID enquanto política pública educacional. Ao que podemos constatar, o futuro do Programa é deveras incerto, sobretudo, diante da atual conjuntura político-econômica do Brasil, em que acompanhamos um processo arbitrário de suspensão do Programa PIBID, que embora as fortes resistências tenham conseguido, momentaneamente, impedir sua suspensão, o corte de recursos ao Programa foi fortemente avassalador, chegando a comprometer várias atividades do Programa em diversas Instituições de Ensino Superior.

Com efeito, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a ampliação de investigações que se dedicam ao tema da iniciação à docência realizada durante o percurso formativo inicial, materializada no PIBID, Programa inserido no contexto de uma política de formação e incentivo à docência que tem alcançado grandes proporções em todo o país, atendendo diversas escolas de Educação Básica e IES's. Especialmente, esperamos que sirva para suscitar novas perspectivas investigativas do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA, uma vez que ainda tempos poucos registros de pesquisas sobre essa temática que trata do processo de iniciação à docência, no contexto de cursos de licenciatura em

Pedagogia, realizado em plena formação inicial de professores, desvelando se e quais contribuições traz à formação de futuros/as professores/as.

REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Chile, n. 19, p. 51-100, abr. 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

AMBROSETTI, N. B.; et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva. Viçosa**, v.4, n. 1, p. 151-173, 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jun./abr. 2012. Atlas, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: mar. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Rio de Janeiro, 1932.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

DOURADO (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2000.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.219 de 25 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em jul. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão (2009-2011).** Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB/CAPES, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 10 de Maio de 2014.

BRASIL. **Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013a.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013b.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013.

BRASIL. **Lei nº 15.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 8.977, de 30 de janeiro de 2017a**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em jul. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 82, de 17 de abril de 2017b**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20042017-Portaria-82-REGULAMENTO-DO-PROGRAMA-PARFOR.pdf>>. Acesso em: jul. 2017

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado. Coimbra: 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011.

CAIADO, Kátia R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. In SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP et Alli Editora, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.77-91. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1013/315>. Acesso em: julho 2017.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão do Pibid**. 2009-2013, Brasília, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Dados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: jul. 2017.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade**: la tarea prioritária del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa. Santiago, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139044s.pdf>. Acesso em: jan/2017.

CEPAL/UNESCO. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe**. Chile, 2001. (Documento de trabalho da Sétima Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal para América Latina e Caribe). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestion de lá educación em América Latina y Caribe. Santiago 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139044s.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

CEPAL. **Transformacion Productiva Com Equidad**. Disponível em: <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/4371/lcg1601e.htm>. Acesso em: jan/2017.

CEPAL/BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> Washington, D.C, 1996. Acesso em: jan/2017.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.103-127.

CORRÊA, Annaluci. Política de Formação de Professores: Brasil – dos anos 30 ao início do século XXI. **Série-Estudos** – UCDB. Campo Grande – MS, n. 22, p. 175-191, jul./dez. 2006.

CURY, Carlos Roberto. 2006. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. Revista: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007 831. Disponível em Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/>>

_____. C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: Jan/2017.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDER, Joan C. III. National Academy of Education. Committee on Teacher Education. **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documento a partir da Conferências de Jomtien – Tailândia, 1990**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/pdf/>>. Acesso em: 17 out. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

DONATO, Ermelinda Maria. Formación. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

_____. Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946. **Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

FERREIRA, Edith Maria Batista *et al.*, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: os determinantes e os desafios ante as Políticas de Estado. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Orgs.). **Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009, P. 313-334.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores(as):** movimentos de criação?. São Luís: EDUFMA, 2013.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 12(1), p. 171-204, 1999.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008. 80 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

_____. Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90**, in: LINHARES, C. Professores e a reinvenção da Escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. G. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. In: LINHARES, C. **Professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2000).

_____. G. Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. [online]. 2003, vol.24, n.82, p.93-130. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GARCIA, C, M. **Formação de professores:** Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores:** Perspectivas no Brasil. Campinas, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso jan, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil: **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, mai. 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo.

GHEDIM, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa**

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IMBÉRNON. F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/285.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 65-88, mar. 2003.

LIBÂNEO, J.C.. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LIMA, A.C.S. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: contribuições para o processo de formação inicial de professores do curso de Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2014. 78f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MACÊDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2006.

MARCELO, C. Políticas de inserción a la docência: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. In.: **Las Políticas de Inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana e el caso colombiano**. Bogotá, nov. de 2006.

MAUÉS, Olgaíses. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, 2009.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014. Disponível em: . Acesso em: jul/2017.

MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduUFSCar, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, Maria Alice. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, p. 87, 2015.

NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, acesso em: 22 de junho de 2017.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: . Acesso em: 14 dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. O futuro ainda demora muito tempo? In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, C. M. F.; FERREIRA, F. O.; SILVA, L. C.; COUTRIM, R. M. E. Formação docente: percepção das professoras graduandas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de escolas mineiras. In: (Orgs.). **Campos e Vertentes**: Formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes; relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

PEREIRA, Nara Barbosa; OLIVEIRA, Roberta Pereira de; SILVA, Fabrício Oliveira da. Os reflexos do PIBID na formação dos professores: contribuições para elevação da qualidade na educação básica. In: **CADERNO DE RESUMO E ANAIS DO I SEMINÁRIO SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA**. UNEB - Irecê-BA, v. 1, Ano 1. Edição 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n. 19, p.37-50, set/dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo – SP: ANPAE, 2011. v. 11.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, jan 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, 94- 103, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, nº 144, v. 41, p. 812-820, set/dez 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009. Acesso em: 20 mar. 2017.

SCHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2010

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ª ed., 2007.

SOCZEK, Daniel. Pibid como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TRIVIÑOS, Antônio N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM BOLSISTAS

Sujeitos: Licenciandos/as de Pedagogia – Bolsistas do PIBID.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como ocorreu a sua inserção na escola pública participante?
2. Descreva as ações e/ou atividades que você desenvolve no PIBID?
3. O que orienta essa intervenção?
4. Qual a importância delas para a sua formação como futuro professor?
5. Quanto ao projeto de intervenção, como se deu a sua participação na elaboração desse projeto?
6. Quanto a formação inicial docente, o que o PIBID proporciona a você bolsista, em relação àqueles que não tiveram acesso a esse Programa?
7. Quais aspectos do PIBID você considera mais relevantes?
8. Como você avalia as contribuições do estágio curricular e do PIBID?
9. Em relação aos professores supervisores (da escola), como eles contribuíram para sua formação inicial no contexto escolar?
10. Na sua opinião, em que aspectos o Programa poderia melhorar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Sujeito: Coordenador Institucional do PIBID na Universidade Federal do Maranhão.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Há quanto tempo participa?
2. O que motivou o seu interesse em participar do PIBID e permanecer até hoje?
3. Como se dá a elaboração do Projeto Institucional do PIBID na UFMA?
4. Como você analisa o processo de iniciação à docência realizado em plena formação inicial de professores, por meio do PIBID?
5. O que você considera como aspecto mais relevante do PIBID?
6. Quais contribuições o PIBID traz para UFMA enquanto instituição formadora?
7. Na sua opinião, que contribuição o Programa oferece à Escola Pública?
8. Como você avalia a relação entre IES-UFMA e Escola de Educação Básica?
9. Na sua opinião, quais os limites e potencialidades do Programa nos contextos nacional e local?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DE ÁREA

Sujeito: Ex-Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia-UFMA; Atual Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. O que motivou a sua participação no Programa?
2. Há quanto tempo participa?
3. Qual a concepção de formação de professor que orienta as ações no subprojeto de Pedagogia-UFMA sob sua coordenação.
4. Como ocorre a intervenção dos bolsistas na escola de Educação Básica?
5. Como se dá a elaboração dos projetos de intervenções dos bolsistas com relação ao subprojeto de Pedagogia e o Planejamento da Escola selecionada?
6. Em que medida esse processo de iniciação à docência realizado em plena formação inicial de professores, por meio do PIBID, favorece a formação do futuro professor?
7. Comente sobre as ações/estratégias formativas empreendidas no subprojeto sob sua coordenação no PIBID.
8. O que você considera como aspecto mais relevante do PIBID?
9. Quais os resultados alcançados com as ações do subprojeto de Pedagogia no período de atuação?
10. Que contribuição você acha que o Programa oferece à Escola Pública?
11. Comente acerca da relação teoria e prática no Programa
12. Na sua opinião, quais os limites e possibilidades do Programa?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISÃO DE ÁREA

Sujeito: Supervisora de Área de uma Escola de Educação Básica Pública envolvida no Programa.

QUESTÕES NORTEADORAS

Qual a formação? Há quanto tempo está na rede pública de ensino?

1. Há quanto tempo participa?
2. Como ocorre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das ações/estratégias didático-pedagógicas realizadas na escola pelo PIBID?
3. Como se dá o desenvolvimento das atividades a partir dos projetos de intervenção elaborados pelos pibidianos?
4. Como você avalia a oportunidade de estar participando como coformador de futuros docentes? (O que isso significa para você?)
5. Como você analisa a contribuição da vivência do cotidiano escolar na formação inicial de futuros professores, bolsistas?
6. Como você analisa a articulação teoria e prática que deve ser realizada pelo PIBID na escola?
7. Como você avalia a relação entre UFMA e a Escola de Educação Básica?
8. Na sua opinião, que contribuição o Programa oferece à Escola Pública?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de Pedagogia/UFMA”** que tem como objetivo estudar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, enquanto bolsistas do PIBID, a partir das ações e estratégias presentes na sua proposta, desvelando sua contribuição à formação inicial de professores para a educação básica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, a qual será gravada para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacional. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora responsável: Andréia Carolina Severo Lima

Endereço: Rua 09, Nº 08, Quadra 16 – Cohatrac IV – São Luís-MA

CEP: 65-054-600

Telefone: (98) 9-82566064

E-mail: andreia.carol.lima@hotmail.com

Professor orientador: Prof. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Responsável pela Pesquisa: Andréia Carolina Severo Lima

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

RG: 031442082006-8/SSP-MA

Título da Pesquisa: A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de Pedagogia/UFMA

Eu _____, fui devidamente informado/a e esclarecido/a sobre os objetivos da pesquisa intitulada “**A PROPOSTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de Pedagogia/UFMA**”. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que a pesquisadora manterá caráter confidencial dos dados fornecidos e se pautará pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade e privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo. Declaro ainda que recebi cópia do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

São Luís _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante