

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA

**O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e vivências de
estudantes cotistas do Curso de Pedagogia**

São Luís
2021

SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA

**O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e vivências de
estudantes cotistas do Curso de Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Profº Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

São Luís
2021

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

SOUSA, SCARLET CRISTINA SILVA.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES : trajetórias e vivências de estudantes cotistas do Curso de Pedagogia / SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA. - 2021.

137 f.

Orientador(a): Ângelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Formação de professores. 2. Pedagogia. 3. PIBID. 4. Trajetórias e vivências. 5. Universidade Federal do Maranhão. I. Bianchini, Ângelo Rodrigo. II. Título.

SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA

**O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e vivências de
estudantes cotistas do Curso de Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Profº Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

Aprovado em: **23/02/2021**

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profº Dr. Acildo Leite da Silva
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa Dr. Francisca das Chagas Silva Lima
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais João Carlos e Maria do Amparo.

Aos meus irmãos e irmãs Li-Chang Shuen Cristina, Karla Cristina, Rossini Carlos, Carlos Di Stefano e Stefhany Cristina.

AGRADECIMENTOS

A dedicação e a tomada de decisões refletem o sentimento de conquista em cada momento das nossas vidas. Dedicar-se é fundamental para que qualquer meta ou objetivo seja alcançado, mas, para isso, é imprescindível que tenhamos as nossas ideias em mente, tomando as nossas decisões, pois sem elas, não existem resultados. É esse sentimento de conquista misturado com uma pequena dose de anseios e perspectivas que nos deixam pensativos, principalmente neste momento de agradecer.

Agradecer não é somente citar nomes e palavras bonitas. Agradecer é saber os motivos ou o motivo pelo qual estamos externando uma sensação de alegria, de afeto, de amor a quem contribuiu para a realização de um sonho. Por isso, citar nomes é arriscado nesse momento único, pois nos arriscamos a esquecer de alguém tão importante quanto os outros que porventura forem citados. Entretanto, é um risco que ousarei cometer por acreditar que aqueles que irei referenciar foram o ponto de partida para que o meu sonho fosse realizado. Família, amigos, professores, entrevistados...você possibilitaram o meu desenvolvimento no sentido amplo da palavra.

Agradeço aos meus pais João Carlos e Maria do Amparo por me incentivarem a buscar o conhecimento, mesmo nos meus momentos de descontentamento com fatores que fugiam do meu alcance. Obrigada pela paciência e pela falta dela naqueles dias de mau humor e preguiça de estudar em certas ocasiões. Obrigada pelo amor incondicional pelos meus irmãos e por mim. Obrigada por me darem a educação necessária para me tornar quem eu sou hoje, uma profissional da educação por escolha, por amor e por acreditar que cada um pode fazer a diferença nesse mundo cheio de indiferenças.

Aos meus irmãos e irmãs Li-Chang Shuen Cristina, Karla Cristina, Rossini Carlos, Carlos Di Stefano e Stefhany Cristina por me aturarem nos momentos de loucura acadêmica me dando puxões de orelha, carões e mandando eu ir estudar para vencer na vida. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo eu desacreditando quando batia aquela angústia. Obrigada por serem referências positivas e que me levaram à escolha do caminho que eu deveria tomar.

Agradeço ao meu orientador professor Drº Ângelo Rodrigo Bianchini pela paciência, e bota paciência nisso, pelas contribuições no meu processo de

desenvolvimento da pesquisa, e, sobretudo, pelo carinho dispensado a mim durante o curso de Mestrado em Educação. Obrigada pelas conversas paralelas que me levaram a descontrair em certos momentos de agonia acadêmica.

A professora Dr^a Valdenice Prazeres pelas contribuições assertivas no meu projeto de pesquisa, e, principalmente pela mediação entre os sujeitos da pesquisa e eu. Meu muito obrigada, sem você, a pesquisa não teria resultados.

A professora Dr^a Maria José Cardoso pelas sugestões pertinentes durante a socialização do meu projeto de pesquisa na turma em ocasião do desenvolvimento do Seminário de Pesquisa III. Sem elas, talvez eu teria cometido alguns erros estruturais e conceituais relacionados ao objeto de pesquisa escolhido.

Agradeço à professora Dr^a Lucinete Marques pelo vasto conhecimento socializado em sala de aula. Obrigada por ser essa mulher inspiradora e que nos deixa animadas em adquirir mais informações sobre todos os campos da educação.

Agradeço também à minha amiga Francilva França, amizade que foi construída nas primeiras semanas em que assistíamos aula no curso. Obrigada pelas conversas sérias, e, principalmente pelas conversas totalmente sem noção que tivemos e que temos, pois tenho certeza que ambas precisávamos delas para conseguir seguir em frente sem surtar, sem desistir. Obrigada por não deixar eu enlouquecer, mais do que eu já sou (risos), naquela disciplina tensa em que pensávamos que não iríamos dar conta de concluir. O aperreio foi grande, choramos, brigamos, nos acalmamos e seguimos em frente, e, enfim, a concluímos. Meu muito obrigada pela parceria.

A todos os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, em especial às professoras Iva Souza e Heloísa Varão por possibilitarem o meu engajamento na área pedagógica a partir dos Projetos de Extensão voltados para a formação de professores. Agradeço mais ainda por entenderem que as minhas faltas em suas aulas eram por eu estar em outra aula no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão e não conseguir chegar a tempo.

À Universidade Federal do Maranhão e, principalmente, ao Mestrado em Educação pelas oportunidades concedidas.

A todos aqueles que contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial, as alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão que me concederam a honra de entrevistá-las.

“O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria trocar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação aborda a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial e reflexividade docente de professores a partir das trajetórias e vivências de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio do sistema de cotas. Adotamos na pesquisa, bases teóricas sobre formação docente, além de considerar as políticas educacionais elaboradas pelo governo federal até o ano de 2020 e que fundamentaram as concepções apresentadas na dissertação. Os resultados foram obtidos por meio da aplicação da abordagem bibliográfica associada a instrumentos de pesquisa como entrevista semiestruturada e questionários junto aos seis sujeitos da pesquisa que foram selecionados com base na identificação daqueles que ingressaram no curso de Pedagogia por meio do sistema de cotas e que estavam ativos no Subprojeto de Pedagogia do PIBID da UFMA. As categorias conceituais e aporte teórico se concentram em autores como Tardif (2013, 2014), Bourdieu (2014, 2007), Schön (2000, 1995, 1992), Ghedin (2012), Tanuri (2000), Saviani (2009, 2008), Gatti (*et. al.* 2011), Perrenoud (2006) entre outros autores que tratam da mesma perspectiva de discussão, além das bases normativas que regem os processos formativos dos profissionais da educação. Os resultados da pesquisa revelam que o desenvolvimento de políticas voltadas para os processos formativos de professores sofreu várias alterações ao longo dos anos, com estagnação e cortes de verbas que seriam direcionadas a formar professores em cursos de licenciaturas ou de formação continuada. Os resultados revelam que o PIBID foi inserido na sociedade como política de formação docente com o objetivo de formar profissionais qualificados para atuarem na educação básica e melhorando a qualidade do ensino nas escolas públicas. Os dados coletados indicam que, considerando o PIBID como política educacional, houve a modificação das formas que os estudantes enxergam a formação inicial de professores na UFMA a partir do momento em que são inseridos na escola como parte integrante do programa. Verificamos que o Subprojeto de Pedagogia da UFMA proporcionou o desenvolvimento da criticidade, sentimento docente e reflexividade dos discentes a partir da mediação pedagógica entre escola e Universidade por meio do PIBID.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Trajetórias e vivências. Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão.

ABSTRACT

This dissertation addresses the importance of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the process of initial training and teacher reflexivity of teachers from the trajectories and experiences of students who have entered the Pedagogy course of the Federal University of Maranhão (UFMA) through the quota system. We adopted theoretical bases on teacher education in the research, in addition to considering the educational policies elaborated by the federal government until 2020 and that based the conceptions presented in the dissertation. The results were obtained through the application of the bibliographic approach associated with research instruments such as semi-structured interviews and questionnaires with the six research subjects who were selected based on the identification of those who entered the pedagogy course through the quota system and who were active in the PIBID Pedagogy Subproject of UFMA. The conceptual categories and theoretical contribution are concentrated in authors such as Tardif (2013, 2014), Bourdieu (2014, 2007), Schön (2000, 1995, 1992), Ghedin (2012), Tanuri (2000), Saviani (2009, 2008), Gatti (et. al. 2011), Perrenoud (2006) among other authors who deal with the same perspective of discussion, in addition to the normative bases that govern the formative processes of education professionals. The results of the research reveal that the development of policies focused on the formative processes of teachers has undergone several changes over the years, with stagnation and cuts of funds that would be directed to train teachers in undergraduate or continuing education courses. The results reveal that the PIBID was inserted in society as a policy of teacher training with the objective of training qualified professionals to work in basic education and improving the quality of teaching in public schools. The collected data indicate that, considering the PIBID as an educational policy, there was a change in the ways that students see the initial training of teachers in UFMA from the moment they are inserted in the school as an integral part of the program. We verified that the Pedagogy Subproject of UFMA provided the development of criticality, teaching feeling and reflexivity of students from the pedagogical mediation between school and University through pibid.

Keywords: PIBID. Teacher training. Trajectories and experiences. Pedagogics. Federal University of Maranhão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais momentos históricos da formação docente até o ano de 2006	35
Quadro 2: Eixos formativos Projeto Institucional PIBID/UFMA 2014	86
Quadro 3: Subprojetos participantes PIBID/UFMA 2018 e número de vagas por curso	87
Quadro 4: Escolas atendidas pelo PIBID	90
Quadro 5: Descrição das atividades de acompanhamento dos discentes no PIBID pelo coordenador do subprojeto	92
Quadro 6: Estratégias de acompanhamento dos discentes no PIBID pelo supervisor	94

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Quantidade de professores existentes na família	99
Ilustração 1: Motivação para a escolha do curso	102
Ilustração 2: Motivação para ingresso no curso de Pedagogia pelo sistema de cotas	106
Ilustração 3: Ingresso no PIBID	108
Ilustração 4: O ato docente a partir da atuação no PIBID	112

LISTA DE SIGLAS

CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL –	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE –	Conselho Federal de Educação
CONED –	Congresso Nacional de Educação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB –	Diretoria de Educação Básica
EAD –	Educação a Distância
FFCL/USP –	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi –	Faculdade Nacional de Filosofia
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola –	Fundo de Fortalecimento da Escola
GTI –	Grupo de Trabalho Interministerial
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES –	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR –	Plano de Formação do Professor
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC –	Proposta de Emenda da Constituição
PIBID –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME –	Projeto de Melhoria da Escola
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC –	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PPP -	Projeto de Parceria Público Privada
Proformação –	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEX –	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
REUNI –	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC –	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEED –	Secretaria de Educação a Distância
SINAES –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UDF –	Universidade do Distrito Federal
UFMA –	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSTRUINDO UM CAMINHO DE VIVÊNCIAS	16
2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL	28
2.1 Algumas políticas de formação docente no Brasil	29
2.2 A formação inicial do professor: o PIBID e suas normativas	70
3 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	76
3.1 O PIBID na Universidade Federal do Maranhão: da implantação e abrangência à dinâmica atual	76
3.2 O subprojeto de Pedagogia	87
4 TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PIBID	95
4.1 O perfil dos alunos cotistas participantes do PIBID	96
4.2 Trajetórias e vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	99
4.3 O PIBID e as contribuições para o professor reflexivo	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	133

1 CONSTRUINDO UM CAMINHO DE VIVÊNCIAS

A formulação de políticas públicas¹ voltadas para a educação no Brasil se configura a partir de um contexto em que o dinamismo acadêmico e a interatividade das dimensões pedagógicas na atualidade proporcionaram tomadas de decisões diante das exigências educacionais que estavam surgindo. Entretanto, esse pensamento levou muitos anos para ser constituído, uma vez que desde séculos passados a educação e a formação de professores estavam relegadas ao esquecimento por ser entendido que a educação era tarefa da família ou que os professores deveriam utilizar recursos próprios para a sua formação, estando em concordância com a Lei das Escolas de Primeiras Letras constituídas e criadas ainda no Império.

O rompimento desta concepção ocorreu com o desenvolvimento do sistema capitalista e de produção industrial, que exigia a inserção de profissionais ágeis e qualificados visando os lucros provenientes da produção mercadológica. Porém, a realidade brasileira mostrou que a formação pedagógica ainda carecia de formulações estratégicas que a colocasse frente às discussões educacionais mais importantes da sociedade, com isso, as escolas primárias tomaram espaço na constituição da dinâmica pedagógico educacional no Brasil e a formação de professores passou a ser pensada como mecanismo de desenvolvimento do Estado por meio da educação. O caráter tecnicista foi privilegiado por favorecer uma regulação social em que o Estado detinha o controle das ações dentro das instituições escolares.

A partir do momento em que as reformas educacionais passaram a ganhar espaço com as ideias de Anísio Teixeira e do Movimento Pioneiros da Educação, a formação pedagógica de professores foi entendida como fundamental para a constituição de uma sociedade. Este movimento acarretou em decisões sobre formação docente bem mais significativas, pois os Institutos de Educação foram criados, e nos anos seguintes ocorreu a organização e implantação dos Cursos de

¹ Para definição de política pública consideramos o conceito de Carvalho (2011, p. 15) que entende: [...] como um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que procura responder a demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem seu principal referente nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental.

Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do modelo das Escolas Normais, habilitando os professores a lecionarem na educação básica.

Com a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério ocorrida de 1971 a 1996, a formação de professores ganhou um novo viés em relação aos profissionais que estavam sendo formados para atuarem na educação básica, pois novos desafios foram lançados tendo em vista a transformação social suscitada pelo sentimento de desenvolvimento capitalista do Estado.

A Reforma do Estado ocorrida nos anos de 1990 trouxe outras perspectivas no campo educacional, que foram pensadas e gestadas de acordo com as diretrizes do Estado e de suas características neoliberais. Entretanto, o processo educacional ao longo dos séculos vem sendo modificado de acordo com as demandas sociais de cada época. Este fato pode ser confirmado quando a implementação do ensino obrigatório, no século XIX, foi colocado em prática apesar das controvérsias existentes em relação a isso, pois a “escola que surge não se reflete de acordo com os ideais de filósofos e pedagogos, mas sim como o resultado das necessidades econômicas e sociais (DERVAL, 1998, p. 20)”.

As reflexões sobre políticas educacionais no contexto de Estado Reformado acarretaram na compreensão dos cenários determinantes para a constituição de ações que, para o Estado, acarretariam na melhoria da oferta da educação no Brasil. Para que isso ocorresse, a sociedade deveria ser levada a pensar nessas políticas em conjunto com o governo por meio dos movimentos sociais em prol da educação. Entretanto, as limitações existentes colocaram a sociedade e suas necessidades diante de tomadas de decisões por parcela dos governantes, que, em parte, não refletia aquilo que a sociedade buscava. Mas isso não quer dizer que as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores não tenham ganhado notoriedade neste cenário político e social.

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - nº 9394/96), a melhoria na oferta e na qualidade da educação no Brasil foi colocada em discussão, pois a sociedade também tomou para si a responsabilidade em traçar mecanismos necessários para atenderem aquilo que a população precisava. Foi neste contexto que, por meio de pareceres, decretos e diretrizes, a formação de professores passou a ser entendida como parte integrante de todo o processo formativo dos sujeitos envolvidos, considerando a realidade do processo educacional em que o país estava envolvido uma vez que “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” (CURY, 2013, p. 1).

As propostas de formação de professores também passaram a ser tratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no Plano Nacional de Educação (PNE), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e principalmente, na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que foi instituída por meio do Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009. Este cenário de elaboração de mecanismos que possibilitam a formação de professores, impulsionaram ainda mais o reconhecimento das lutas e movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade e da formação de professores em Instituições de Ensino Superior.

A busca pela cidadania é inerente ao processo educacional, e para tanto, o profissional da educação é parte integrante e fundamental nesse contexto. Deixar de lado a formação inicial dos profissionais da educação é incidir em um erro que perdurou por muito tempo na história da educação no Brasil. Para Libâneo (1998), a ação educativa é um processo natural da sociedade, sendo que as instituições de ensino se apropriam desta tarefa, de forma sistêmica e intencional, e ao professor cabe o desenvolvimento de suas ações pedagógicas nos espaços escolares.

Retomando a concepção de Estado Reformado e das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política de educação no então governo de Luís Inácio da Silva (2003-2010). O PIBID é uma política educacional do Ministério da Educação (MEC) destinado a ofertar bolsas de iniciação à docência aos discentes que estejam cursando regularmente cursos de Licenciatura Plena, de modo a fomentar nestes a consciência da importância do profissional docente na educação básica, bem como fortalecer a educação brasileira por meio da formação de profissionais mais qualificados ao desempenho das funções docentes (BRASIL, 2013).

A partir da formulação do PIBID, os cursos de licenciaturas ganharam uma nova perspectiva de formação docente, pois a inserção dos acadêmicos nos espaços escolares impulsionou o sentimento docente, além de favorecer a permanência dos alunos das licenciaturas nos seus respectivos cursos, tanto pela constituição de sua identidade profissional com o desenvolvimento da reflexividade, quanto pelo fato de

serem beneficiados com o valor referente à bolsa de iniciação à docência. Dessa forma, o Programa, ao ser inserido na realidade de formação de professores, demonstra a necessidade de se pensar políticas educacionais que envolvam os professores em formação a partir da sua própria realidade e conhecendo na escola, as ações pedagógicas, estratégias e a dinâmica da educação básica pública.

Pesquisas recentes revelam que no Maranhão o PIBID também possibilitou aos licenciandos a produção de conhecimentos e formulação de estratégias educacionais ao serem colocados em contato com as escolas. O Programa, mesmo sendo considerado um mecanismo paliativo, ocasionou o desenvolvimento e a constituição da identidade docente. E as estratégias elaboradas no intuito de executar o PIBID nas Instituições de Ensino Superior fomenta questionamentos sobre as limitações, avanços e perspectivas dos alunos cotistas que participam do Programa na Universidade Federal do Maranhão.

Discutir quais alterações têm configurado a implementação das políticas educacionais e proclamado novas tendências, tais como a utilização dos modelos técnicos de formação docente que tomam o mercado como exemplo de eficiência, traduzindo-se em estratégias como descentralização, inovações na gestão e na docência, novas tarefas e responsabilidades aos professores da educação básica é fundamental. É neste sentido que surge o interesse pelo *objeto de estudo enquanto nova política educacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* no âmbito do curso de Pedagogia da UFMA.

Meu interesse pela pesquisa se dá também ao fato de que hoje, enquanto professora formadora e tutora do curso de Pedagogia a distância da UFMA, vejo mais de perto o quadro em que estão inseridas as Políticas Públicas, principalmente no âmbito Educacional. Percebo a importância não só de ministrar as disciplinas, mas estudar ainda mais esta dimensão em nível local, fazendo uma análise de políticas de formação inicial voltadas para a docência. De tal maneira, consideramos que as perspectivas epistemológicas e metodológicas para constituição da reflexividade da prática docente, bem como do aprofundamento sobre aportes teóricos das ciências que, de forma interdisciplinar, são ressignificados, é fundamental. E o PIBID, como política educacional para formação de professores nos leva a pensar que é preciso entender que, na ótica educacional, que para que o profissional tenha êxito, ele deve ter consciência dos processos sócio históricos pelos quais os indivíduos passaram ao

longo do tempo, pois só assim haverá a compreensão crítica da sua própria realidade enquanto professor em formação.

Os significados da ação docente transcorrem das trajetórias e das vivências que a formação inicial proporciona aos licenciandos. Os *habitus* constituídos a partir da experiência de uma prática docente nos espaços escolares, favorecida pela formulação de políticas educacionais voltadas para a valorização e melhoria da qualidade educacional, se constituem em fatores fundamentais para a formação humana. O PIBID, neste viés, se torna um mecanismo que possibilita ao professor em formação o amadurecimento da sua identidade profissional. O percurso até o entendimento do que é o *habitus* perpassa pelo conhecimento de si e dos outros em sociedade para que a sua atitude pedagógica saia do particular para o coletivo (BOURDIEU, 2015). Dessa forma, a construção do *campus* acadêmico também é constituída considerando a formação inicial de professores por meio do PIBID, e que leva ao acadêmico das licenciaturas a uma educação reflexiva, ou, como estamos aqui considerando, à reflexividade da ação docente.

O problema e os objetivos

Os consensos e dissensos sobre a formação de professores para atuarem na educação básica sempre vão existir. O Estado, neste sentido, vem formulando diversas políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Tendo em vista a necessidade de entrelaçar estudos teóricos e metodológicos mais aprofundados e a busca por compreender melhor a realidade social e educativa é que se propõe pesquisar sobre as trajetórias e vivências de estudantes cotistas que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto do Curso de Pedagogia da UFMA. Afinal, o programa é um espaço privilegiado para refletir sobre as noções de desenvolvimento educacional bem como são as bases para o entendimento das modificações que ocorrem nas relações sócio culturais.

Tendo em mente os objetivos proclamados no PIBID, dentre os quais a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica (BRASIL, 2013), tomamos enquanto questão central para a construção desse trabalho dissertativo o seguinte: *o PIBID como política de formação inicial tem proporcionado a reflexividade dos futuros (as) pedagogos (as)*

em relação à sua prática docente, tomando por base as trajetórias e vivências dos alunos cotistas do Subprojeto de Pedagogia 2018? Responder a esta inquietação não é tarefa fácil, pois fatores políticos, sociais, culturais e econômicos estão entrelaçados com a dinâmica em que o PIBID foi gestado.

Neste sentido, os objetivos proclamados para a realização da pesquisa consideram as categorias selecionadas para análise no contexto do PIBID de acordo com o *lôcus* do estudo. Dessa forma, o objetivo geral visa analisar se o PIBID como política de formação inicial tem proporcionado a reflexividade dos futuros (as) pedagogos (as) em relação à sua prática docente, tomando por base as trajetórias e vivências dos alunos cotistas partícipes do Subprojeto de Pedagogia 2018. E como objetivos específicos propõe-se: analisar o PIBID como uma política de formação inicial de professores no Brasil; identificar as trajetórias dos alunos cotistas partícipes do PIBID a partir da percepção de formação de professores como categoria de análise; e verificar de que forma as vivências de estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, que participam do PIBID, proporcionaram para a reflexividade docente a partir da articulação teoria e prática.

A pesquisa aqui apresentada foi pensada no sentido de se perceber como o PIBID enquanto política educacional pode favorecer aos alunos dos cursos de licenciaturas, a reflexividade por meio das suas trajetórias e vivências dentro do programa. O PIBID é uma política recente, porém é necessário que se vislumbrem concepções que tragam maiores discussões sobre a temática na atual realidade educacional brasileira, uma vez que esses alunos buscam a sua qualificação dentro do programa de iniciação à docência que traz a eles, neste sentido, um incentivo financeiro para tal. O que se percebeu durante as primeiras pesquisas sobre a temática foi que, mesmo sendo um programa voltado para a formação de professores, ainda é pouco abordada tanto em nível nacional quanto local, considerando as categorias aqui apresentadas (trajetórias – vivências – reflexividade). E é neste sentido que a relevância da pesquisa se configura, pois, essas categorias possuem características específicas para cada estudante, cotista, na licenciatura de Pedagogia da UFMA.

O percurso metodológico

Chegar à definição dos mecanismos necessários para a realização da pesquisa partiu dos fundamentos do que se entende por *Estado da Arte* que para Romanoswiski e Ens (2006) possibilita aos pesquisadores terem uma visão mais analítica do que está sendo produzido em relação ao objeto de pesquisa a que se propõe discutir, verificando as principais características acadêmicas e os pontos positivos e negativos sobre determinadas áreas de pesquisas, e, neste caso, sobre a área educacional. Dessa forma, verificar e analisar as publicações científicas na Educação que tratam sobre a temática em questão a partir de um levantamento bibliográfico de artigos publicados de 2013 a 2018, fazendo-se uma leitura inicial a partir dos títulos dos trabalhos publicados, e em seguida, separando-se os que referenciavam o PIBID em seus descritores, foi o ponto de partida. Inicialmente buscou-se caracterizar os aspectos fundamentais sobre o objeto de pesquisa e que traduzem a necessidade de desenvolver um estudo voltado para políticas educacionais no Brasil considerando os resumos das publicações que tratavam do objeto de pesquisa aqui proposto.

Os dados e informações coletadas foram comparados com o que já se tem nos bancos de dados de pesquisas acadêmicas - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o que proporcionou uma visão bem mais ampla do que se pretendia pesquisar enquanto objeto e *lócus* de estudo.

O *corpus* da pesquisa denominada de *Estado da Arte* foi composto por 107 trabalhos entre teses e dissertações referentes ao PIBID que foram publicados em periódicos da plataforma CAPES entre os anos de 2013 a 2018, dentre os quais foram selecionados 02 que possuem relação com o objeto de pesquisa proposto, porém nenhum com o foco proposto como estudo para a dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, o que configura seu ineditismo².

Para a seleção das publicações utilizadas como bases teóricas foram utilizados como descritores as palavras: **PIBID – cotistas – trajetórias – vivências** na busca no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES. Em seguida foi feita

² Apenas a dissertação de mestrado de Cesar Wagner Gonçalves Siqueira aproxima-se à nossa temática, mas não possui o mesmo foco: O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores, defendido no ano de 2017 pela Universidade Federal do Ceará.

a leitura inicial dos resumos dos trabalhos publicados o que nos proporcionou a seleção de 02 dissertações com o foco no PIBID na formação docente disponibilizadas no banco de dados pesquisado e que nortearam a formulação dos critérios da pesquisa proposta, pois consideram a realidade de formação de professores dentro da UFMA (*lócus* da pesquisa).

Para a seleção das publicações encontradas no banco de dados da CAPES consideramos aquelas que mais se aproximavam do objeto de pesquisa proposto para o estudo. Em seguida foi feita uma leitura inicial das teses selecionadas a fim de verificar as concepções trabalhadas por cada uma delas e, em seguida, foi feito um refinamento detalhado de maneira que os dados apresentados por eles fossem utilizados na elaboração e auxílio na definição dos objetivos da proposta de dissertação. As duas dissertações selecionadas estavam de acordo com as categorias trabalhadas por elas com o objetivo de visualizar e compreender o PIBID como política de formação inicial de professores e de que forma o programa pode ser entendido como uma estratégia para suprir as demandas sociais e educacionais de formação de professores para atuarem nos espaços escolares e proporciona a reflexividade de estudantes cotistas dentro dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão, e neste enfoque, do curso de Pedagogia.

Ao refinarmos a pesquisa considerando a temática proposta para estudo e elaboração desta dissertação, o que se verificou é que nenhuma publicação entre os anos de 2013 e 2017 foi feita com o enfoque proposto. Neste caso, as discussões acadêmicas se restringem a abordar somente a formação inicial e as práticas pedagógicas no âmbito educacional, e que configura a disponibilização de poucos dados em relação ao objeto proposto, o que não quer dizer que executar a pesquisa fosse inviável.

Analisando os trabalhos publicados de 2013 a 2017, percebemos que na Universidade Federal do Maranhão somente em 2017 é que o PIBID foi analisado com o enfoque aqui proposto para pesquisa. Neste sentido, entre os dois trabalhos selecionados temos a pesquisa de Lima (2017) e a de Bezerra (2017). No trabalho de Lima (2017), o PIBID aparece como um espaço de construção de conhecimento profissional produzido nas relações entre as instituições e os sujeitos. Para ela, o PIBID versa sobre aspectos relativos às intervenções nas escolas, fato este observado por ela na sua pesquisa. Para tanto, a autora destaca as concepções de

Freitas (2002), Nóvoa (2009), Romanelle (2010), Shiroma (2011), Nono (2011), Imbérnon (2010) e Barreto (2009).

Bezerra (2017) trabalha os aspectos normativos do PIBID considerando seus significados e articulação entre o conhecimento específico/pedagógico e relações curso licenciatura/educação básica. Entre os autores que serviram de base para a pesquisa de Bezerra estão: Canan (2012), Garnica (2007), Saviani (2009), Tanuri (2000), Lima (2011), Silva (2002), Gomes, Tancredi (2013), Medeiros (2014), Farias, Rocha, Manfredi (1998), Nacarato (2013), Tardif (2000), Santos (2012), entre outros.

Nos trabalhos selecionados, os autores discorrem sobre a formação dos profissionais da educação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, enfatizando os problemas enfrentados na educação básica desde a sua criação até os dias atuais. Identifica-se também que nos trabalhos selecionados há uma articulação voltada para a formação docente com enfoque na escola e nas teorias e práticas pedagógicas a partir do programa. Porém, nenhum deles tratou da constituição da reflexividade da ação docente a partir do PIBID.

Por tais questões apontadas, observamos que a Universidade Federal do Maranhão, enquanto executora do Programa, possibilita que pesquisas sobre a temática sejam pensadas, e, desta forma, promover uma investigação científica que apresente quais resultados esta política tem no campo da formação inicial dos futuros docentes da educação básica e, ainda, os impactos que ela gera na constituição da reflexividade dos alunos durante as suas vivências e trajetórias no Subprojeto de Pedagogia do PIBID é o objetivo desta pesquisa. Para tanto, adotamos alguns passos no tangente à metodologia a fim de garantir o rigor da pesquisa.

Utilizamos uma abordagem de análise descritiva, documental e bibliográfica por ser parte dos esquemas que definem as narrativas pessoais a partir de suas subjetividades. É neste sentido que, para Gil (2009, p. 46), “embora as pesquisas geralmente apontem para objetivos específicos, estas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos” e, dessa forma, a análise dos dados foi realizada a partir de resultados coletados por meio dos aspectos descritivos da pesquisa. Isso quer dizer que o processo de formação inicial de professores que vão atuar na educação básica é feito com bases e concepções teóricas associadas às práticas e que promovem o desenvolvimento da reflexividade dos professores em formação.

No primeiro momento, centramos a pesquisa no levantamento documental do marco legal e dos projetos e subprojetos do Programa PIBID para análise do termo reflexividade e formação docente como nossas categorias centrais, bem como levantamento da bibliografia sobre o tema proposto e o PIBID. Deste modo, adotamos os seguintes passos:

- a) Em termos metodológicos, primeiramente foi feita uma busca nos periódicos *qualis*, portal CAPES e Ibicti para ver quais trabalhos poderiam ajudar na sistematização das análises, considerando as dimensões teóricas propostas com vista à fundamentação da pesquisa: PIBID, docência, formação docente, política educacional e reflexividade;
- b) Levantamento bibliográfico para o aprofundamento teórico dos temas e conceitos concernentes à pesquisa, pois este passo se constitui em selecionar o material que mais se aproxima com o que propomos a pesquisar. Em seguida fizemos um levantamento documental do marco legal e dos projetos e subprojetos do Programa PIBID;
- c) Levantamento o número de bolsistas cotistas e não cotistas do curso de Pedagogia da UFMA que fazem parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Este passo metodológico já foi feito com base nos dados disponibilizados pela coordenação do PIBID, e, dessa forma, foram identificados 8 alunos do curso de Pedagogia e que fazem parte do PIBID, que ingressaram na UFMA por meio do sistema de cotas;
- d) Aquisição de livros nacionais e internacionais, periódicos *qualis* nacionais e internacionais nas formas impressas e/ou ebooks/pdf;
- e) Leitura e catalogação dos textos que tenham as dimensões de análise elegidas pela pesquisa: PIBID, formação docente, política educacional, reflexividade. Este passo se constitui em um mecanismo fundamental para a formulação de um estudo, pois desde o início da pesquisa precisamos organizar como os textos selecionados serão discutidos na elaboração da dissertação;

A pesquisa de campo seguirá os passos a seguir:

- f) Coletar depoimentos sobre a trajetória e vivência junto aos alunos cotistas do programa para entender se o programa suscita uma reflexividade da prática docente em seus partícipes;
- g) Investigar, através de depoimentos dos bolsistas do PIBID/UFMA, a percepção sobre a articulação teoria e prática conforme previsto no marco legal das Portarias nº 45/2018;
- h) Análise do termo reflexividade como nossa categoria central e formação docente;
- i) Questionário semiaberto e entrevista com os bolsistas cotistas do Subprojeto Pedagogia - PIBID/UFMA do ano de 2018. Este questionário nos possibilitará a constituição do perfil dos entrevistados, fazendo com que a entrevista seja pensada de acordo com os pontos destacados, pois permite às pessoas que estão sendo entrevistadas refletirem sobre toda a sua experiência vivida até chegar ao ponto gerador da entrevista.

A organização das sessões

Os passos metodológicos para a realização da pesquisa facilitaram a organização das sessões da dissertação. Dessa forma, após a seleção do tema e dos mecanismos de coleta de dados, foi possível a elaboração das sessões a serem abordadas na presente pesquisa. Assim, dividimos a pesquisa em três sessões que se fundamentam em um aporte teórico que consideram as categorias de análise propostas para o estudo. Além disso, a organização traz a introdução e as considerações iniciais, uma vez que ainda não finalizamos o estudo proposto.

Na introdução, contextualiza-se o tema proposto considerando os mecanismos facilitadores para a formulação da pesquisa. Pontua-se os principais aportes teóricos utilizados e que fundamentam a pesquisa, além de trazer os passos metodológicos adotados no estudo a partir das categorias selecionadas.

Na primeira sessão discute-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como uma Política de Formação Inicial, trazendo os marcos históricos que possibilitaram a formulação das estratégias para a organização e inserção do Programa no contexto educacional de formação de professores no Ensino Superior. Analisa-se também as primeiras políticas de formação de professores no sentido de entender como o PIBID foi gestado no contexto de Estado Reformado considerando a LDBEN. Trazemos ainda as normativas do Programa para entender

como ele foi organizado e inserido como uma política de formação inicial de professores associando às categorias centrais da pesquisa: formação docente e reflexividade.

Na segunda sessão discutimos o PIBID no âmbito da Universidade Federal do Maranhão desde a sua implantação até a dinâmica atual do Programa na instituição. Tratamos do PIBID desde a formulação do primeiro projeto Institucional da UFMA no ano de 2009 até o que está em vigor (2018), considerando as temáticas de cada um deles ao longo dos anos que o Programa possibilita a inserção de alunos das licenciaturas à uma formação docente dentro das Escolas. Trazemos também uma análise do Subprojeto de Pedagogia: ***Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais***, no sentido de compreender como se processam os mecanismos metodológicos do PIBID de Pedagogia nos espaços escolares a partir de uma temática que envolve características étnico-raciais.

Na terceira sessão pretendemos trazer a discussão sobre as trajetórias e vivências dos alunos cotistas que participam do PIBID a partir dos dados coletados nas entrevistas e questionários que foram aplicados aos oito discentes selecionados. Pretende-se também trazer a discussão, a partir do perfil dos discentes, sobre como o Programa favorece a constituição de um sentimento docente no âmbito do curso de Pedagogia, além de verificar, a partir dos discursos coletados nas entrevistas, as contribuições que o PIBID traz para a formação do professor reflexivo.

Nas considerações finais fazemos uma discussão sobre os resultados até então encontrados, visando a organização dos conceitos apresentados e dos aportes teóricos utilizados na elaboração das sessões aqui apresentadas. Como a pesquisa não está finalizada, consideramos apenas os resultados encontrados durante a pesquisa teórica e documental sobre o tema proposto, associando aos objetivos centrais.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL

Esta seção discute os marcos históricos que proporcionaram a elaboração do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência a partir da perspectiva de que, enquanto política de formação inicial de professores, o PIBID tem o objetivo de proporcionar aos cursos superiores de Licenciatura Plena uma formação baseada mais completa e valorizada por meio das práticas pedagógicas dentro das escolas de educação básica. Ressaltamos que o PIBID foi elaborado no momento em que as concepções de Estado Reformado e a Educação ganharam uma dinâmica na qual a reconfiguração dos anseios capitalistas se fizeram presentes com maior intensidade. É o que, para Ball (*op. cit.*) quer dizer que há, em sentido mais direto, a imposição da *performance* e a *accountability*³ como parte integrante da solução dos problemas educacionais que ocorrem na atual realidade brasileira.

Discute-se algumas políticas de formação docente que decorreram da Reforma do Estado trazendo à luz conceitos referentes ao contexto educacional na perspectiva bourdiense e de sua teoria social. Aqui o conceito de Estado, em Bourdieu (1983), entra como base para a análise das ações educacionais no sentido de Estado Reformado até a formulação das políticas que culminaram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A sistematização dessa seção resulta de pesquisas de cunho bibliográfico e documental que levaram em consideração as publicações de artigos científicos atualizados, documentos oficiais e a base normativa do PIBID. As pesquisas consideradas para as análises aqui apresentadas perfazem um conjunto de publicações que se sobressaem em relação à temática abordada, pois todas elas contribuíram para uma aproximação do objeto de pesquisa aqui discutido.

Para a sistematização desta seção, também foi considerada a relação entre teoria e prática na formação inicial docente de acordo com as normativas do PIBID, que visa, entre outras coisas, aproximar o docente em formação do ambiente escolar, valorizando os cursos de licenciaturas, que em sua constituição histórica sempre

³ Afonso (2012, p. 2) considera que “em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”.

foram desprestigiados ao longo do processo de formação de professores. Esta seção é dividida em dois tópicos. O primeiro discute os antecedentes relacionados às políticas de formação docente que foram constituídas num cenário de lutas institucionais e sociais, e o segundo que traz o PIBID e suas normativas na realidade educacional em que foi gestado.

2.1 Algumas políticas de formação docente no Brasil

A formação de professores no Brasil foi configurada com bases ideológicas estabelecidas a partir de um contexto histórico social que privilegiava a classe dominante em ascensão. Promover a ruptura nos aspectos ideológicos de cada época era um desafio, pois formar professores que atuariam em salas de aula e reproduzir as concepções predominantes deveria ser feito com cuidado. É neste viés que o surgimento de novas formas de regulação social⁴ no final do século XX se tornaram bem mais intensas. Este fato possibilitou ao Estado Brasileiro na década de 1990 a repensar as formas de oferta dos serviços públicos⁵ à população a partir de políticas públicas elaboradas pelo poder público. Este fato também favoreceu para que o Estado mudasse a postura de como se relacionar com a sociedade civil, que vem buscando soluções imediatas para as suas reais necessidades, culminando em uma reforma do Estado com a finalidade de adequá-lo às exigências sociais e redefinindo o que é determinado como espaço público e privado⁶.

Em Bourdieu (2014) as diretrizes que determinam o papel do Estado decorrem de que o funcionalismo público é um lugar em que '*valores do desapego*' são empregados e reconhecidos dentro do espaço público, o que levaria ao desinteresse nos princípios de produção e de representação legítima do mundo social. Isso quer dizer que pensar em Estado e em Estado reformado é partir do princípio de

⁴ A regulação social é entendida sob dois enfoques. O primeiro considera que do ponto de vista social, a regulação prevê a correção dos efeitos prejudiciais da atividade econômica (deficiências de mercado) sobre as atividades relacionadas aos processos produtivos; A segunda discorre sobre o objetivo de atingir determinados resultados socialmente desejados. Ver Windholz e Hodge (2013).

⁵ Em Figueredo (2003, p. 78) encontra-se uma discussão acerca do que seja serviço público e suas características dentro da esfera do direito. Neste sentido, "Serviço público é toda atividade material fornecida pelo Estado, ou por quem esteja a agir no exercício da função administrativa se houver permissão constitucional e legal para isso, com o fim de implementação de deveres consagrados constitucionalmente relacionados à utilidade pública, que deve ser concretizada, sob regime prevalente de Direito Público".

⁶ Existem muitas discussões sobre a relação entre o público e o privado (ver Peroni e Caetano, 2015). Entretanto, neste trabalho consideramos as discussões que levam a enfatizar a educação como direito socialmente constituído.

que o campo do poder se entrelaça com as relações sociais existentes e as possibilidades que as envolvem. Definir o que é público ou privado vai além da terminologia empregada, visto que o papel de cada um é determinado pelos fatores envoltos na sociedade, que, a *priori*, se estrutura de acordo com as suas necessidades. Digo que podem ou não serem determinados pelos fatores sociais pelo fato de que, como bem coloca Bourdieu, há *‘um monopólio da violência física e simbólica’* no entendimento daquilo que se chama de Estado.

O pragmatismo estatal expressa, em relação aos objetos de intervenções públicas, decisões que modificam o campo social em suas várias interfaces no sentido de se ter uma lógica acionária nas suas decisões a fim de se manter a ordem social. É nisso que os princípios fundamentais da existência do Estado têm se pautado para que as suas ideologias possam vislumbrar o que é o poder em suas várias concepções.

O Estado Reformado e as ações decorrentes dela nos coloca diante da discussão apresentada pelo documento “Educação e Conhecimento Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A educação e a produção do conhecimento ocupam a centralidade das discussões acerca do desenvolvimento econômico estatal, pois, segundo o documento:

Este ‘novo’ Estado deve apoiar a base empresarial erguida nos períodos anteriores, para que exerça plenamente suas responsabilidades no âmbito produtivo, e ademais disso promover a geração de níveis internacionais de competitividade, ao mesmo tempo em que busca estabelecer maior grau de igualdade entre cidadãos (função compensatória de estado) (CEPAL e UNESCO, 1990, p. 38).

A reforma do Estado significou para o campo educacional a quebra de paradigmas e o surgimento de um modelo de governo que passou a pensar a educação a partir de um gradual desaparecimento de políticas que antes eram específicas do Estado Nação no que se refere aos campos econômico, social e educativo. Como resultados, a concepção de políticas sociais para estes três campos foi pensada de uma só maneira, levando a um modelo em que a competitividade econômica passou a ser mais visível, tendo como consequência a marginalização ou mesmo o abandono dos propósitos sociais da educação (BALL e MAINARDES, 2011).

A marginalização a que Ball e Mainardes (2011) se refere traduz a realidade das alterações que têm configurado as novas políticas educacionais que são colocadas diante dessa demanda educacional emergente. Há que se compreender que o sentido de marginalização aqui referenciado acaba por nos colocar a pensar sobre o conceito de *habitus* que Bourdieu pontua como:

O *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de disposições de ações estabelecidas e aprendidas, as quais não existem a partir da racionalização do ser que as executa. Trata-se de "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Sair do *status* de marginalização em que os propósitos educacionais nessa perspectiva de Estado regulador estão inseridos é pensar que o *habitus* é composto de esquemas de percepções e que variam de acordo com as condições de existência e trajetória social de cada indivíduo (Bourdieu, 2014). É pensar também que o abandono dos propósitos sociais da educação dentro da noção de novas estratégias de gerir as políticas públicas educacionais faz parte do perfil socioeconômico que o Estado assume para si como prioritário. Não é que o mundo social não tenha a sua função dentro do Estado, mas sim um papel em que cada indivíduo se comporta de acordo com o *habitus* a ele condicionado.

A noção de que a escola possui o seu papel na reprodução social em que os atores sociais possuem suas condições de existência demonstra que as novas tendências educacionais acarretam formulações e utilizações de modelos técnicos de formação docente dentro de um mercado voltado para a eficiência e estratégias de descentralização. Isso quer dizer que as inovações na gestão e na própria docência levam a se pensar em novas tarefas e responsabilidades que os professores da educação básica deverão ter como base fundamental, visto que:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Para Bourdieu e Passeron (2014), existe uma lógica determinada pelo capital cultural ou herança cultural, que para ele é o potencial de conhecimentos, padrões e hábitos que são internalizados pelo próprio indivíduo no decorrer de sua existência em sociedade. Para o autor, nada mais é do que o mecanismo que diferencia as disposições e atitudes das crianças frente à experiência escolar no início de sua escolarização. E essa cultura livre, que está diretamente interligada com o que os sistemas de ensino reproduzem nessa nova abordagem mercadológica, é que estrutura a distribuição do capital cultural, e, sobretudo, das relações de forças simbólicas através da escolarização.

Formar profissionais dentro dessa perspectiva de Estado reformado é considerar que o trabalho construtivo do conhecimento requer significados na prática reflexiva do profissional da educação. É potencializar os vínculos mercadológicos que a educação assume nessa perspectiva, sem, entretanto, tolher as habilidades e competências que caracterizam o trabalho pedagógico nos espaços educacionais. Esta visão suscita ainda mais a ideia de que forças simbólicas estão presentes na formação inicial dos professores, pois se analisarmos as nuances que deram origem às ações de políticas públicas, vamos perceber que existem pontos que deixam clara a construção do sentido de reprodução dos ideais alienantes.

A realidade dos processos formativos do homem concebidos nos espaços educacionais de outrora traduzem um desenvolvimento tardio da educação. As políticas desenvolvidas não tinham a complexidade de pressupostos consolidados com vistas a uma formação crítica do sujeito, pois o sentimento manipulador e controlador faziam com que os resultados obtidos fossem voltados apenas para a consagração dos preceitos assumidos pelo Estado em sua dimensão ideológica.

Não é certamente por acaso que a grande dificuldade em quebrar paradigmas processados ao longo dos anos sobre a formação humana perdurou por muito tempo. Logicamente, essa ruptura estava associada ao amadurecimento do pensamento crítico da pessoa humana, coisa que só pode ser afirmada com os movimentos sociais do mundo moderno. Os resultados disso pré-estabeleceram novas abordagens para a formação do sujeito, entretanto, ainda deixavam de lado a reflexão sobre as implicações teóricas que incidiam sobre os verdadeiros propósitos da educação. Pré-estabelecer novas abordagens de formação dos sujeitos significou também que a docência e a formação para exercê-la precisou desmistificar os pressupostos teóricos que tratam sobre a formação docente na perspectiva de Estado

reformado. Há que se considerar que as políticas educacionais trouxeram um novo viés sobre a educação, sem que retirasse do estado a função de normalizador de regras e objetivos para as práticas conjunturais dos processos formativos, pois:

[...] os resultados das políticas educacionais são efetivamente sentidos depois de um longo período de sua prática. A política educacional por isso mesmo não deve ser formulada ao sabor dos interesses políticos do momento, não pode ser resposta a apelos conjunturais nem resultado do amadorismo. Deve ser resultante de ampla discussão dos mais diversos setores e segmentos da sociedade com os profissionais da educação, formulada a partir de visão ampla do conjunto da problemática educacional do país e colocada em prática com uma perspectiva de longo prazo, tendo como objetivo assegurar amplas possibilidades de acesso à educação e à cultura para o conjunto da população. (GHIRALDELLI, 2000, p. 233).

Centralizar a reflexão desses processos de formação docente na figura do Estado corroboram para que haja a ausência pragmática de organização de aspectos que historicizam o conceito de autonomia e de professor reflexivo. Para Tardif (2013, p. 11), a ideia principal é que os profissionais da educação acabam por reproduzir as mesmas práticas pedagógicas de séculos passados. Neste sentido, para o autor é possível afirmar que “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”. Pensar numa educação de qualidade é pensar primeiramente em um profissional que possua uma formação adequada e que abra novas perspectivas para a sua evolução crítica e adoção de novas práticas pedagógicas que estejam em conformidade com as transformações sociais.

No Brasil, a formação para a docência não se distanciava daquela que era vista em outros países, porém as possibilidades de modificações estiveram presentes, mesmo que suscintamente, nas finalidades da educação, visto que vários embates foram travados com o intuito de evoluir os mecanismos voltados para a educação e para a formação docente, e sobretudo, para a formação do cidadão. Logicamente que discutir e repensar as dimensões políticas da educação requer aquilo que Schön (1995) considera como marco inicial para uma nova postura profissional – o professor como sujeito reflexivo, que é a consciência de que temos a capacidade de pensar, agir, fazer e refletir sobre as nossas ações enquanto seres humanos dotados de atributos e criatividade, sem que isso se torne uma mera reprodução de ideias e práticas. É, portanto, o professor que reflete para colocar a sua ação em prática, é refletir na sua ação e sobre a ação propriamente dita (SCHÖN, 2000).

A esse respeito, Ghedin (2012, p. 149) discorre que é preciso entender os significados das práticas pedagógicas para se chegar a ser um profissional reflexivo, pois “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico”. O que estamos a considerar é que não basta pensar nas práticas como únicas possibilidades de transformações no processo formativo, mas sim que elas fazem parte de um conjunto de questões que levam os profissionais a um conhecimento fundado na reflexividade. É partir da consciência crítica das ações pedagógicas e quebrar os paradigmas que consideravam a inseparabilidade entre teoria e prática, o que nada mais é do que romper com os processos alienantes de cada época na história da educação brasileira.

Considerando a formação de professores a partir do pensamento de Schön (2000), o que se verificou foi que, ao longo dos anos em que os processos de formação docente se engendraram, o acesso à uma educação sólida era relegada a poucos. Basta voltarmos o nosso pensamento sobre a formação do sujeito, para a época em que os jesuítas eram detentores de todo o saber e assim identificaremos os marcos iniciais para todo o processo de construção da identidade pedagógica dos profissionais da educação. Quando consideramos a escolarização aos moldes jesuítas não queremos desmerecê-la, pois foi a partir dela que a educação no Brasil começou a ser desenvolvida. Porém, Tanuri (2000) ressalta que foi somente após a Revolução Francesa que os processos formativos dos docentes ganharam uma nova roupagem.

No Brasil, em 1820 os primeiros sinais de preparação para a prática docente foram observados nas chamadas escolas de ensino mútuo, sem, contudo, considerar a formação de professores negros para atuação nas escolas. A formação de professores no Brasil foi processada lentamente, por isso que Saviani (2009, p. 2) considera que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

Não podemos deixar de lado que um movimento ideológico, cultural e político também faz parte desse contexto instrucional da formação docente para a educação inicial do cidadão, pois disso se valia o eventual desenvolvimento econômico e social do país naquele dado momento histórico. Sobre isso podemos fazer uma distinção (quadro 1) que coloca em destaque os principais momentos

históricos e os dispositivos e/ou marcos legais do estabelecimento da formação docente no Brasil a partir do pensamento de Saviani (2009), que discorre sobre as transformações que se processaram na sociedade brasileira e que proporcionaram desafios às políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos.

Quadro 1: Principais momentos históricos da formação docente até o ano de 2006.

PERÍODO HISTÓRICO	DISPOSITIVO LEGAL OU MARCO INICIAL
1827 - 1890	Instituída a Lei das Escolas de Primeiras Letras - Obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo através de recursos próprios.
1890 - 1932	Decreto N° 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário - Voltada para a formação professoral feminina; Instrução em grau médio.
1932 - 1939	Organização dos Institutos de Educação; Reformas de Anísio - Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939 - 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971 - 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996 - 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Adaptado de Saviani (2009).

Essa relação existente entre os períodos que marcaram o desenvolvimento da Educação e da formação docente no Brasil remontam discussões sobre os conhecimentos que são discutidos nos espaços escolares a partir dos primeiros currículos montados e suas diferentes teorias. Se por um lado a educação brasileira deu um salto com a chegada da família real no Brasil, por outro, essa educação não era ideal para a realidade de então, visto que ela não era voltada para a totalidade do seu povo.

Oferecer educação à sociedade brasileira foi para D. João VI um marco histórico nos processos educacionais na colônia. Foi neste momento que as primeiras instituições de Ensino Superior foram inauguradas e deram ao povo a oportunidade de uma cultura letrada num momento histórico em que cerca de 80% da população era analfabeta. Entretanto, esse caráter assistencialista tinha outras intenções, pois

as prioridades do Império não eram letrar a população menos favorecida, uma vez que:

Ensinar a população a ler e escrever não era prioridade nesse início de transplante da casa real portuguesa para o Brasil. O poder imperial estava mais preocupado em assegurar à sua corte as oportunidades educacionais que perdera ao abandonar a Europa. (MELLO, 2014, p. 3).

A ampliação e análise crítica sobre o espaço destinado à formação docente e aos currículos voltados para tal ultrapassa a compreensão de identidade epistemológica do educador. Quando as primeiras escolas básicas foram criadas para atenderem crianças de 7 a 8 anos que ainda não conheciam as primeiras letras, a prática docente ainda era vista como reprodutora de ideais do Império que centrava as concepções de ensino e aprendizagens em um currículo que não priorizava as especificidades educativas exigidas pela sociedade de então. É perceber que os currículos, tanto de formação docente quanto do ensino destinado aos alunos, não eram prioridades, associado ao fato de que essas escolas surgiram de forma descentralizada suprimindo apenas às necessidades pautadas pelo governo imperial.

Esse pensamento corrobora a análise do contexto de formação de professores no sentido em que as decisões voltadas para atenderem as necessidades educacionais da população se articulavam e direcionavam um valor estratégico para se criar as condições fundamentais que pudessem levar ao condicionamento da prática educativa sustentada no currículo ofertado na época. Dessa forma, ainda no Império e em meio às demandas educacionais e sociais emergentes, D. João VI aprova o primeiro currículo⁷ nacional que consistia em indicar as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar com 4 anos de duração e também no nível Superior, denominação dada na época para o que conhecemos hoje como Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os currículos desses dois níveis de ensino se constituíam de disciplinas que tinham o caráter de consagrar as ideologias do Império. Mello (2014, p. 3) esclarece que:

⁷ O conceito de Currículo foi sendo revisto ao longo dos anos. Mello (2014, p. 1) nos chama a atenção para a vertente religiosa quando discorre que “a primeira vertente é a mais antiga e remonta a tempos em que o conhecimento não se separava da crença religiosa. O currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento. Em dias atuais, o conceito de currículo é bem mais amplo e que envolve todas as ações desenvolvidas na escola e pelos atores sociais que fazem parte dela. É, para Saviani (2008, p.16) “um conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

No nível elementar estavam incluídos leitura, escrita, e conteúdos muito básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral. No primeiro nível do “superior” que veio a ser depois chamado de ginásio e ao qual só tinham acesso os aprovados num exame de admissão, esses conteúdos eram divididos em pelo menos 10 disciplinas que incluíam Francês e Latim.

Até então não se valorizava a formação de professores de uma forma mais completa e muito menos a inserção do profissional negro nos espaços escolares. As prioridades eram outras e oferecer um potencial de formação que abrisse a mente tanto dos professores quanto dos alunos não era passível de discussão. E o negro perdia ainda mais nesse quesito por pertencer a uma classe social desprotegida, vulnerável e que não tinha direitos sociais. Se ele não tinha direitos enquanto criança, tampouco na fase adulta, isso quer dizer que a própria história de formação de professores pode ser compreendida a partir das bases de formação da criança, se elas não tinham direitos a um pensamento crítico na sua formação inicial, quando formados essa criticidade ficava oculta pelas ideologias existentes, o que trazia mais pressões no sentido de excluir ainda mais a população desprovida de capital econômico. E relegava o negro ainda mais à sua posição de submisso, de excluído da sociedade, de sujeito sem identidade.

Para retomarmos as discussões sobre formação de professores é fundamental que entendamos as relações existentes entre a formação de professores e o ensino pautado naquilo que se pretendia ensinar. A história da educação no Brasil traduz um contexto em que a natureza da formação de professores associada ao currículo utilizado nas escolas se projeta como parte da política de cerceamento da liberdade democrática. Entretanto, com as diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas, a educação no país passou ser mais assistida e dada a devida importância dos currículos para o processo de formação humana dentro dos espaços escolares, isso pelo fato de que o que antes era colocado apenas como de direito para poucos, na atualidade percebe-se que essa concepção foi deixada para trás passando a apoderar-se de estratégias que favorecem uma melhor sistematização e organização das atividades educacionais dentro da sociedade.

A educação como instância legítima da formação cultural representa um dos pilares para que os processos de formação docente sejam desenvolvidos e executados de maneira uniforme e coerente em cada momento histórico. É a partir de um plano estratégico que busque dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

sugerida pelo Ministério da Educação, as diretrizes que servem de base para a adoção de um currículo que atenda a uma demanda educacional que tenha como aspecto fundamental uma educação de qualidade que a formação de professores entra como enfoque a fim de priorizar certas demandas que traduzem as necessidades de formação do educador (SAVIANI, 2008).

Ao longo desse desenvolvimento das concepções sobre formação de professores, o que se verifica é que já no início do século XX essa organização pedagógica em quase nada foi modificada. Somente na década de 1930 com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 é que as discussões sobre formação de professores foram colocadas em destaque, com o estabelecimento do Estatuto das Universidades Brasileiras, incluindo em suas estruturas uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, além de curso para formação de professores para lecionarem no ensino secundário e na escola normal. Entretanto, este decreto suscitou também controvérsias, pois o desenvolvimento de debates entre as forças sociais religiosas e de intelectuais pautados nos ideais escolanovista ainda permeavam o contexto educacional da época (LIMA, 2011). Antes desse decreto, o exercício da docência no ensino secundário era feito por profissionais liberais e autodidatas, apesar dessa modalidade de ensino ser bastante restrito na época.

A história educacional revela que com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) que fazia parte da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro em 1939, houve uma expansão gradativa de cursos voltados para a formação docente do ensino secundário e normal. Entretanto, houve uma separação entre conteúdo específico e formação pedagógica (SILVA, 2002; GOMES, 2016), o que nos remete ao pensamento de que os conteúdos e o currículo enquanto mecanismos que se assentam entre a organização e a ação pedagógica, suscita a discussão entre os marcos regulatórios e as implicações deles nos cursos de formação pedagógica.

Esses marcos regulatórios, assim como o próprio currículo, passaram por diversas controvérsias uma vez que a cada momento histórico se concebia a formação docente de maneira direcionada para atender certos ideais, como Althusser (1983) já enfatizava quando discorre em seu livro sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado em que coloca a escola como parte integrante dessa organização social em que os privilégios eram para poucos e por poucos.

Gomes (2016) pontua que a formação de professores já podia ser percebida de forma diferente da que era vista nos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) que privilegiava a transmissão de conteúdos específicos, fomentando a pesquisa e deixando de lado a prática pedagógica. Ele considera que nas décadas de 1930 e 1940 na Universidade do Distrito Federal houve um projeto voltado para a formação de professores com vistas à ação pedagógica:

[...] a formação de professores primários e secundários no âmbito da universidade; integração entre conhecimento pedagógico e disciplinar específico na preparação do professor primário, se buscava articular conteúdo e metodologia; visão integrada do ensino e da pesquisa na universidade, conforme as concepções de Anísio Teixeira. (GOMES, 2016, p. 431).

Ao longo desse desenvolvimento de experiências da Faculdade de Filosofia e de Educação, a ideia de formação de professores para lecionarem no ensino secundário foi sendo constituída, baseada no Modelo 3 + 1, formando os bacharéis em apenas três anos de estudos de conteúdos considerados específicos e em seguida mais um ano de estudos de Didática como um curso essencial para a formação do docente (GOMES, 2016).

Com o governo militar de 1964, os marcos legais da educação nacional foram revistos através das leis nº 5.540/1968 para o ensino superior e a nº 5.692/1971 para a educação básica. As duas leis trouxeram grandes transformações nas concepções de educação, porém foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 que a proposta de formação de professores foi vista com maior atenção. Essa nova concepção de educação reformulada proporcionou uma reestruturação dos processos de formação docente vislumbrada a partir de ideias de cultura social e que, através dela, as necessidades educacionais passam a contribuir para uma educação de qualidade. Antes disso, porém, a Constituição de 1934 já situava uma LDBEN, mas o texto final só foi publicado em 1961, com alguns artigos destinados para a discussão sobre a formação de professores.

Dos artigos nº 52 ao 61, a formação de professores foi colocada como fundamental para o processo educacional, pontuando-se as formas como se deveriam processar o exercício da docência a partir de cursos voltados para o profissional da

educação. Entretanto, a ênfase era, e ainda é voltada para a pesquisa na maioria dos cursos de nível superior. O Conselho Nacional de Educação, com a LDBEN em curso (LDBEN de 1961), estabeleceu currículo e duração mínima para os cursos voltados à formação de professores, determinando:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1961).

Das primeiras interpretações sobre formação docente que decorrem de um contexto em que a preocupação era em satisfazer as necessidades das classes dominantes e seus ideais baseados em transmissão de conhecimentos, até o que entendemos sobre educação e formação pedagógica hoje, percebemos que as leis regulatórias que culminaram numa discussão mais complexa para a atual realidade brasileira, foram fundamentais. Dessa forma, é com a LDBEN que a concepção de formação de professores foi, de fato, percebida. O que nos coloca diante de implicações que remetem um contexto de construção e de discussões para se chegar ao que é colocado como essencial nos cursos de formação acadêmica para a docência, o que incide diretamente na ação do profissional da educação.

Tanuri (2000) destaca que as primeiras iniciativas a respeito da formação de professores, que trouxeram as discussões sobre os modelos vigentes da preparação de docentes para atuarem nas escolas, iniciaram ainda nos anos de 1962 com o parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE). O parecer discorre sobre o aumento dos estudos e elevação do nível de formação destes profissionais, oferecendo o currículo mínimo e exigindo a formação em nível superior dos professores que iriam atuar no ensino primário e que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”.

A educação no Brasil se estrutura a partir de concepções que nos permitem identificar uma série de fatores que partem de um processo de expansão cada vez mais visível graças às políticas educacionais que o governo brasileiro vem adotando nas últimas décadas. Porém, quando se fala em organizar, democratizar ou mesmo socializar o ensino e o conhecimento, devemos colocar em mente que tal processo se

dá a partir de ações elaboradas e executadas em parceria com todos os envolvidos neste processo.

Em 1968, quando ocorreu a Reforma Universitária com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, a organização e funcionamento do ensino superior e sua eventual articulação com a escola média, a estrutura das universidades foi reorganizada considerando as suas bases pautadas em unidades por áreas de conhecimento e suas respectivas áreas departamentais que também já estavam regulamentadas desde o decreto nº 53 de 1966 e que integrava ensino e pesquisa. No decorrer desse processo, o distanciamento entre formação específica e formação pedagógica ficou evidente nos cursos de licenciaturas, pois os conteúdos específicos lecionados nesses cursos ficavam a cargo dos departamentos de ciências e os conteúdos pedagógicos estavam sob a responsabilidade dos departamentos de educação. Este modelo de projeto de formação de professores no Ensino Superior mostra que a fragmentação entre pedagógico e específico implicou negativamente na associação entre a teoria e a prática. Como consequência, ocorria a limitação do desenvolvimento das capacidades do formando em associar o conhecimento teórico adquirido na academia e a prática que ele exercia nos espaços de educação de segundo grau de ensino, assim chamado naquele momento histórico o que conhecemos hoje por educação básica.

A Lei nº 5.540/1968 em seu artigo nº 30 discorria sobre a formação de professores retratando que:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (BRASIL, 1968).

A necessidade de formulação de um suporte técnico científico nas bases de formação dos profissionais da educação foi essencial para que o preparo dos currículos nas licenciaturas sofresse modificações, uma vez que, como a própria lei prevê, a formação de professores deveria ser em nível superior, e para tanto seria

fundamental que as práticas pedagógicas estivessem em consonância com o que os departamentos ofertavam, que, neste caso, não integrava ensino e pesquisa, além de separar a teoria da prática. É evidente que, nesta realidade, o projeto formativo se tornava essencial para a formação de professores, pois previa que a cooperação entre as unidades acadêmicas estaria em acordo para o estabelecimento formativo para o exercício do educador na educação em nível de segundo grau.

Seguindo o pensamento de Perrenoud (op. cit.), assimilar a concepção tecnicista de formação pedagógica está longe de ser a ideal no sentido de perceber a formação de professores como essencial para a sua atuação nos espaços escolares. Fixar um currículo mínimo nos cursos de licenciatura foi o ponto norteador do Conselho Federal de Educação no âmbito da Lei nº 5.540 de 1968, que, por meio da Resolução nº 9 de 1969, concebe o currículo como forma de garantir os conteúdos curriculares necessários e a carga horária mínima para o professor em formação nas licenciaturas, entretanto, ainda de forma isolada, com suas fragmentações e independentes de conteúdos considerados disciplinares no âmbito de formação.

Para Bezerra (2017, p. 22):

Nessa base normativa (que orientou até as novas diretrizes curriculares decorrentes da LDB de 1994), a formação pedagógica foi secundarizada com a proposição da duração mínima de 1/8 das horas de atividades curriculares e restringiam-se às matérias de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, havendo também a inclusão da obrigatoriedade da Prática de Ensino da matéria específica a ministrar na escola.

Este cenário ressalta a concepção de que os processos formativos foram alvos de várias reformulações e que, em decorrência das suas fragmentações e limitações, era possível verificar ainda mais o distanciamento entre prática e teoria, entre pesquisa e extensão e que acarretava uma formação pedagógica tecnicista. Em Perrenoud (2006), encontramos uma discussão que suscita a importância da formação inicial de professores nas licenciaturas de uma forma mais completa, pois é este profissional que atuará nas bases escolares de formação humana. O que estamos a considerar é que as práticas pedagógicas produzem efeitos formativos nos alunos e que, para uma condição pertinente à realidade educacional de cada período, é fundamental que a formação do profissional leve ao estabelecimento de um discurso de cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Já em 1969, o currículo mínimo foi o ponto principal para a formulação do parecer nº 252 do CFE, pois modificou o currículo mínimo além de inserir as diretrizes fundamentais para a formação pedagógica dos professores a partir da perspectiva da garantia de exercício na docência no ensino primário de profissionais formados em cursos de Pedagogia, porém, abrindo margem também para aqueles que tivessem cursado um currículo de menor duração, mas que complementassem com a carga horária de estudos de Metodologia e Prática de Ensino Primário.

Com a emergência da crise do Estado em 1970 em diversos países, houveram várias discussões sobre propostas de uma reforma do Estado, principalmente por conta da defasagem em relação à educação e economia. As propostas estavam embasadas no sentido de que o próprio estado não estava conseguindo cumprir com o seu papel dando à sociedade as respostas necessárias para suas demandas. De acordo com Castro (2009), essa crise foi expressa pelo crescimento muito baixo da economia com índices de inflação elevados, o que deu margem para o fim da euforia verificada na década de 1930. O modelo burocrático de gestão pública que funcionou durante o século XX foi substituído “por uma nova forma de organização e de gerenciamento dos serviços inspirada no setor privado, com implicações para o campo educacional” (CASTRO, 2009, p. 115).

As políticas educacionais decorrentes desse contexto que considerava a formação de professores como uma prática que dissociava a parte teórica da parte prática perduraram por muito tempo. As novas demandas sociais promoveram uma nova roupagem nas formas de se pensar educação, e, sobretudo, nas práticas de formação pedagógica, o que levou a um momento histórico em que o Estado precisou reformular as suas políticas sociais e educacionais para atingir e solucionar as necessidades da população.

A necessidade de reformulação no contexto educacional em relação às leis fez com que, em 1971, o governo federal promulgasse a Lei nº 5.692. No seu texto original, a formação de professores para o ensino de segundo grau foi mais uma vez pontuada, entretanto, acrescentou-se as diretrizes e bases tanto para o ensino de segundo grau quanto para o ensino em primeiro grau, regulamentando a formação de professores:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Não há como negar que esta legislação ainda tinha características em que a formação dos profissionais se distanciava da associação teoria/prática e pesquisa/extensão. E isso acarretou várias críticas de especialistas na área da educação, pois suscitava o rompimento com a unidade de formação do profissional da educação nas escolas normais perpassando pela ideia de tecnicismo e pragmatismo nos cursos na modalidade normal e superior. Em Perrenoud (2006, p. 15) esta crítica pode ser reafirmada quando ele considera que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. Isso implica em dizer que os cursos de formação inicial estavam baseados em uma visão meramente prescritiva da profissão e que não considerava as transformações e as diversidades educacionais.

O equilíbrio no processo de formação dos professores e a importância da teoria associada à prática norteia as determinações de desconstrução de um pensamento romantizado que se tem dos processos formativos anteriores à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Romantizado no sentido de entender que a formação de professores era pautada na concepção de cooperação profissional e que acarretou, e ainda acarreta, um cenário de conflitos de interesses. A preparação desses profissionais em toda a cadeia de formação pedagógica precisa encontrar um ponto em que o alargamento das competências formativas permita a construção do ser social, pois:

Toda formação inicial de professores pretende preparar para uma ação profissional eficaz e pertinente, da qual não é possível ignorar ingenuamente os aspectos sistêmicos e coletivos. Sem dúvida é preciso ficar atento para não cair no equívoco de uma cultura de avaliação excessiva, que poderia levar as pessoas da escola até mesmo a rejeitar a ideia de eficácia, assimilada a indicadores contestáveis, a concorrências perversas ou a regulamentações neoliberais. (PERRENOUD, 2006, p. 6).

O aprofundamento das discussões sobre a formação de educadores no Brasil se reflete na constituição das necessidades sociais oriundas de fatores constituídos ao longo dos anos. Essa formação inicial a que nos referimos, sendo

pautada em leis e decretos, ainda carecem de reformulações, pois se as concepções de sociedade mudam, com elas as políticas educacionais também mudam. As reações decorrentes disso podem variar e levar às construções de um pensamento mais complexo do que a formação inicial em cursos de licenciaturas precisam para formar profissionais preparados para cada contexto escolar, sem, contudo, esquecer as especificidades de cada um, pois mesmo as finalidades dos sistemas educacionais não podemos esquecer o desenvolvimento da autonomia dos profissionais.

Neste novo cenário, a ideia de redemocratização do país passa a fazer parte das discussões e debates públicos, pois é a partir dele que as políticas em educação são pensadas de forma mais ampla e complexa. Na década de 1980, na redemocratização que estava em eminência, as instituições formadoras contribuíram profundamente para que o desenvolvimento de suas experiências, construíssem uma nova concepção de educador, e, portanto, era fundamental que as novas políticas educacionais contemplassem e privilegiassem a qualidade na educação, o que acarreta na formação inicial do profissional docente.

O novo quadro no contexto mundial trouxe à tona a necessidade de reorganizar o Estado considerando a crise estrutural nas economias mundiais que foi notória a partir dos anos de 1980. O modelo econômico capitalista exigiu, naquele momento, outras formas de se pensar o espaço produtivo e com ele, o redimensionamento dos mecanismos de formação da mão de obra.

Gerir e organizar o mundo do trabalho já não era a segunda opção, mas sim, a prioridade, pois se não o fizesse, os Estados iriam se lançar a uma crise sem precedentes, que culminaria em justaposições de elementos que impediriam o desenvolvimento das economias, pois afetaram também o mundo do trabalho. Era preciso que a política de intervenção estatal tomasse a iniciativa de se reorganizar, o que levaria a uma reconfiguração que modificasse as relações de trabalho para alavancar a produção econômica.

No campo educacional, essas mudanças também incidiram nas práticas pedagógicas, que, aliás, já careciam de transformações, principalmente nos currículos adotados nos espaços escolares e na academia. Tanuri (2000, p. 19) considera que esta realidade foi essencial para que ocorresse o planejamento de um novo pensamento em relação à formação dos profissionais docentes, pois

Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade. (...) E em decorrência dos dispositivos da LDB pertinentes ao núcleo comum de currículo, obrigatório a todos os cursos médios, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso normal, de modo a continuar o processo de elevação do nível de formação do futuro professor.

Com o reordenamento dos currículos mínimos para a formação de professores, as atribuições dos Conselhos Estaduais emergiram para a elaboração e fixação de disciplinas complementares, cabendo aos estabelecimentos de ensino que as ofertavam escolherem as optativas. A formação pedagógica nesta época nos remete à ideia da concepção do Capital Humano formulada por Schultz em 1971, que se baseava no investimento profissional para que se chegasse ao desenvolvimento econômico. Para ele, “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33). Essa teoria vai de encontro ao que estamos discutindo no sentido de perceber que a formação pedagógica do professor não é apenas um mecanismo de valorização econômica para o Estado na medida em que traduz o caminho para o crescimento do país, mas também o de perceber que a capacidade social articula conhecimentos que levam ao desenvolvimento humano.

Desde a Constituição Federal de 1988, a formação e valorização dos professores foi considerada como fundamental nos processos formativos e de proporcionar a qualidade educacional no cenário brasileiro, pois os seus princípios se assentam no artigo nº 206 que pontua a:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...]

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela EC n. 53/2006). (BRASIL, 2019, p. 160).

A preocupação em possibilitar aos profissionais da educação uma qualificação reflete o sentimento que a sociedade busca ao longo dos anos. Isso quer dizer que a valorização do magistério a partir de políticas que trazem os aspectos da

formação geral e pedagógica, e também da questão salarial em que o piso salarial nacional passou a ser discutido em âmbito nacional, estadual e municipal, trouxe novas perspectivas para o desenvolvimento educacional (CASTRO, 2009). Esta nova concepção de valorização dos professores não foi concebida de forma fácil e rápida, pois foi somente com pressões advindas de lutas sociais decorrentes de ações promovidas pela classe de profissionais da educação que o governo traçou as diretrizes educacionais nesta perspectiva de criação da LDBEN somente em 1996. Para Castro (2009, p. 4), a lei “foi acompanhada por certa expectativa de que os novos marcos legais da educação nacional representariam um impulso da educação brasileira” com bases fundamentadas na equidade de oportunidades de escolarização, visando também resultados “promissores” por meio do rendimento escolar.

Em Frigotto (1993, p. 44), encontramos a discussão que reforça o papel da escola e da formação humana quando considera que “escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. É neste sentido que a reorganização dos sistemas educacionais acabou por subordinar a função social da escola ao modelo econômico vigente. É perceber que a formação humana, e neste sentido, a formação de professores, faz parte de uma conjectura de mudanças socioeconômicas, mas que privilegia o desenvolvimento do Estado com bases fundamentadas na mão de obra dos trabalhadores.

Entendemos que, para se chegar à Reforma do Estado como se vê em dias atuais, é preciso perceber quais foram as diretrizes que levaram a isso. O primeiro ponto é entender que a crise econômica favoreceu que os Estados tivessem que se reorganizar em termos econômicos e sociais. Isso quer dizer que a tomada de decisões refletiu diretamente nas formas de gerir as políticas econômicas e sociais no intuito de aumentar a produção de capital, levando à estabilidade dos Estados. Outro ponto que vamos considerar é o investimento no capital humano. Não da forma que se precisava, mas da maneira que as nações entendiam que pudessem trazer estratégias que capacitassem a mão de obra e colocá-la no mercado de trabalho, que neste sentido era voltado para a produção ideológica baseada no capital. A esse respeito, Frigotto (1993, p. 41) destaca ainda que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A relação encontrada entre o investimento no fator humano e o crescimento econômico fica ainda mais evidente quando a produção e a modernização estão baseadas no grau de escolarização, além de proporcionar aos sujeitos uma ascensão social. Entretanto, Bourdieu (2007) se contrapõe a este pensamento, pois para ele os mecanismos de dominação e manutenção das hierarquias sociais perpassam pela escola, o que resulta na reprodução das desigualdades sociais e com o seu papel de distinção, pois:

Quanto menor for o recurso não a uma competência estrita e estritamente controlável, mas, sobretudo a uma espécie de familiaridade com a cultura e, em segundo lugar, quanto maior for a distância do indivíduo em relação aos universos mais ‘escolares’ e mais ‘clássicos’ para se aventurar em regiões menos legítimas e mais “arriscadas” da cultura chamada ‘livre’. (BOURDIEU, 2007, p. 62).

Nos chama atenção que esta ideia de Estado Reformado se prevalece de valores ideológicos que, de certa forma, se assemelham a um posicionamento que considera a aquisição de capital econômico para a autonomia e ascensão social. A validade dessa concepção é duvidosa no sentido em que o capital cultural, na visão de Bourdieu (2014), tem como ponto de partida o desenvolvimento escolar do indivíduo a partir do seu conhecimento formal na escola. É importante ressaltar, neste sentido, que o capital cultural vai muito além daquilo que entendemos por capital escolar, pois os elementos que o caracterizam perpassam pelos costumes e hábitos de cada sujeito em seus grupos sociais e que:

Se assemelha a uma corrida de obstáculos cuja duração remonta a diversas gerações anteriores ou a jogos em que cada jogador disporia dos ganhos positivos ou negativos de todos os que precederam, ou seja, dos resultados acumulados por todos os seus ancestrais. (BOURDIEU; PASSERON, 2007, p. 262).

Na perspectiva de Estado Reformado, Oliveira (2018) e Abrucio (2005) consideram que o Brasil traçou seus mecanismos estruturantes em relação às políticas sociais e educacionais a serem desenvolvidas a partir de moldes pré-estabelecidos, que foram marcados pela estabilidade econômica favorecida pelo

ordenamento e execução do plano Real de 1994 pelo então presidente Itamar Franco. As mudanças decorrentes dessa nova estrutura de governo no Brasil é, para Ball (2011), um dos pontos mais importantes para que ocorresse novas formas de relações de Estado-Sociedade por meio da descentralização das formas de gerir as políticas e colocá-las em prática. Além disso, a preocupação com a *accountability* e *performance*⁸ começou a ganhar mais ênfase com as novas discussões com relação às formas de gestar e gerir as políticas sociais (Harvey, 2005).

A ideia de Estado Reformado trouxe, também, a tentativa de explicar a dinâmica do imperativo do capital circulante na economia. Isso fica evidente na colocação de Mézaros (2008) ao nos reportar a ideia de que as reformas direcionadas a suprir as necessidades sociais em relação à educação foram implementadas no âmbito do capitalismo mundial com ideologias pautadas no sentido neoliberalista de gerenciamento. Entretanto, colocar diante da sociedade soluções pautadas nessa concepção não seria muito fácil, pois “o aparato governamental precisava ser mais ágil e mais flexível, tanto em sua dinâmica interna como em sua capacidade de adaptação às mudanças externas” (ABRUCIO, 1998, p. 177).

Adaptar-se à dinâmica da globalização para um país que ainda estava em busca de uma consolidação econômico-financeira em nível mundial mostrou a fragilidade que o Brasil tinha em cumprir com suas metas mais emergentes. Abrucio (1998) é enfático a esse respeito quando considera que a realidade evidenciava a escassez de recursos que seriam voltados para as ações públicas no país, o que de certa forma enfraqueceu o poder estatal, além de abrir caminho para que ocorresse o avanço dos ideais que buscavam privatizações como forma de aumentar o capital econômico e financeiro do país.

O sentido de que as privatizações seriam fundamentais para a economia brasileira moldou algumas propostas de reformas estatais, mas também possibilitou o enfraquecimento dos modelos gerencialistas adotados até então, pois as demandas sociais cresciam de tal forma que o Estado não conseguia acompanhá-las de forma satisfatória. A administração gerencial foi utilizada neste viés, como modelo estabelecido em todo o mundo globalizado, mas que, para Bresser (1998), ainda não era capaz de cumprir com o esperado, pois aumentar a capacidade gerencial do

⁸ No sentido literal da palavra, *performance* quer dizer atuação, desempenho. Aqui consideramos este sentido como norteador para designar a significação múltipla e contextual dos processos que levam à constituição das políticas em educação no Brasil.

Estado ainda era necessário, aumentando, dessa forma, a autonomia em relação a decisões dos gestores.

A autonomia e a capacidade gerencial do Estado brasileiro nos moldes da Reforma do Estado possibilitaram o entendimento que o Brasil precisava se reorganizar de acordo com a complexidade das ações inerentes ao modelo vigente. Neste sentido, Bresser (1998, p. 7) considera que a reforma:

Envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar.

Esses quatro problemas refletem as limitações que o Brasil possuía dentro da realidade em que a maioria dos estados latino-americanos estavam mergulhados e demonstrou as limitações do Estado, que reduziu não só a intervenção na economia como também sua própria dimensão de atuação. Isso refletiu diretamente na configuração das políticas educacionais brasileiras que, pensadas a partir desse sentido de Estado Reformado, não conseguiram se adaptar à realidade, levando parte do poder econômico do Estado a se perder “com as transformações estruturais do sistema produtivo capitalista” (ABRUCIO; COSTA, 1998, p. 2).

A proposta educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990 foi configurada justamente dentro dessa perspectiva – de ideais neoliberalistas nas políticas de cunho social e de Estado Reformado nos moldes capitalistas. Um ponto que merece destaque é que uma das propostas do governo de FHC era a oferta de cursos profissionalizantes para a população brasileira, objetivando o preparo de mão de obra para ser inserida no mercado de trabalho a fim de suprir as necessidades empresariais da época, e, dessa forma, concedendo o caráter de universalização da escolarização básica no Brasil. Entretanto, Candau (1999) discorre que desmistificar o sentido de avanço com relação às reformas era fundamental, pois a característica principal e que problematiza o progresso e a mudança que as reformas propunham é, na realidade, um processo de regulação social. Assim, é evidente que:

[...] os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. [...] têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico. (CANDAUI, 1999, p. 32).

Essa conjuntura de reformulações das políticas educacionais não foi pensada no governo de FHC, pois se voltarmos na história da educação, a própria Constituição Federal Brasileira de 1988 já tratava do ponto de vista reformista nos processos relacionados à educação. Entretanto, somente com a aprovação, pelo Congresso Nacional já no governo de FHC, da nova LDBEN de 1996 foi que as políticas educacionais ganharam maior ênfase. Ressalta-se que as medidas provisórias implementadas para dar legitimidade ao conteúdo da LDBEN foram essenciais para este cenário político e educacional da época, pois:

A ordem imposta pelo governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais. (HERMIDA, 2012, p. 4).

A LDBEN nº 9.394/96 foi aprovada dentro do contexto de Estado Reformado trazendo a discussão sobre a formação dos profissionais da educação do artigo nº 61 ao nº 64. Nesses artigos é pontuado que os professores serão formados a partir de cursos de nível superior, podendo ter formação continuada mesmo em pleno exercício da função. Especificamente no artigo nº 62 da LDBEN consta que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

Este dispositivo legal diz ainda que os pesquisadores serão formados nos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados. Porém, mesmo com este dispositivo, ainda são evidenciados casos de professores leigos em vários municípios do Brasil. Essa perspectiva nos leva a pensar sobre o artigo nº 61

quando traz que são considerados profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos e:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

A formação e valorização de professores estavam inseridas nesse viés, no sentido de tentar trazer para a realidade educacional brasileira uma nova forma de se pensar a educação. A melhoria na oferta e na qualidade dos processos educativos foram motivadores para que essas políticas tentassem contemplar as reais necessidades da população. Entretanto, houve diversas discussões acerca do que era essencial para a sociedade na conjuntura educacional, uma vez que a sociedade civil buscou a sua participação ativa na elaboração dessas políticas que o governo propunha.

O contexto de Estado Reformado levou a educação brasileira a ganhar novas diretrizes a partir do ano de 1995, quando o governo passou a considerar indicadores que mediam a qualidade do ensino oferecido nos diversos sistemas de ensino no Brasil. Tais indicadores até então não existiam e, neste sentido, era difícil ter uma visão mais pontual sobre a realidade da educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi essencial para que ocorressem reformulações com relação aos processos avaliativos na educação, pois o SAEB acabou por se configurar como principal instrumento de diagnóstico da educação básica no Brasil (SILVA, 2002). Ainda nessa conjuntura de avaliação contextualizada por meio do SAEB, o Brasil ganhou um novo *status* por meio da sua inclusão nos processos avaliativos internacionais, como nas avaliações elaboradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

A discussão fomentada por estes processos avaliativos traz o enfoque sobre as políticas de formação de professores no sentido de obter resultados satisfatórios na educação brasileira. O que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano 1990 em Jomtien pela UNESCO, suscita é que todos os mecanismos relacionados à educação nos países devem levar a resultados positivos de acordo com as suas diretrizes essenciais, que, neste caso, é a qualidade na oferta

da educação básica. E a formação entra, neste viés, como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem e que levariam a uma melhora nas avaliações e “[...] na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (UNESCO, 1990, p. 5).

Todas as ações educacionais desenvolvidas no governo de FHC refletiram o caráter neoliberalista apresentado por diversos países na época. E o cenário com relação à formação de professores também passou a ser visto com outro viés na tentativa de cumprir com as exigências internacionais. As discussões que sucederam a Conferência Mundial de Educação para Todos trouxeram, para o cenário de políticas educacionais e para os pesquisadores em educação da época, concepções sobre formação inicial e continuada de professores. Os sinais mercadológicos na educação estavam presentes com maior intensidade e, dessa forma, pensar no desenvolvimento profissional, por meio de estratégias do governo, em professor reflexivo e sobre o potencial de professores pesquisadores foram pontos destacados entre os precursores sobre as temáticas, como Nóvoa (1992), Schön (1995) e Zeichner (2010). Tais pesquisas acarretaram uma discussão bem mais complexa em relação ao que poderia ser feito na elaboração de políticas públicas e educacionais.

Movido pelo sentimento de dar uma resposta à sociedade, o governo de FHC passou a pensar em novas estratégias que pudessem colocar diante da população as respostas às suas angústias com relação a cursos de formação de profissionais da educação para serem inseridos nos sistemas de ensino e que possibilitasse a melhoria na qualidade e oferta da educação básica, prevista na LDBEN.

A perspectiva de proporcionar uma educação de qualidade à população guiou a sociedade civil no sentido de elaboração das diretrizes para a elaboração do Plano Nacional de Educação, e, nessa realidade, houve discussões que foram realizadas com este objetivo. O II Congresso Nacional de Educação (CONED), ocorrido em novembro de 1997, possibilitou a sistematização do que estava sendo colocado como fundamental dentro do contexto educacional no Brasil, e, dessa forma, trouxe o “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, além das “concepções adotadas de ser humano, educação, escola, democracia, sociedade, autonomia, gestão e currículo, entre outras, diferenciam-se das concepções

governamentais expressas nas políticas públicas educacionais aprovadas até agora nas formas de lei” (HERMIDA, 2012, p. 7).

A perspectiva de elaboração do Plano Nacional de Educação trouxe para o cenário acadêmico e político em discussão mecanismos que vislumbressem com maior ênfase os aspectos mais importantes que o processo educacional no Brasil precisava. Esta lógica, preconizada também pela sociedade civil que estava envolvida nessa organização, trouxe à tona características fundamentais para o PNE que estava em tramitação, uma vez que o seu principal objetivo “é atender às necessidades educacionais da maioria da população – ele é, por concepção, socialmente incluyente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo desse Plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua própria implementação e avaliação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 15).

A formação de professores, no âmbito de elaboração do PNE durante do governo de FHC, aparece como uma das metas principais no intuito de contemplar os objetivos previstos, e, dessa forma, os profissionais da educação deveriam ter formação mínima específica para atuarem nos sistemas de ensino. A formação por meio do ensino superior foi impulsionada nos moldes neoliberais, o que acarretou em retrocessos pelo fato de estimular as instituições privadas, que aumentaram o número de suas matrículas em cursos oferecidos pelas instituições, ocasionando, dessa maneira, perdas significativas nas instituições de ensino superior públicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Em Saviani (2000), o entendimento da concepção de neoliberalismo se configura no governo de FHC dentro de todas as iniciativas de políticas educacionais, pois o governo se propôs a “reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações governamentais” (SAVIANI, 2000, p. 200). Foram criadas estratégias que possibilitaram o desenvolvimento de programas e projetos de formação de professores também na modalidade a distância, facilitados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), e que concedeu uma nova característica para as políticas educacionais implementadas no contexto de formação inicial de professores – o de possibilitar a oferta mais ampla de cursos de formação tanto aos professores que já estavam atuando nas escolas, quanto aos que desejavam ingressar na carreira do magistério.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) de 1999, ano em que o projeto piloto foi lançado, surgiu nessa perspectiva de educação caracterizada pela modalidade a distância. Esse programa foi um marco dentro das políticas educacionais implementadas pelo governo da época, pois a parceria entre os entes federados para a oferta do programa se tornou preponderante para se colocar em prática o objetivo principal contido na LDBEN – o de melhorar a oferta e qualidade do ensino no Brasil (CUNHA, 2000). A este respeito Gatti (2008, p. 60) pontua:

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste [...].

O Proformação estava ligado à Secretaria de Educação a Distância do MEC e se caracteriza por ser um curso em nível médio em que os alunos saem habilitados para o magistério no ensino fundamental de 1º ao 5º ano e educação infantil, além da educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de ensino. A formação de professores, neste viés, trouxe a oportunidade a vários profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino e que não possuíam formação específica para atuarem a se qualificarem na modalidade a distância sem que houvesse a necessidade de se ausentarem das salas de aula para frequentarem o curso presencialmente. Vários outros mecanismos foram criados visando o desenvolvimento de políticas e programas educacionais no governo de FHC durante a vigência dos seus dois mandatos, como por exemplo a LDEBEN, o FUNDEF, Brasil Alfabetizado entre outros que foram essenciais no cenário educacional brasileiro na perspectiva de Estado Reformado.

Com a eleição de Luís Inácio da Silva em 2002, o cenário político foi reformulado e, com ele, as propostas de cunho social do governo ganharam uma nova roupagem na tentativa de suprir as demandas sociais. Ao assumir o governo em janeiro de 2003, o presidente da república inicia seus esforços para atingir as suas metas e objetivos de campanha e lançou as novas políticas sociais e educacionais no seu primeiro mandato (PAULANI, 2006). Em relação ao ensino superior, ocorreu projetos de reforma que viria a demandar grandes esforços do governo para ser

aprovado e colocado em prática no intuito de atingir a população mais carente. Neste sentido, com o projeto de Reforma do Ensino Superior proposto pelo governo de Luís Inácio da Silva em 2003, a formação inicial de professores foi reformulada.

Esta nova proposta foi criada por meio de decreto de 20 de outubro de 2003, que também estabelece o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de analisar como a educação superior estava sendo trabalhada na realidade educacional da época. Além de disso, estava a cargo do GTI propor planos de ação que favorecessem uma reorganização do ensino superior no Brasil por meio de mecanismos que atendessem as necessidades da população, além do desenvolvimento e democratização efetiva da educação superior e das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O cenário em que o projeto de Reforma do Ensino Superior foi criado foi pensado no intuito de tentar alcançar a população com menor poder aquisitivo que, historicamente, estava relegada às margens do ensino superior, e dessa forma distantes da universidade pública (MICHELOTTO, 1999). O GTI em seu relatório final apontava algumas estratégias para tentar resolver os problemas encontrados na oferta e manutenção do ensino superior no Brasil:

Segundo o GTI, os problemas das IFES seriam resolvidos se algumas estratégias fossem adotadas: destinar mais recursos a essas instituições; reforçar a autonomia universitária; fazer com que o governo federal se comprometesse com a reposição do quadro docente; eleger a EaD como um dos pilares para a formação de professores por meio da rede de IFES; ampliar a oferta de vagas para estudantes e definir instrumentos de controle que buscam a avaliação das IES, bem como dos cursos de graduação e da performance dos estudantes. (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 11).

A destinação de maiores recursos às instituições públicas, com o objetivo de proporcionar a elas a manutenção dos seus trabalhos acadêmicos de pesquisa, extensão e ensino foi essencial na conjuntura educacional da época. Outras estratégias propostas pelo GTI, como a promoção de concurso público para o quadro docente, trouxeram para as universidades públicas e para a formação inicial de professores uma perspectiva de que a qualidade na oferta do ensino prevista na LDBEN era possível com as medidas adotadas. Todas as medidas propostas pelo GTI durante a vigência do governo de Luís Inácio da Silva impactaram significativamente no campo educacional brasileiro, trazendo ainda novas perspectivas sobre as políticas

educacionais e criando programas e projetos fundamentais para a formação inicial de professores.

Em 2003, o governo lança mão de uma proposta para atingir a meta de melhorar a oferta e melhoria na qualidade do ensino por meio do MEC – a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa rede voltada para a qualificação dos profissionais da educação estava inserida num contexto em que as avaliações do ensino mostravam que era preciso estabelecer estratégias e mecanismos adequados para que houvesse a efetividade na qualidade educacional ofertada para a sociedade brasileira. Esta rede de formação de professores estava ligada às Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC com a parceria com IFES, os Estados e os Municípios. Na perspectiva de formação continuada, Gatti (*et. al.* 2011) destaca que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores trazia a discussão de que era preciso institucionalizar a assistência das principais demandas de acordo com os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No ano de 2004 o governo federal publica a Lei nº 10.861 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que em seu artigo 1º considera que:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2004).
desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2004).

Após a instituição do SINAES e a avaliação do ensino superior, os dados obtidos auxiliaram para que novas estratégias fossem adotadas com o objetivo de melhorar os resultados. A reestruturação educacional foi iminente, e o governo federal tratou de incentivar e promover novos debates entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil, por meio do MEC. Este fato transcorreu ao longo do ano de 2004, culminando em uma abordagem ainda maior de como qualificar e formar professores dentro das universidades, alcançando um número ainda maior de pessoas com o potencial aumento do número de vagas dentro dessas instituições. Ainda no ano de 2004, houve a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica que previa uma colaboração e parceria entre as instituições de ensino públicas e empresas, “sob o argumento de

incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no setor produtivo, estimulando a privatização e aprofundando a questão empresarial da educação e da ciência e tecnologia dentro das instituições públicas (NUNES; BRAGA, 2016, p. 8).

Associada à Lei de Inovação Tecnológica, houve o Projeto de Parceria Público Privada – PPP, que também previa esta parceria entre governo e empresas privadas, porém, neste projeto, a utilização de recursos públicos por entidades privadas abrangeu várias ações educacionais durante o governo. Neste contexto também ocorre em 2004 a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI, que se caracterizou por aspectos de caráter privatista na educação superior. O PROUNI previa a ampliação da isenção fiscal para as IES que aderissem ao programa com a oferta de vagas públicas nos seus cursos de formação superior, e, portanto, levando o governo a atingir uma das suas metas de ampliação do número de vagas nesse nível de ensino. Nunes e Braga (2016, p. 9) consideram que:

O PROUNI é permeado por vários aspectos privatizantes no âmbito da educação superior brasileira, dentre os quais Mancebo (2004) destaca: a redução dos investimentos nas instituições públicas; diminuição das fronteiras entre o público e o privado, delegando ao setor privado as responsabilidades do governo; redefinição do papel do Estado e a desvalorização da instituição educacional pública; distorção quanto às funções da universidade, reduzida à formação profissional, em detrimento do seu papel social mais amplo; e adequação às diretrizes dos organismos internacionais que estimulam a privatização.

O contexto de execução do PROUNI e o seu caráter privatizante levou a um reordenamento do papel do Estado no sentido de tirar a responsabilidade do Estado sobre a educação naquele dado momento e passando para as empresas e instituições privadas. Neste momento também foram criadas outras estratégias com o objetivo de ampliar ainda mais a oferta de cursos de ensino superior no Brasil e, portanto, a oferta de cursos de formação de professores. Assim, em 2005 o governo publica o Decreto nº 5.622/2005 regulamentando a Educação a Distância (EAD) no cenário brasileiro.

Em consonância com o decreto de regulamentação da EAD, o governo federal também lança o Programa Pró-Letramento em 2005 com o objetivo de qualificar os professores que estavam atuando nas séries iniciais. Com a implementação desse programa, que teve a parceria entre os entes federados e as próprias universidades, o governo federal mais uma vez ressaltou a necessidade de

melhorar a qualidade e oferta da educação, inicialmente em cinco estados do Nordeste - Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Piauí e Bahia, formando cerca de 40 mil professores até o ano de 2007. O programa teve duração de 5 anos e foi responsável pela qualificação de professores de forma dinâmica e com estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na EAD (Gatti *et. al.* 2011), com o objetivo de apresentar aos professores mecanismos facilitadores para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em relação a matemática, leitura e escrita. O programa se caracterizava por ser:

Um curso semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. O material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Ele é distribuído a professores cursistas e tutores, e estes recebem também DVDs que complementam os cursos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

Os cursos de formação de professores dentro da EAD criaram uma nova porta de entrada para as pessoas que desejavam se qualificar e que não possuíam recursos financeiros e tempo para frequentarem as aulas. Neste sentido, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi a ferramenta que possibilitou a promoção e oferta de cursos de nível superior, principalmente de formação de professores, nos mais diversos lugares do país, ou seja, a execução das políticas de formação de nível superior passou a ser mediada pela UAB em parceria com Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O REUNI foi criado em 6 de abril de 2007 por meio do Decreto nº 6.096, ainda no contexto de aumento do número de vagas no ensino superior. Este programa tem como principal objetivo “ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação superior” (BRASIL, 2007, p. 4). Em seu artigo 1º o decreto afirma que:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007).

A realidade apresentada pelos cursos de ensino superior no Brasil foi essencial para que o REUNI fosse formulado, pois com a população buscando cada

vez mais os seus direitos, o governo federal passou a formular políticas públicas na tentativa de suprir alguns pontos fundamentais que a sociedade almejava. Esse decreto também traz como diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

Todas as diretrizes apontadas pelo decreto nos fazem refletir sobre as políticas educacionais elaboradas pelo governo federal. Em Ball e Mainardes (2011), essas políticas são caracterizadas como decorrentes de contextos em que a educação deveria ser desenvolvida de forma que a sua infraestrutura e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos assumisse o comprometimento de considerar a complexidade das variações e das peculiaridades inerentes aos recursos direcionados para gerenciar os processos educacionais previstos de acordo com as desigualdades regionais e das capacidades locais.

O desafio do governo em atender todas as diretrizes pontuadas no decreto foi grande, uma vez que o REUNI se tornou um dos principais instrumentos norteadores das políticas de educação (GATTI, 2011). Neste mesmo viés, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que regulava o ensino superior - “passou a possuir a tarefa de implementar e operacionalizar políticas públicas de formação inicial e formação continuada voltada para os professores da Educação Básica” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 13), após a alteração de suas funções por meio da Lei Federal nº 11.502/2007 e que também colocou como ponto fundamental estruturar as políticas públicas a partir do financiamento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2007). Essa nova função da CAPES favoreceu a oferta mais ampla de vagas na EAD, pois com a concessão de bolsas para professores, tutores e demais envolvidos nessa modalidade

de educação em instituições públicas, possibilitou a estruturação de cursos de licenciatura dentro da realidade educacional de ensino superior brasileira.

O governo de Luís Inácio da Silva criou várias políticas públicas durante a vigência do seu mandato. O fortalecimento da escola e das ações em educação alcançaram parte da população que se via esquecida por governos anteriores e, dessa forma, a formação de professores foi impulsionada com vários programas criados e gestados pelo MEC. Neste viés, o governo lança mão de um novo mecanismo voltado para a formação de professores – o Plano de Formação do Professor (PARFOR), que teve o seu lançamento oficial em 2009 por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, e que ampliou ainda mais o seu papel na conjuntura educacional brasileira e passa a ser chamada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica teve seu papel fundamental na elaboração de ações voltadas para a formação de professores, pois entre os seus objetivos principais estavam os que fomentavam o estímulo à qualidade da oferta das formações aos professores, pois:

Contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. (BRASIL, 2005, p. 9).

Durante a vigência do governo de Luís Inácio da Silva (2003 – 2010), várias ações e políticas públicas foram implementadas no Brasil, além de aperfeiçoar os programas que já haviam sido lançados no governo anterior, como por exemplo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Lei 11.494/2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o programa Toda Criança na Escola e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado desde 1990. Outros programas podem ser citados, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), TV Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, e o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este último está em vigor até o momento, porém com diversas reformulações ao longo dos anos.

Todas as ações fomentadas pelo governo da época foram para suprir algumas necessidades da sociedade, que buscava seu espaço diante do contexto de mudanças acarretadas pela realidade capitalista. A educação superior e a formação de professores foram fomentadas ainda mais com a promoção de vários programas e ferramentas voltadas para a qualificação profissional por meio das universidades públicas. Em 2007, quando o governo federal lança o PIBID, o sentido de ser uma política de formação de professores foi bastante discutido por ser gestado no contexto de estado reformado e com o objetivo de conceder bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos que estavam matriculados em cursos de licenciatura nas universidades públicas.

O PIBID também foi pensado no sentido de fomentar a consciência do grau de importância que a docência e os profissionais da educação possuem para o processo educacional no Brasil, além de ser identificado como um dos principais mecanismos que visam o fortalecimento da ação docente (BRASIL, 2013). Isso demonstra que as iniciativas do governo federal em relação à formação docente vêm sendo reestruturada ao longo dos anos e deixando de lado aquela construção histórica de educação em que não existiam políticas operantes que proporcionassem a melhora na oferta e na qualidade do ensino. Para Barichello e Silva (2013, p. 257):

A profissão docente tem, nesses últimos anos, manifestado urgência em maior valorização tanto pela sociedade como pelas políticas públicas; portanto iniciativas como esta de constituir a escola, objeto de pesquisa educacional, bem como campo para exercício profissional, na perspectiva efetiva da dimensão reflexiva, vislumbram a construção de um caminho novo ao processo de formação e valorização docente.

A valorização docente por meio de políticas educacionais revela que o Brasil por muito tempo deixou de lado os profissionais envolvidos, e este modelo de gerir os processos educacionais colocam os cursos de Licenciatura em um cenário que traduz o modelo tradicional de formação de outrora e que possuía características dicotômicas entre a teoria e prática. Romper com qualquer característica que leve a uma visão simplista do ato de ensinar é fundamental, pois o currículo pensado em uma concepção crítica e de formação docente se tornou um dos desafios para as políticas educacionais da atualidade e, dentre elas está o PIBID, modelo que pode

superar o tradicional (SILVA; SCHNETZLER, 2011; GAUCHE *et. al.*, 2008; MALDANER, 2006; LIMA, 2013; LEITE, 2007).

No Maranhão, esse processo de formação de professores não se difere em muita coisa do que é visto em outros estados do Brasil. Entretanto, segundo Castro (2009, p. 7), a educação superior “permaneceu, nos cursos de graduação, a tradicional separação das áreas do conhecimento em compartimentos que pouco se comunicam, bem como a tendência de especialização precoce”. Isso nos remete a ideia de que os currículos ainda permaneciam isolados entre si com as áreas e campos de conhecimento sendo separados sem qualquer mecanismo que os interligassem (SILVA, 2016).

É neste viés que as políticas educacionais foram pensadas no sentido de propiciar a elevação na qualidade da educação básica por meio da valorização da carreira do magistério, que aos poucos se apresentava fragilizada no âmbito nacional. Dessa forma, a melhoria da educação básica e a qualidade na formação dos futuros docentes é tratada no Art. 63, o qual discorre que os institutos superiores de educação têm por finalidade manter “I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 43).

Ao considerarmos as mudanças no panorama educacional brasileiro com a possibilidade de formação docente bem mais completa por meio de programas de formação específicos é que podemos pensar na reflexividade da ação docente. Isso quer dizer que quando é criado o PIBID, que prevê incentivos monetários para os bolsistas discentes, coordenadores e supervisores, o sentimento docente é fortalecido, pois ao se inserir os acadêmicos nos espaços escolares para que eles tenham o contato direto com os processos formativos da educação básica, a qualidade educacional neste nível de ensino e também no superior poderá ser mais evidente.

A reflexividade pensada a partir da concepção de formação docente traduz a necessidade de mudança do perfil profissional do professor, pois possibilitar aos profissionais em formação a associação entre teoria e prática ainda na academia nos parece ser o caminho mais emergente na atual conjuntura educacional no Brasil. E, nessa perspectiva, o PIBID é uma política desenvolvida pelo governo federal para tentar modificar o cenário educacional em que o Brasil se encontrava no momento em

que foi pensado, pois o programa visa a melhoria da qualidade educacional brasileira por meio da formação de profissionais mais qualificados ao desempenho das funções docentes (BRASIL, 2013).

A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a qual substituiu a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010 e em seguida substituída pela portaria nº 45/2018 foi criada pelo Ministério da Educação e nos seus artigos 1º e 2º diz que:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2013, p. 3).

Este mecanismo normativo possibilita pensar que a formação docente possui estratégias articuladas a partir de mecanismos relacionados ao poder, pois para Gentili (1996) essas estratégias regulam reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, além de estratégias culturais que, de certa forma, impõem novos diagnósticos sobre a formação docente. Neste sentido, constituir a qualidade na educação na perspectiva de iniciação à docência, o cunho neoliberal é bem nítido “pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, 13). Esta perspectiva de formação docente, para Tardif (2000, p. 44), “perde, simultaneamente, suas características de formação geral para se transformar em formação profissional especializada”, pois as características neoliberais em que esta formação docente foi gestada reflete diretamente nas ações e estratégias que os cursos de licenciaturas trabalham em seus currículos, uma vez que existe o sentido de “racionalização” da formação e da prática docente por meio de modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional (TARDIF, 2000).

Ainda neste viés, Tardif (2000, p. 34) nos remete à ideia de que os modelos formativos dos professores que atuarão na educação básica são encaminhados pelo sentimento de possibilitar a reflexividade destes profissionais que estão sendo formados nos cursos de licenciaturas, e “[...] mostra muito bem que os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade”. O

PIBID, neste viés, é uma proposta de aperfeiçoamento profissional que busca também a permanência dos discentes ao prever bolsas de iniciação à docência.

A nova concepção de formação de professores, para Pimenta (1999, p. 13), se assenta:

Na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação.

O PIBID como política de formação inicial, moldado no âmbito de Estado Reformado, possui como ideologia a tentativa de superar o sentido dicotômico que existe entre teoria e prática. Formar professores reflexivos por meio de um programa que considere as licenciaturas como primordiais é possibilitar essa ruptura dicotômica, pois insere os profissionais em formação no âmbito da escola, na qual eles poderão romper com a separação entre o que se aprende na academia e o que se põe em prática nos espaços escolares.

As políticas e programas educacionais do governo de Luís Inácio da Silva promoveram uma grande alavancada na educação brasileira. Com o término do seu mandato, Dilma Rousseff é eleita e assume a presidência em 2011 com a promessa de dar prosseguimento ao que o ex-presidente havia iniciado: “investindo em políticas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003”. (WALDOW, 2014, p. 3).

Durante o seu primeiro mandato, Dilma Rousseff lança o Programa de Governo *Para o Brasil seguir mudando*. Neste programa estavam descritos 13 compromissos que o governo deveria cumprir, sendo que no sétimo compromisso estavam as estratégias relacionadas à educação e como seriam colocadas em prática. Muitas estratégias foram adotadas para a expansão do ensino básico e superior, além da educação profissional. No cenário social em que se encontrava o governo de Dilma Rousseff, a educação e as políticas sociais foram trabalhadas de forma mais abrangente até certo ponto, pois acarretaram elaborações de mecanismos necessários para o atendimento às necessidades da população, fato que já vinha sendo feito no governo anterior.

Durante o seu governo, Dilma Rousseff dá continuidade ao REUNI e ao PROUNI, além de lançar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (PRONATEC) no ano de 2011. Os dois programas vieram favorecer a ampliação do número de vagas tanto nas universidades públicas e privadas quanto o acesso de uma parcela da população aos cursos de qualificação profissional.

O entendimento de Ferreira (2012, p. 468) sobre a elaboração e execução de políticas educacionais no governo de Dilma Rousseff traduz algumas características sobre elas, pois:

A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior.

Essas características revelam que a educação superior estava caminhando para um avanço sistemático por conceder às universidades públicas e privadas o aumento no número de matrículas e que, de certa forma, alcançou uma parcela da população que, em momentos passados, estavam à margem de todo o processo educacional brasileiro.

A expansão no número de vagas nas IES também suscitou a elaboração de programas voltados para a formação docente em parceria com os estados e municípios. Em 2012 o governo lança o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, artigo nº 5 de 4 de julho de 2012 com o apoio dos entes federados para alcançar os objetivos de:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

Este plano foi fundamental para que os professores que atuam na educação básica pudessem ter uma qualificação mais atualizada em relação aos processos de ensino e aprendizagem aumentando, neste sentido, o número de alunos alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental. A reflexividade da ação docente dentro desse processo de formação profissional por meio do PNAIC é fundamental

para que os êxitos nas ações pedagógicas façam parte da realidade educativa. Saber o que ensinar e como ensinar não é uma tarefa fácil, por isso essa reflexividade precisa ser trabalhada ao longo do processo de formação dos professores que irão atuar na educação básica, pois para cada ação há um resultado que dependerá das formas como a realidade nas escolas serão encaradas.

Dilma Rousseff lança no seu segundo mandato, iniciado em 2015, o plano de governo denominado de *Mais Mudanças, Mais Futuro* com duas características principais: solidez na economia e ampliação das políticas sociais. Essas características demonstravam que o governo iria dar continuidade às suas políticas e ações sociais iniciadas no mandato anterior, porém com a diferença que, no campo educacional, nada de novo seria acrescentado mesmo com o seu lema de governo ser *Brasil, Pátria Educadora* (FRANÇA; ALMEIDA; SILVA, 2016). Vale ressaltar que a crise desencadeada em 2010 também contribuiu para a ocorrência de vários cortes em repasses para a pasta da educação, contribuindo para que houvesse uma estagnação nas estratégias e políticas educacionais no Brasil.

Este cenário também levou a uma reestruturação dos programas de formação de professores, principalmente no PIBID que teve a redução do número de bolsas por meio da CAPES ao longo dos anos de sua existência, mostrando a fragilidade que o governo federal vinha passando e que culminariam no processo de *impeachment* da presidente. Após todo esse contexto de *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, quem assume a presidência do Brasil é Michel Temer. Com o novo governo iniciando em meio a uma nova crise econômica e social, o desafio agora era de tentar reparar alguns erros cometidos na gestão passada, e para isso é lançada uma política de governo reestruturada com base em um plano liberal chamado de *Uma ponte para o futuro*.

As mudanças propostas a partir de agosto de 2016 pelo então presidente Michel Temer foram consideradas radicais para a realidade brasileira, mas que para um governo de cunho liberal seria a única forma de superar a grave crise iniciada em 2010. Esta realidade levou à tomada de decisões que refletiram a situação em que o Brasil se encontrava e impactando nas políticas educacionais desenvolvidas no país.

Os cortes financeiros para a formação inicial e qualificação de professores da educação básica foram sentidos com bastante ênfase, pois com a descontinuidade das políticas educacionais, o país volta a uma realidade de tempos passados – a precarização, limitação e fragmentação dos processos educativos (SAVIANI, 2008).

Esse período de retrocesso na educação incidiu diretamente na formação de professores e na própria qualidade e na oferta educacional apesar de:

A formação de professores é uma luta histórica dos próprios educadores e de suas entidades representativas (associações, sindicatos). Porém, no contexto neoliberal, no Brasil, é uma temática que foi posta pelas agências internacionais, induzido os governos, nessas duas últimas décadas, a promoverem políticas voltadas a este fim, pois uma das causas apontadas pelo fracasso da educação foi a má formação e a falta de formação continuada desses profissionais. (FERREIRA *et. al.*, 2009, p. 313).

As possibilidades de construção de uma lógica de formação docente que defina a necessidade que os professores possuem de discutir estratégias e ações que serão colocadas em prática nas escolas devem ser pensadas a partir da clareza da identidade dos professores. Os processos formativos, dessa forma, podem mudar a realidade educacional no Brasil se associados às necessidades educacionais de cada região considerando a teoria, a prática e a reflexividade da ação docente.

Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação foi profundamente alterado após o presidente Michel Temer sancionar o novo Regime Fiscal em 2016 por meio da Lei nº 13.005/2014 criada ainda no governo de Dilma Rousseff, pela Proposta de Emenda da Constituição (PEC) nº 241, também conhecida como PEC nº 55/2016. Vários programas e projetos previstos no PNE foram cancelados e outros sofreram cortes que acarretou a impossibilidade de continuidade de algumas ações (AMARAL, 2016). Neste sentido, a Revista Educação e Sociedade fez uma análise dos resultados que esses cortes teriam nos programas que estavam previstos dentro das metas referentes ao período de 2014 a 2024 do PNE:

A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre quatro e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. Caso aprovada e implementada essa PEC, veremos retroceder o acesso às escolas e universidades públicas, como correspondente incrementando de sua privatização. (EDITORIAL, 2016, p. 330).

A proposta do governo de Michel Temer também contribuiu para que ocorressem alterações na LDBEN no que tange à formação de professores, pois colocava em destaque que para atuar na educação básica, bastava ao professor ter o 'notório saber', incidindo diretamente nos cursos de formação de professores por

meio das licenciaturas das redes pública e privada. Tal proposta foi alvo de várias críticas por parte de educadores e sociedade em geral por abrir margem para a desvalorização dos cursos voltados para o magistério no Brasil. Além disso, o governo também colocou em prática outras ações que culminaram em consequências negativas em relação à educação, pois:

Presidente decide não abrir novas adesões em 2016 para programas importantes de ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras 10 e o Ensino Médio Inovador. As ações de formação de professores sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da SECADI também são interrompidas, com a suspensão de novas ofertas. Somente as ações em andamento foram mantidas. O Governo divulgou, também, a suspensão do Programa Nacional e Certificação de Diretores Escolares. (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

Este cenário de implementações de projetos com características neoliberalistas, de 2016 a 2018, foi considerado um ponto negativo para a realidade educacional e social brasileira. Vários embates foram acontecendo ao longo desse período de dois anos e, sobretudo, em relação à formação de professores que foi deixada de lado mais uma vez.

A partir de outubro de 2018 a realidade política no Brasil muda novamente com a eleição e posse em 2019 do presidente Jair Messias Bolsonaro. No campo da educação, o governo iniciou com duas propostas: a primeira foi um projeto de lei que discorria sobre a educação domiciliar – que foi muito criticado pelos educadores e associações ligadas aos profissionais da educação; e a segunda partiu de um decreto da presidência da república que instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Houve, no início do seu governo, o contingenciamento de gastos na pasta da educação devido ao risco de não conseguir cumprir a meta fiscal prevista para o ano corrente.

Mesmo em meio ao contingenciamento de recursos na pasta da educação, o MEC lança programas educacionais voltados para a melhoria da qualidade do ensino básico e educação profissional. Entre os principais projetos que estão em andamento são: *Novos Caminhos*, *Educação Conectada*, *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* e o *Programa Conta pra Mim*. O programa *Novos Caminhos*, segundo o MEC (2019), consiste em uma série de medidas com o objetivo de aumentar em cerca de 80% no número de matrículas na educação profissional e tecnológica. Já o programa *Educação Conectada* foi uma proposta em que MEC

“repassou R\$ 224 milhões para conectar 100% das escolas aptas a receber internet e R\$ 60 milhões para levar acesso à web a 8 mil rurais” (BRASIL, 2019).

O *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* foi uma das propostas mais criticadas do governo de Jair Messias Bolsonaro, pois muitos educadores viam nessa proposta um mecanismo de repressão e ordem dentro das escolas. A proposta visava a implantação de cerca de 216 escolas cívico-militares até o ano de 2023, sendo que no ano de 2020 já havia destinado à execução do programa cerca de R\$ 54 milhões para a criação de 54 escolas.

Em relação ao estímulo à leitura, o governo lançou em 2020 o *Programa Conta pra Mim* com o objetivo de proporcionar a inserção do hábito da leitura dentro da família. Associado a isso, o governo também propôs dentro da Política Nacional de Alfabetização um decreto com novas diretrizes para a alfabetização do país, que segundo o então ministro da educação Abraham Weintraub, seriam “baseadas em evidências científicas”.

No ensino superior o governo lançou a proposta do *Future-se*, programa que também vem sofrendo críticas dentro e fora da academia por ser um programa que se enquadra dentro da perspectiva de contingenciamento de recursos, mas com a prerrogativa de conceder uma autonomia financeira maior às universidades e institutos federais através da ampliação de recursos próprios, além do empreendedorismo.

A formação de professores na perspectiva do ensino superior e do contingenciamento de recursos financeiros também foi prejudicada. O PIBID foi um dos programas que mais vem sofrendo com este contingenciamento, pois desde a sua criação passa por diversos cortes na oferta de bolsas aos alunos que fazem parte do programa, acarretando prejuízos na formação dos profissionais matriculados em cursos de licenciaturas das universidades públicas.

2.2 A formação inicial do professor: o PIBID e suas normativas

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado em 2007 por meio do Plano Nacional de Educação, foi pensado como uma nova forma de formação de professores em nível superior. E, no sentido de proporcionar aos discentes dos cursos de licenciaturas uma formação inicial baseada na melhoria da qualidade da educação básica por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas nos

espaços escolares, possibilita a inserção nas escolas de projetos voltados para a consolidação da educação pública no Brasil diante do contexto de produção capitalista e no neoliberalista.

O PIBID foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que versa sobre a formação inicial de professores por meio do fomento de iniciação à docência dos discentes dos cursos de licenciaturas além da concessão de bolsas de incentivo. Além disso, a portaria prevê a formulação de práticas metodológicas inovadoras a fim de estimular a formação docente e fortalecer a educação básica pública por meio da formação inicial docente com os estudantes ainda na academia.

Como o Programa mostrou bons resultados ao longo dos três primeiros anos nos cursos em que ele foi inicialmente inserido (Física, Química, Biologia e Matemática), em 2009 o PIBID foi ampliado, passando a abranger todas as licenciaturas, além de inserir a Educação de Jovens e Adultos, a Educação de Campo e Quilombola e a Educação Indígena. Esta ampliação favoreceu aos discentes das licenciaturas participarem do Programa e refletirem sobre as suas práticas pedagógicas ao terem contato com a escola pública. O artigo nº 3 do texto que regulamenta o PIBID, discorre que:

Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013, p. 3).

No ano de 2010 o PIBID passou a ter o seu marco legal assegurado pelo Decreto nº 7.219/2010 que foi baseado na LDBEN. Este decreto que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências, discorre que o Programa tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). E, dessa forma, reafirma a necessidade de uma formação inicial do professor de maneira mais completa.

O Programa também foi regulamentado pelas Portarias nº 260/2010⁹ 96/2013¹⁰, nº 46/2016¹¹ e atualmente pela Portaria nº 45/2018¹² da CAPES, que buscam consolidar ações e iniciativas anteriores e institui a Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica, estabelecendo os princípios que devem orientar a formação de professores no Brasil, em que:

4º São objetivos do PIBID:

- 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 e 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;
- 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.
- VIII. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.
- IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2013, p. 1, grifos nossos).

Ao cumprir esta normativa, o governo federal através do PIBID institui uma política diferenciada concedendo bolsas tanto aos alunos em formação nas licenciaturas (R\$ 400,00), quanto para os supervisores que são professores da escola pública (R\$ 765,00) e que acompanham os discentes bolsistas, além de bolsas aos coordenadores de área (R\$ 1.400,00) e coordenador institucional (R\$ 1.500,00), docentes das Instituições de Ensino Superior responsáveis pelos subprojetos nas

⁹ Portaria revogada em 18 de julho de 2013.

¹⁰ Portaria revogada em 15 de março de 2018.

¹¹ A Portaria nº 46/2016 de 15 de Abril de 2016 reformulava o Programa em eixos e sub-eixos estruturantes a saber: Alfabetização e Numeramento (Curso de Pedagogia), Letramento (Curso de Letras, Matemática, Ciências História e Geografia), Áreas de conhecimento do Ensino Médio (Curso de Letras, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia e Sociologia). A portaria foi revogada em 15 de junho de 2016.

¹² Entrou em vigor a partir de 15 de março de 2018 quando a Portaria nº 96/2013 foi revogada.

diversas licenciaturas, com o objetivo de fortalecê-las por meio dos valores repassados aos participantes do Programa. Entretanto, a concessão das bolsas somente foi regulamentada por meio da Portaria CAPES Nº 175, de 07 de agosto de 2018 que alterou o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas no PIBID (SOUSA, 2016).

Cada Projeto Institucional elaborado pelas Instituições de Ensino Superior deve contemplar alguns aspectos, diferentes características e dimensões da iniciação à docência para que sejam aprovados no âmbito do art. nº 6 da CAPES que trata das características dos Projetos e dos Subprojetos. Entre eles estão:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; 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 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; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade; X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL, 2013, p. 4).

As características e dimensões propostas no regulamento do Programa pela CAPES fortalecem o sentido de uma formação docente bem mais completa nas IES. Pois agregar práticas, ações, estratégias e metas pedagógicas aos licenciandos é fundamental para se alcançar a melhoria na qualidade da oferta da educação bem como na valorização da atividade do magistério. A Diretoria de Educação Básica, (DEB) criada em 2007 por meio da lei de nº 11.502 que estabeleceu a CAPES, tem por atribuições “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da

Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. Isso foi um passo importante nessa conjuntura de formação docente.

No ano de 2017 o PIBID nacional contou com 80.000,00 bolsas e na UFMA foram 1.160 bolsas, sendo essa instituição a maior detentora de bolsas no Estado. O PIBID/UFMA foi instituído no ano de 2010 com 12 subprojetos, com um total de 496 bolsistas, passando para mais 14 subprojetos de licenciaturas no ano de 2014, com 950 bolsistas. Nos 26 subprojetos de licenciaturas desde 2010 até o ano de 2016 já passaram pelo programa mais de 3.000 mil bolsistas. E em 2018 o programa na UFMA contou com a participação de mais de 900 bolsistas distribuídos entre 15 licenciaturas do *campus* Bacanga e 12 licenciaturas dos *campi* do Continente, além de subprojetos interdisciplinares.

É fundamental que tenhamos a ideia de que a prática docente precisa ser aprimorada, pois para mudar o atual quadro de formação de professores são necessárias uma série de mudanças que vão desde a postura do docente até as bases que fundamentam a relevância da sua formação em nível de curso superior. Para Maldaner (2006), as licenciaturas das áreas naturais e exatas não dialogam com as chamadas ciências humanas e sociais, demonstrando um currículo não interdisciplinar em ambas e isto acaba sendo um entrave para o desenvolvimento das práticas de formação docente e posterior atuação na educação básica. Deste modo, o PIBID, com o intuito de favorecer a formação docente através da vivência dentro dos espaços escolares, fornece as possibilidades para que o futuro docente tenha uma formação inicial completa acarretando na construção da sua identidade profissional, refletindo sobre a sua prática e percebendo a realidade escolar para além do conhecimento teórico estudado nas graduações (SCHÖN, 2000).

O que se percebe é que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência acaba se tornando um mecanismo para promover a permanência dos alunos cotistas dentro dos cursos de licenciaturas, pois com a concessão de bolsas os alunos acabam tendo uma forma de manutenção financeira nos cursos, além de custearem certas demandas familiares.

A *douta norma* do Programa se baseia na formação inicial de professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica. Por isso, a CAPES incentiva a execução do programa nas Universidades com a concessão de bolsas aos discentes que participam do programa como mecanismo que pretende atingir os

objetivos da nova política educacional dentro da concepção de regulação social (BRASIL, 2013). E dentro desse aspecto de concessão de bolsas pelo docente formador (coordenador de área e supervisor docente), Mészáros (2008) considera que existe o aspecto mercadológico da educação a partir da Reforma da Educação, e que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, *op.cit*).

A contradição inerente ao sistema em que o PIBID foi gestado transcorre da ideia de que a sociedade brasileira ainda precisa criar estratégias para que a educação e formação inicial de professores sejam completas. Isso quer dizer que esse sistema em que a Reforma do Estado tenta “tornar visível” os invisíveis da sociedade brasileira através de um sistema que concede bolsas aos discentes, trazendo o caráter de *performance* como forma de entendimento de uma educação superior de qualidade e, de certa forma, “fixando” nos cursos de Licenciaturas Plenas discentes que irão no futuro “garantir uma educação básica de qualidade”, é um sistema mercadológico de educação (BOURDIEU, 2018).

Mesmo considerando os aspectos paliativos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possui, é pertinente salientar que o PIBID é uma alternativa às licenciaturas que por muito tempo ficaram relegadas ao esquecimento diante das políticas educacionais de formação docente, pois como aponta Kuenzer (2011, p. 671), “Outro lado a considerar diz respeito à disparidade entre número de licenciados formados nos últimos 25 anos e o número de licenciandos que atuam na educação básica, que fica entre 30% e 40% na maioria das áreas”. O que acarreta na ideia de que a concessão de bolsas também acaba gerando, aos alunos cotistas, a permanência nos cursos de licenciaturas por estabelecerem mecanismos que suscitam as questões socioeconômicas dos estudantes selecionados através das cotas.

3 O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nesta seção discutimos o Projeto PIBID na Universidade Federal do Maranhão, levando em consideração os mecanismos legais que proporcionaram a implantação do Programa na UFMA. Analisamos os processos que levaram a UFMA a elaborar os projetos institucionais submetidos aos editais da CAPES até o ano de 2018. Trazemos também a análise dos dispositivos legais do Subprojeto de Pedagogia no sentido de identificar como foi organizado. Buscamos, a partir de documentos oficiais e das bases legais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sistematizar as discussões em termos de se pensar a formação de professores nos cursos de licenciaturas, com ênfase no curso de Licenciatura em Pedagogia, como condicionante para a constituição do professor reflexivo.

Trazemos esta discussão sobre o processo de reflexividade da prática docente a partir das concepções de Schön (1995, 2000) e de Bourdieu (2014) dentro do contexto de formação inicial de professores no PIBID. Pontuamos também como os processos formativos por meio do PIBID possibilitam a formulação de novas ações pedagógicas dos alunos cotistas que participam do programa no âmbito das escolas de educação básica, especificamente as que atuam com o ensino de 1º ao 5º ano (anos de ensino em que a Pedagogia atua).

As discussões apresentadas nesta seção foram divididas em três subtópicos. O primeiro traz o marco histórico de implantação do PIBID na UFMA, considerando a sua abrangência e dinâmica a partir dos editais que foram lançados. No segundo analisa-se o Subprojeto de Pedagogia que está em vigência e o terceiro traz em discussão a formação inicial do licenciado em Pedagogia a partir do Programa com o intuito de identificar a importância atribuída ao PIBID na formação de profissionais reflexivos.

3.1 O PIBID na Universidade Federal do Maranhão: da implantação e abrangência à dinâmica atual.

Com cinquenta e três anos de existência, a UFMA passou por longos períodos de organização que datam desde a sua origem com a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão em 1953, até a sua instituição em 1966, pelo Governo

Federal por meio da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/1973), cujo objetivo era a implantação progressiva da Universidade do Maranhão.

De sua criação até os dias atuais, a UFMA foi se reestruturando com base nas necessidades educacionais da sociedade, visto que a formação acadêmica exige uma série de metas e objetivos com vistas a inserir no mercado de trabalho profissionais qualificados para as demandas mais urgentes. E é na perspectiva de Estado Reformado que surgem medidas referentes às políticas educacionais que vão ao encontro aos objetivos do Ensino Superior que, neste sentido, se caracterizam como medidas que visavam a expansão do Ensino Superior com base no sentimento neoliberalista.

Nessa perspectiva, no ano de 2005 a UFMA iniciou a sua expansão na oferta de cursos para os *Campi* do interior. No polo de Imperatriz houve a ampliação de cursos ofertados. Em Chapadinha criou-se uma Unidade Acadêmica com cursos de licenciatura e bacharelado com um total de três cursos. Na Unidade Acadêmica de Codó foi criado e ofertado um curso de licenciatura e em São Luís novos cursos foram criados.

Esta nova realidade em relação à oferta de cursos de licenciatura e bacharelado na UFMA se mostrou como ponto de partida para que a Universidade pudesse atingir metas educacionais no Ensino Superior, levando a um número maior de estudantes cursos de formação profissional em nível superior no Maranhão. Além disso, ao aderir ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nos termos da Resolução nº 104/2007, esse crescimento foi ainda mais intenso. Este cenário levou a Universidade a expandir cursos, unidades acadêmicas e aumentar o número de matrículas em todos os seus *campi*. Com esta reorganização e expansão de cursos no âmbito da universidade, o cenário maranhense ganhou uma oferta bem mais ampla de cursos de formação em nível de ensino superior e a UFMA na atual realidade educacional passou a ter campi em vários municípios que antes não possuía. Atualmente a UFMA conta com polos em Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís, ofertando 79 cursos, sendo 45 bacharelados e 34 licenciaturas nas modalidades presencial e a distância.

No âmbito da UFMA, os cursos de formação de professores se estruturam na perspectiva de contribuir com as políticas educacionais no Maranhão,

possibilitando a formação inicial e qualificação profissional em nível de ensino superior. A este respeito, o marco histórico de oferta de cursos que visavam a qualificação docente demonstra que a universidade federal sempre mostrou interesse em assumir a oferta e manutenção de cursos voltados para os profissionais que buscavam a sua qualificação. Desta forma, a adesão da UFMA a programas nacionais criados pelo ministério da educação por meio de políticas educacionais para o ensino superior iniciou em meio a discussões educacionais sobre a qualidade desses cursos e da formação docente no Brasil no ano de 2003 com o governo da época. Mesmo antes do ano de 2003, existiam programas relativos à qualificação, formação e valorização docente na universidade, como é o caso dos programas de Gratificação de Estímulo à Docência do Magistério no ano de 1998, a adesão ao programa Universidade Aberta do Brasil e ao Programa de Consolidação das Licenciaturas no ano de 2006.

Em 2007 a universidade também aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (nosso objeto de pesquisa). Em 2008 a universidade iniciou as suas ações com a criação do Programa de Extensão Universitária com vistas a proporcionar à comunidade do entorno da universidade o conhecimento das ações de ensino e pesquisa executados dentro do campus. Além disso, a UFMA também trouxe para os discentes a oportunidade de conhecerem e participarem do Programa Nacional de Assistência Estudantil que foi inserido no contexto universitário a partir de 2010 e em 2011 a UFMA trouxe o Programa Ciência sem Fronteiras, criado e gestado pelo governo federal, com o objetivo de possibilitar ao acadêmico, por meio de bolsas de incentivo à pesquisa, a formação acadêmica no exterior.

Diante do contexto de adesão a programas relacionados ao desenvolvimento da formação acadêmica no Brasil, a UFMA se adequa ao que vem sendo realizado em termos de instituições de ensino superior para que a qualidade educacional seja alcançada a partir da academia, com a formação de professores baseada nas políticas educacionais gestadas pelo governo federal. E, neste contexto, quando a universidade adere ao PIBID, ela se organiza de forma que os acadêmicos das licenciaturas pudessem ter acesso ao programa por meio de editais que vêm sendo lançados desde sua criação.

Importante salientar que no afã de capacitar os licenciandos para esta nova realidade imposta pela Reforma Educativa o governo brasileiro começou a oferecer estas bolsas de incentivo à docência por meio das universidades brasileiras, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) uma destas¹³.

A UFMA demonstrou interesse em participar PIBID a partir do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, porém a elaboração do seu projeto não contemplou certos aspectos exigidos pelo edital, o que ocasionou a não aprovação da proposta. É importante frisar que, no primeiro Edital do PIBID, o atendimento priorizava os cursos de licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática, pois a carência de profissionais nessas áreas era bem significativa e a intenção era tentar resgatar o interesse dos alunos por esses cursos, além de valorizar a carreira profissional. Dessa forma, o edital estava assim expresso:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino: a) Para o ensino médio: I - licenciatura em Física; II - licenciatura em Química; III - licenciatura em Filosofia; IV - licenciatura em Sociologia; V - licenciatura em Matemática; VI - licenciatura em Biologia; VII - licenciatura em Letras-Português; VIII - licenciatura em Pedagogia; IX - licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio. b) Para o ensino fundamental: I - licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II - licenciatura em Ciências; III - licenciatura em Matemática; IV - licenciatura em Educação Artística e Musical; V - licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. c) De forma complementar: I - licenciatura em Letras - Língua estrangeira; II - licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III - licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; IV - demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. (BRASIL, 2007, p. 39).

Passados dois anos após a divulgação do primeiro edital da CAPES, a universidade começa a elaborar um novo projeto para submeter e desta vez o Projeto Institucional do PIBID na UFMA centrou a sua formulação a partir da participação e discussões de docentes, discentes, técnicos educacionais e representantes da Secretaria de Educação do Maranhão. Desta forma, o projeto foi elaborado contemplando todos os objetivos, metas e ações que o Edital CAPES nº 2 de 2009 visava, considerando também a melhoria na qualidade da educação básica no Maranhão.

¹³ O Instituto Federal de Educação (IFMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) também possuem o programa.

Diante das exigências pontuadas nos editais desde a elaboração da proposta pelo MEC, as instituições que aderissem ao programa deveriam se adequar ao contexto formativo dos profissionais da docência, pois:

Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo. (CAPES, 2009, p. 4).

No projeto aprovado para o edital de 2009, a UFMA priorizou a vinculação entre atividades nas escolas com menores índices de desempenho escolar e a associação teoria e prática dos acadêmicos que participavam do programa nas escolas, sendo apresentados 6 subprojetos prioritários nas áreas de Química, Matemática, Biologia, Física, Filosofia e Letras, além de 6 subprojetos complementares nas áreas de Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo em conformidade ao Edital nº 2 de 2009. Todos obtiveram êxito com aprovação dos subprojetos. Neste viés, o Projeto Institucional da UFMA de 2009 apresenta algumas intencionalidades do PIBID no âmbito da universidade:

- a) incentivo à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio, ensino fundamental, educação do campo e quilombola;
- b) valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promoção da melhoria da qualidade da educação básica das 12 escolas parceiras;
- d) promoção da articulação integrada da UFMA com a educação básica do sistema estadual de ensino, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas da UFMA envolvidas no programa;
- f) fomento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, nas 12 escolas parceiras, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- g) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- h) participação dos futuros professores em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- i) desenvolvimento de ações, por meio dos subprojetos, que contribuam para que o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) das escolas parceira atinja a meta projetada pelo INEP, para o Estado do Maranhão;
- j) efetivo envolvimento dos professores supervisores das escolas parceiras;

- k) melhor desempenho escolar dos estudantes das escolas parceiras, nas disciplinas contempladas neste projeto;
- l) promover uma maior articulação entre a UFMA e as escolas de educação do campo e de áreas quilombolas;
- m) promover experiências pedagógicas inovadoras em perspectivas interdisciplinares nas escolas de áreas urbanas, rurais e quilombolas. (UFMA, 2009).

O desenvolvimento do programa na UFMA se apresentou como mecanismo de garantia das ações pedagógicas nos espaços escolares em que:

Registra-se a opção pela prioridade de atividades em escolas com maiores carências de intervenções inovadoras, de modo a garantir melhoria dos índices do desempenho escolar nas áreas da Matemática e Letras, para os anos finais do Ensino Fundamental e nos campos disciplinares de Física, Química, Biologia, Sociologia Filosofia, Geografia, História e Artes para o Ensino Médio; e ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Pedagogia, desenvolvendo trabalho com o letramento – leitura, escrita e Matemática. (BEZERRA, 2017, p. 90).

Diante do cenário de vinculação teoria e prática dentro do contexto do PIBID no ano de 2009, a UFMA alcançou, ao longo dos dois anos de desenvolvimento do seu projeto na universidade, a participação de centenas de discentes das licenciaturas que buscavam a sua qualificação por meio de ações estabelecidas para execução nos espaços escolares da educação básica. Para tanto, o programa foi organizado e gerido na UFMA pela coordenação institucional cuja responsabilidade é de um professor do curso de Pedagogia do quadro efetivo do Departamento de Educação II, que funciona no Centro de Ciências Sociais da Universidade.

No ano de 2009 o coordenador institucional acompanhou 12 coordenadores de área de conhecimento (prioritárias ou complementares), totalizando 12 licenciaturas, 25 supervisores de área de conhecimento que ficavam nas escolas acompanhando o desenvolvimento das ações dos acadêmicos em suas áreas específicas, nas 12 escolas participantes, com um total de 240 bolsistas. E, dessa forma, os subprojetos foram sendo desenvolvidos sempre se fundamentando nas bases legais do Programa. O que se percebe é que nos subprojetos prioritários, o curso de Pedagogia não era pautado, e neste sentido, os considerados prioritários estavam vinculados às áreas do conhecimento: Química, Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras.

A Pedagogia somente é contemplada nos subprojetos complementares juntamente com outras áreas do conhecimento: Sociologia, Pedagogia, Artes,

História, Geografia e Educação do Campo. E ainda no ano de 2009 o Projeto Institucional foi contemplado com a prorrogação de sua vigência, passando a vigorar de 2009 a 2012 por meio da portaria CAPES nº 21/2012 e que também previa a vinculação de todos os cursos de licenciaturas participantes ao campus de São Luís. Essa subdivisão dos projetos em áreas de conhecimento está vinculada ao contexto do REUNI, que visava tanto a expansão universitária quanto novas estruturas curriculares para as universidades, o que trouxe a aproximação de um sentido de interdisciplinaridade que vem ocorrendo nas escolas.

Neste sentido, ressaltamos que:

Segundo o Projeto do PIBID 2009, a escolha das áreas de conhecimento das licenciaturas resultou de reuniões com professores e licenciandos desses cursos e com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), considerando índices de baixo rendimento e reprovação e dificuldades de letramento e desenvolvimento de raciocínios lógico-matemático, científicos e filosóficos. Também, as escolas foram selecionadas com participação da SEDUC, com base em critérios do IDEB e IDH, conforme definido pelo Programa Nacional. (BBEZERRA, 2017, p. 93).

No Edital Conjunto nº 02 lançado em 2010, a UFMA não participou com a submissão do seu Projeto Institucional e, portanto, a Universidade não foi contemplada no referido edital.

Quando o Edital CAPES nº 1 de 2011 foi lançado, a UFMA também obteve êxito com o seu Projeto Institucional sendo aprovado e que contemplava os campi do interior do Maranhão com a aprovação de um total de 26 projetos. Neste edital a organização do projeto da UFMA previa uma equipe de gestão que contava com a participação de 1 coordenador institucional, 1 coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, 13 coordenadores de áreas de conhecimento nas 13 licenciaturas participantes, 13 supervisores de áreas de conhecimento, 14 escolas e 92 alunos participantes.

O que se percebe ao compararmos o edital de 2009 ao de 2011 é que houve o acréscimo de uma função: coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais. No edital de 2009 esta função não era prevista e o coordenador institucional não tinha como contar com o auxílio desse coordenador, apesar de não estar regulamentado pela Portaria CAPES nº 72/2010. A bolsa para esse participante somente foi prevista a partir da Portaria nº 96/2013.

Com a proposta de conceder bolsas de incentivo à docência aos participantes do programa, fica evidente que o PIBID também que possibilita a reflexão ou a ação-reflexão-ação além da interação com seus pares e ainda o aperfeiçoamento de sua prática docente, o que os leva à apropriação de saberes que visem a sua autonomia profissional (TARDIF, 2000; FALSARELLA, 2004). É neste sentido de reflexão da prática docente que o PIBID se aproxima, pois, sendo o acadêmico inserido nas escolas para desenvolver as práticas docentes, eles estarão mais próximos da profissão.

A aproximação do Projeto Institucional da UFMA com a reflexividade docente se fundamenta nas concepções de Schön (2000) e de Freire (2001), em que a reflexão, a crítica e a pesquisa são tratadas como fundamentais para o processo formativo docente. E, neste sentido, os princípios do projeto de 2009 estão baseados na defesa da Universidade pública e de qualidade social, na inclusão social, na democratização das relações de poder na sociedade, reposicionando sujeitos e instituições nas hierarquias sociais; na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (PROJETO INSTITUCIONAL, UFMA, 2009). Já no projeto de 2011 os princípios que basearam a proposta estão colocados no sentido de:

Flexibilização curricular; centralidade da orientação acadêmica; curricular e pedagógica; formação humana e profissional crítica, emancipada e ética, com sólida base científica e cultural; integração de campos de conhecimento científico e outros saberes culturais; relação harmoniosa teoria e prática; e a ciência como construção social. (BEZERRA, 2017, p. 99).

A reflexividade da ação docente por meio dos princípios da proposta do PIBID em que há a intencionalidade de formar professores a partir da inserção dos discentes nas escolas se configura em “um esforço permanente de busca pedagógica, ao mesmo tempo metódica e prática, que associe os professores diretamente comprometidos com o trabalho de formação” (BOURDIEU, 2010, p. 120). O que se percebe é que ao longo do desenvolvimento do PIBID no UFMA, os projetos institucionais contemplados totalizam 4 edições com temáticas que sempre priorizavam a reflexividade docente. Neste sentido, o primeiro projeto possui como temática ***Formação Redimensionada: as licenciaturas da UFMA na Educação Básica do Maranhão***. Este projeto teve a sua vigência de 2009 a 2012 com as áreas prioritárias centradas nos cursos de Química, Matemática, Biologia, Filosofia, Letras e Física, além das áreas complementares nas licenciaturas de Sociologia, Pedagogia,

Artes, História, Geografia e Educação do Campo, articulando a interdisciplinaridade com a promoção de práticas educativas inovadoras, visando a qualidade na educação básica e aprendizagem significativa dos alunos, totalizando 13 licenciaturas.

O segundo projeto institucional da UFMA priorizou a investigação, a reflexão e crítica da prática docente possibilitando a construção de habilidades e competências para o desenvolvimento dos futuros professores com a temática: ***As Novas Licenciaturas na Educação Básica das Escolas Urbanas e Rurais do Interior do Maranhão***, expandindo, dessa forma, o programa no âmbito da UFMA nas áreas de Licenciatura em Ciências Humanas nos campus de Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo; Licenciatura em Ciências Naturais nos campus de Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo, Grajaú e Bacabal; e Licenciatura em Linguagens e Códigos no *campis* de São Bernardo. Este projeto teve a sua vigência de 2013 a 2015.

A expansão do programa para os *campi* do interior do Maranhão trouxe a possibilidade de uma formação inicial aos discentes dos *campi* contemplados, bem mais completa no sentido de inserir os cursistas nas escolas de educação básica, como o próprio programa prevê. Com esse projeto passando a contemplar as escolas do interior por meio do Projeto Institucional, os discentes bolsistas iniciaram o contato direto com as instituições escolares dos municípios, proporcionando a eles conhecerem a realidade educacional bem como aplicarem as ações previstas no programa de acordo com os subprojetos para cada curso.

Com vigência de 2015 a 2017, o terceiro projeto institucional versou sobre a possibilidade de proporcionar aos discentes participantes do programa vivências através da iniciação à docência ao inseri-los no contexto escolar. Este projeto atendia todas as regras do Edital CAPES nº 61/2013, sendo subdividido em oito eixos estruturantes (quadro 2) que visavam facilitar as ações pedagógicas a serem executadas durante a vigência do projeto, além de viabilizar, de forma organizada, a estruturação dos subprojetos vinculados a ele.

Os eixos estruturantes mostram com clareza a intenção formativa que o projeto buscava, pois as experiências que os alunos irão vivenciar por meio do Programa se caracterizam como fundamentais para a mudança no perfil do profissional que está sendo formado dentro das licenciaturas.

Quadro 2: Eixos formativos Projeto Institucional PIBID/UFMA 2014.

EIXOS FORMATIVOS	ESTRATÉGIA
EIXO I	Encontro de trabalho nas Escolas parceiras envolvendo os bolsistas, coordenadores de projetos, supervisores, equipe pedagógica da Escolas, diretores, supervisores/coordenadores de ensino – para apresentação do subprojeto de PIBID e de metas a serem desenvolvidas;
EIXO II	Diagnóstico 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 do alunado;
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 específicas 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 a 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, jogos pedagógicos, jornais, livros e vídeos enquanto recursos didáticos produzidos pelos membros do PIBID a serem aplicados na escola, ou também como 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 banco de dados sobre o desenvolvimento dos alunos das escolas parceiras do PIBID.

Fonte: Adaptado de Projeto Institucional PIBID/UFMA 2014.

No Edital CAPES/PIBID nº 07/2018, regulamentado por meio da Lei nº 9.394/1996, e das as portarias nº 158 de agosto de 2017 e nº 45 de março de 2018, a UFMA foi contemplada com 9 subprojetos no Campus de São Luís (quadro 3). O Projeto Institucional da UFMA submetido ao Edital CAPES nº 07/2018 tem a validade prevista de 2018 a 2020.

Quadro 3: Subprojetos participantes PIBID/UFMA 2018 e número de vagas por curso.

Campus	Subprojeto	Vagas
São Luís Cidade Universitária	Licenciatura em Artes Visuais	10
	Licenciatura em Educação Física	10
	Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros	10
	Licenciatura em Filosofia	10
	Licenciatura em Física	10
	Licenciatura em Letras-Libras	10
	Licenciatura em Matemática	10
	Licenciatura em Música	10
	Licenciatura em Pedagogia	10

Fonte: Edital PIBID/UFMA, 2018.

Ao possibilitar a prática docente por meio do PIBID, a UFMA assume o compromisso de articular teoria e prática por meio dos princípios do Projeto Institucional. Além disso, os subprojetos específicos vinculados ao Projeto Institucional desenvolvem suas ações dentro das escolas por meio da iniciação docente dos acadêmicos que são distribuídos nos espaços escolares de acordo com os seus cursos.

Ao analisarmos todos os editais da CAPES e os Projetos Institucionais da UFMA que foram aprovados para a execução do PIBID, verificamos que não existe um delineamento que se refira ao atendimento da Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, que define que “as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio

devem reservar 50% de suas vagas para as cotas” dentro do Programa. Entretanto, isso não quer dizer que os discentes cotistas não estejam vinculados ao PIBID como bolsistas. E, neste sentido, no curso de Pedagogia o subprojeto desenvolvido no ano de 2018, contou com a participação de 6 alunos que entraram na Universidade pelo sistema de cotas, mas que este fato não foi levado em consideração para a seleção e participação no programa de formação inicial.

Considerando tal realidade, o PIBID no curso de licenciatura em Pedagogia vem sendo trabalhado com os subprojetos desde o primeiro edital em que a UFMA foi contemplada. A cada edição as temáticas mudam, porém, sempre priorizando a ação reflexiva dos bolsistas por meio das atividades que eles desenvolvem nas escolas. No ano de 2018 (ano em que o nosso estudo se concentra), o subprojeto versa sobre a relação entre o letramento linguístico e matemático e a educação étnico-racial nos espaços escolares. Com esta temática, a aproximação entre a reflexividade, o sentimento docente e a sua posição no contexto étnico-racial é feita por meio de uma dinâmica que articula teoria e prática, levando tanto os bolsistas do PIBID quanto os alunos das escolas participantes a um posicionamento crítico em relação aos conteúdos trabalhados por meio das estratégias traçadas no subprojeto.

3.2 O subprojeto de Pedagogia

O desenvolvimento dos subprojetos do PIBID no curso de Pedagogia da UFMA sempre esteve em conformidade com os Projetos Institucionais aprovados pela CAPES. Desta forma, a elaboração do subprojeto de Pedagogia que está em vigor desde agosto de 2018 traduz a necessidade de se discutir a relação existente entre a teoria e a prática por meio de ações pedagógicas pautadas na constituição do sujeito reflexivo, pois pensar na formação de professores é “na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1996, p. 11). Além disso, é preciso promover a quebra do pensamento de que a formação de professores para a educação básica é somente para ensinar as crianças na faixa etária desse nível de ensino, pois:

A trajetória peculiar que assumiu o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 236).

O curso de Pedagogia da UFMA sempre priorizou uma formação inicial concebida de acordo com a LDBEN, e o subprojeto do PIBID que está vinculado ao curso se estrutura considerando esta Lei bem como a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, a temática trabalhada no subprojeto versa sobre o ***Entrecruzando Alfabetização e Letramento Linguístico e Matemático com Educação para as Relações Étnico-Raciais***, cujos objetivos principais são:

Promover espaços de construção de saberes e de fortalecimento de políticas de formação docente (inicial e continuada) para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Possibilitar ao/às licenciando/as e professor/as das escolas participantes do Subprojeto oportunidade de troca de experiências, estudo, reflexão e construção de conhecimentos sobre alfabetização e letramento linguístico e matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na temática da educação para as relações étnico-raciais; Explorar aspectos teóricos, metodológicos e didáticos dos conteúdos referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais, com recursos da Literatura e da etnomatemática, para fundamentação e elaboração de projetos interdisciplinares a serem implementados na escola; Ampliar as habilidades de expressão oral, leitura e escrita do/as licenciando/as em Pedagogia e do corpo docente das escolas participantes do Subprojeto, por meio de estudos, discussões e análise das vivências nos diversos espaços escolares. (SUBPROJETO PIBID/UFMA PEDAGOGIA 2018, p. 3).

As trajetórias e vivências dos bolsistas, tanto os que entraram na Universidade por meio de cotas quanto os que não estão inseridos nesta categoria, traduzem uma relação de atuação docente nas escolas como a de potencializar os processos formativos. Isso quer dizer que a concepção de professor reflexivo não se desvincula da prática docente que é associada aos contextos teóricos aprendidos na academia, uma vez que “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade (ALARCÃO, 2003 e 1996, p. 24)”.

A experiência de contato com a escola oportuniza várias experiências aos professores em formação e isso acarreta no amadurecimento do trabalho coletivo, pois todas as ações do subprojeto do PIBID de Pedagogia são feitas no viés de possibilitar a inclusão social, a democratização do ensino e, sobretudo, na

compreensão do que é ser professor no contexto educacional do Brasil e do Maranhão. E, numa perspectiva de promoção da identidade docente:

A reflexão coloca-se no cerne das atenções, o desenvolvimento pessoal e social dos formandos, desenvolvendo sua identidade profissional conforme suas experiências de formação social são esses os fatores que intervêm sobre a educação e a profissão docente” (CARVALHO, 2015, p. 7)”.

No sentido de possibilitar a constituição dessa identidade docente por meio da reflexividade é que a escolha das escolas que participaram do subprojeto de Pedagogia de 2018 está organizada. Além disso, fatores como o desempenho no IDEB foi um dos pontos principais que levaram a estas escolhas (quadro 4), visto que o MEC prevê a melhoria da qualidade da educação no Brasil por meio da adoção de políticas públicas educacionais que garantam à sociedade os direitos previstos na Constituição Federal.

Quadro 4: Escolas atendidas pelo PIBID

Nome da escola	IDEB	N° de alunos na escola	N° de alunos envolvidos no projeto	N° de bolsistas PIBID
UEB. Henrique De La Roque	4.2	1.440	632	10
UEB Profª Rosalia Freire	4.1	586	275	10
UEB. Olinda Desterro	4.2	579	336	10

Fonte: Subprojeto de Pedagogia PIBID/UFMA 2019.

A realidade apresentada pelas escolas participantes do PIBID 2018/2019, no que se refere ao IDEB, demonstra a necessidade de possibilitar aos alunos das escolas envolvidas mecanismos que desenvolvam ainda mais as competências e habilidades das crianças desses espaços escolares por meio de ações que tracem estratégias eficazes e adequadas para isso. Assumir a responsabilidade de inserir os acadêmicos nos espaços escolares a fim de possibilitar uma formação inicial bem mais completa é uma prerrogativa do Programa em âmbito nacional e, neste sentido,

a UFMA coloca em prática todos os mecanismos necessários para a adoção do PIBID nas suas licenciaturas.

No contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade, o subprojeto que está em andamento desde 2018 pode ser entendido como uma forma de proporcionar a reflexividade do profissional que está em formação, pois adota estratégias pedagógicas que entendem que a qualidade da educação é fundamental no processo de formação do sujeito a partir de ações desenvolvidas nas escolas. Além disso, aos participantes do Programa é relevante que haja uma associação entre o que o PIBID prevê em nível nacional, pois o conhecimento das diretrizes irá nortear todas as ações contempladas nos Projetos Institucionais das IES que aderiram ao Programa. Isso quer dizer que o impacto dessa Política Pública de Formação de Professores incide diretamente no desenvolvimento da educação.

Na realidade educacional de São Luís, o que se percebe é que o desenvolvimento da qualidade da educação ainda precisa de uma série de ações pedagógicas, pois quando o IDEB das escolas envolvidas demonstra uma deficiência educacional nos resultados obtidos, é fundamental a inserção de novas estratégias de ensino nas escolas. É neste viés que:

As três escolas têm o desafio de aumentar sua nota para atingir as metas planejadas, o que não pode prescindir da melhoria da qualidade das aprendizagens do/as aluno/as, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, essenciais para lograr êxito nas outras que compõem o currículo do Ensino Fundamental. Encaminham-se, também, em direção semelhante, as expectativas da comunidade escolar e do/as dirigentes da Rede Municipal de ensino, no sentido de promover iniciativas capazes de enfrentar as dificuldades do/as aluno/as, assim como de contribuir com o processo de formação continuada do/as professore/as em serviço. (SUBPROJETO DE PEDAGOGIA PIBID/UFMA 2019, p. 5).

As atividades desenvolvidas nas escolas pelos discentes bolsistas do PIBID estão em consonância com a organização das estratégias previstas no subprojeto. O subprojeto prevê que as atividades de acompanhamento dos bolsistas devem ser feitas por meio de uma dinâmica que envolva tanto o coordenador do subprojeto quanto os supervisores (que também são bolsistas do PIBID) das escolas. Dessa forma, a orientação do/as discentes pelo/a Coordenador/a de área, que é um docente do curso de Pedagogia/UFMA, será realizada de forma que contemple dois momentos (quadro 5).

Quadro 5: Descrição das atividades de acompanhamento dos discentes no PIBID pelo coordenador do subprojeto.

ENCONTROS NA UNIVERSIDADE
<p>Problematização da realidade vivenciada na escola-campo, definindo e delimitando o foco para investigação (fundamentação teórica e metodológica) e desenvolvimento das ações nos diferentes espaços escolares;</p>
<p>Instrumentalização para coleta de dados na escola, tendo em vista o diagnóstico da realidade e definição dos temas/categorias da abordagem teórico-metodológica para a execução das ações;</p>
<p>Instrumentalização para realização de levantamento bibliográfico visando a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao foco definido para investigação e desenvolvimento das ações;</p>
<p>Orientação para leitura/estudo individual e/ou coletiva de textos de referência para fundamentação teórica e metodológica das atividades a serem desenvolvidas na nos diferentes espaços da escola;</p>
<p>Discussão do aporte teórico e metodológico para o planejamento, execução e análise dos projetos de intervenção/atividades de ensino a serem desenvolvidas pelos licenciandos na escola – de acordo com a realidade diagnosticada e suas necessidades, em consonância com as demandas da a comunidade escolar;</p>
<p>Fundamentação teórica e metodológica para o estudo de casos didático-pedagógicos, bem como para análise do processo de ensino e aprendizagem de áreas/temáticas/conteúdos privilegiados no subprojeto, consoantes com as diretrizes e currículos educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p>
<p>Realização de debates acerca de temáticas relacionadas com as atividades a serem desenvolvidas na escola, envolvendo convidado/a(s) – docentes da UFMA ou outras instituições, profissionais/estudiosos da educação, integrantes de movimentos sociais, dentre outro/as;</p>
<p>Orientação para produção textual de formas diversificadas (mapa conceitual, esquema, resumo expandido, artigo científico, relato de experiência) com o objetivo de registrar/selecionar informações e socializar experiências e/ou conhecimentos produzidos no âmbito do PIBID;</p>

Orientação/Organização de <i>Seminários Temáticos</i> ou outras modalidades de eventos acadêmico científicos, tendo em vista a socialização das experiências e dos conhecimentos produzidos com a comunidade escolar e acadêmica;
ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA
Apresentação dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência nas escolas e elaboração do plano de ação a ser desenvolvido nas escolas;
Observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas na escola;
Realização de reuniões gerais, no intuito de avaliar e (re)planejar as ações, envolvendo licenciandos bolsistas e Supervisor/a;
Avaliação processual do desempenho dos licenciandos bolsistas, utilizando instrumentos, tais como: roteiro para diagnóstica do perfil; fichas de frequência e registro de atividades desenvolvidas; roteiro/formulário de avaliação a ser preenchido pelo/a Supervisor/a; <i>portfolio</i> organizado/produzido pelo/a bolsista.

Fonte: Subprojeto de Pedagogia PIBID/UFMA 2019.

As atividades de acompanhamento são fundamentais para que o processo de formação inicial do professor contemple o que a LDBEN prevê quando discorre em seu artigo 61 que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

A concepção pedagógica que sustenta o subprojeto de Pedagogia que está em vigência demonstra a responsabilidade com os processos formativos dentro e fora da academia. É por isso que ele também prevê um acompanhamento dos discentes nos espaços escolares por meio de ações intermediadas pelo supervisor na escola (quadro 6). Este supervisor, que é um professor da Educação Básica que atua na escola, traça as diretrizes de acompanhamento juntamente com a coordenação do

subprojeto, para então colocar em prática nos encontros com os discentes que participam do PIBID na escola.

Quadro 6: Estratégias de acompanhamento dos discentes no PIBID pelo supervisor

ACOMPANHAMENTO DOS DISCENTES PELO SUPERVISOR NA ESCOLA
Observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas nos diferentes espaços escolares;
Realização de reuniões semanais, no intuito de avaliar e (re)planejar as ações a serem desenvolvidas na escola;
Observação e registro do desempenho e avaliação da execução de estratégias didático-pedagógicas, bem como do uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos pelos licenciandos bolsistas nos diferentes espaços escolares;
Avaliação processual do desempenho dos licenciandos bolsistas, utilizando instrumentos, tais como: roteiro para diagnóstica do perfil; fichas de frequência e registro de atividades desenvolvidas; roteiro/formulário de avaliação, compreendendo os seguintes indicadores/critérios: capacidade de associar teoria e prática nas diversas etapas do estágio, tanto no que se refere aos aspectos epistemológicos quanto aos aspectos técnicos e comportamentais; iniciativa e criatividade baseada na capacidade de resolver problemas e na apresentação de ideias; organização e método de trabalho (uso de meios racionais na confecção dos trabalhos; cuidado e organização na execução das tarefas e com instrumentos e equipamentos).

Fonte: Subprojeto de Pedagogia PIBID/UFMA 2019.

Todas as ações de acompanhamento dos discentes que estão inseridos nas escolas e que colocam em prática as atividades previstas para as escolas por meio do Subprojeto de Pedagogia do PIBID demonstram a necessidade em se pensar uma formação inicial docente de forma diversificada, que leve o profissional que está sendo formado a uma produção do próprio conhecimento pedagógico, e que reflitem nos espaços escolares. É neste sentido que entender a reflexividade e o papel que o professor tem no processo educacional é importante, pois para Santos (1998) o professor tem papel ativo na educação, um papel que se distancia do tecnicismo pedagógico, uma vez que ele não se limita somente à execução das normas, das

teorias e das práticas educacionais. Ele busca, dessa forma, a constituição da sua identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói quando o sujeito percebe que a sua significação social é fundamental para o seu autoconhecimento. Isso quer dizer que refletir sobre as suas práticas nas escolas deve fazer parte do contexto pedagógico. É neste sentido que o PIBID entra de forma a entender a importância da formação inicial do docente por meio de ações pedagógicas dentro das escolas, pois:

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco. (FREIRE, 1987, p. 265).

Conhecer e desenvolver práticas pedagógicas nos espaços escolares por meio do PIBID favorece, desta forma, a transformação desse professor em formação. E a sua identidade enquanto profissional da educação passa por um processo em que os agentes envolvidos possibilitam a valorização do seu ato pedagógico. É neste viés que a constituição da identidade pedagógica dos alunos que participam do programa passa por um longo processo em que as trajetórias e vivências desses estudantes são fundamentais na sua ação, e sobretudo, na sua formação inicial docente.

4 TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PIBID

Nesta seção trazemos os resultados decorrentes da pesquisa de campo que foram proporcionados pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados, buscando identificar as trajetórias e vivências dos estudantes cotistas do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão que estão em processo de formação inicial considerando o PIBID.

A formação de professores sempre foi objeto de discussão entre a sociedade acadêmica. Porém, a ênfase é somente na formação inicial em cursos de licenciaturas, pontuando a estrutura organizacional entre outros fatores fundamentais para a análise do desenvolvimento da formação de professores no Brasil, sem, contudo, analisar as trajetórias e as vivências de alunos que entram por meio de cotas nas universidades públicas.

A sistematização desta seção resulta da análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo e dividimos em quatro subtópicos. No primeiro buscamos traçar o perfil dos alunos cotistas do curso de Pedagogia que estavam participando do programa por meio do Subprojeto de Pedagogia iniciado em agosto de 2018 até o seu término em dezembro de 2019 por meio de aplicação de entrevistas (roteiro em apêndice). As entrevistas tiveram como sujeitos os seis participantes do Subprojeto PIBID de Pedagogia. Inicialmente identificamos 8 alunos do curso objeto de pesquisa que fizeram parte do PIBID e que entraram na UFMA por meio do sistema de cotas, porém somente seis deles aceitaram fazer parte da nossa pesquisa respondendo à entrevista que serviu de base para a coleta de dados necessários para a sistematização e análise dos resultados.

No segundo trazemos a análise das trajetórias e das vivências de alunos inseridos no perfil de alunos selecionados que estavam participando do PIBID enquanto programa de formação inicial de professores na Universidade Federal do Maranhão. Em seguida, partindo das respostas dos alunos partícipes, analisamos alguns fatores que fazem parte do processo de formação dos professores na UFMA e o sentimento docente deles a partir da sua inserção no curso de Pedagogia, no PIBID e na escola. Por fim, no último subtópico, suscitamos quais as contribuições que o PIBID traz para a atuação dos professores dentro e fora dos espaços escolares, como *professores reflexivos*, pontuando, ainda, algumas das práticas pedagógicas

essenciais para a formação dos professores trabalhadas pelos alunos inseridos na escola campo do PIBID.

4.1 O perfil dos alunos cotistas participantes do PIBID

O desafio de formar professores nas instituições públicas sempre foi pauta em discussões no meio acadêmico. Muitos mecanismos educacionais como o currículo, passaram por reformulações e as diretrizes que regem os processos formativos também não fogem a isso. O PIBID enquanto política de educação inseriu na realidade dos professores em formação, uma tendência diversificada de mecanismos e instrumentos voltados para a complementação da formação inicial dos professores, e a LDBEN esclarece muitos deles.

A realidade observada na atual conjuntura de ensino superior, e sobretudo, nos cursos de formação de professores, demonstra que a constituição dos saberes pedagógicos necessários para a atuação nos espaços escolares enquanto professores reflexivos ainda precisam ser priorizados, pois a reprodução de práticas rotineiras e ultrapassadas podem levar o professor ao retrocesso educacional, e isto, traduz a necessidade de formar professores qualificados para que haja a melhoria na qualidade educacional pautada na LDBEN.

Traçar o perfil dos participantes da pesquisa não é uma tarefa fácil, pois dependendo dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, podemos encontrar dificuldades durante todo o processo. E quando se trata de perfil de estudantes de cursos de licenciatura essa tarefa é um pouco mais trabalhosa no sentido de selecionar quais os sujeitos podem responder às perguntas constantes nos questionários e nas entrevistas, e, portanto, fazendo parte da pesquisa.

Considerando o universo da pesquisa, inicialmente foi feita a delimitação dos cursistas da Licenciatura da Pedagogia que participavam do PIBID até o momento da coleta de dados. O Subprojeto de Pedagogia em execução até dezembro de 2019 contava com o limite de 30 vagas distribuídas entre as três escolas participantes. Para a pesquisa foram selecionados oito alunos bolsistas do PIBID que entraram por meio das cotas para negros e escola pública no curso, que representa 26,6% do total de discentes que participaram do Subprojeto, entretanto, apenas seis deles aceitaram participar da pesquisa respondendo aos questionários e à entrevista semiestruturada. O número de participantes do Subprojeto que participaram da pesquisa representa

cerca de 20% do total de discentes inseridos nas ações pedagógicas sistematizadas para aplicação nas escolas.

Os dados revelaram que todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino com idades compreendidas entre 20 e 24 anos. Este dado nos remete a ideia de que a sociedade ainda possui o estigma de que as mulheres se interessam mais por cursos de formação de professores para atuarem na educação básica. E esse pensamento é ainda mais presente quando se trata do curso de Pedagogia, pois a superioridade da presença das mulheres aparece também em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES no ano de 2018, que mostraram que o número de matrículas, perfazem cerca de 54,6% do total.

Aproximando essa realidade para a UFMA, os resultados obtidos no sistema de dados da universidade revelam que o curso de Pedagogia possui 680 matrículas ativas, desta, somente 77 correspondem ao sexo masculino e 603 ao sexo feminino (SIGAA, 2020). Estes números reafirmam a concepção de que as mulheres são as que mais se interessam pelos cursos de formação de professores como mostrado na pesquisa do IBGE e dos IFES de 2018.

Tendo em vista uma dimensão mais pontual sobre o perfil dos discentes, os dados obtidos revelaram que eles não possuem uma ocupação laboral e, devido a isso, o ingresso no PIBID também se tornou importante para que, por meio do recebimento do valor referente a bolsa, pudessem se manter no curso e custear alguns elementos básicos para os estudos como xérox e alimentação, como afirmam os discentes quando colocam que:

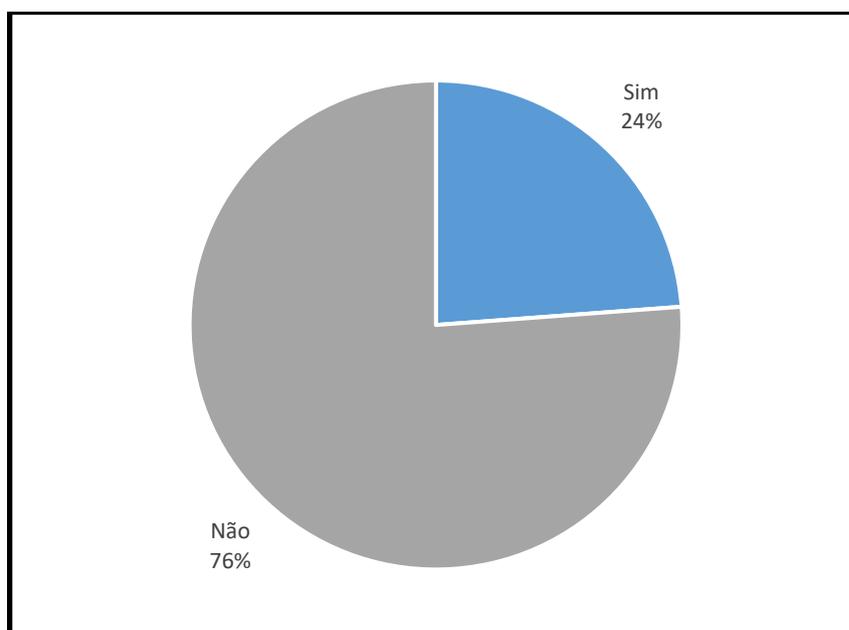
O recebimento de bolsas me permitiu permanecer tanto no programa quando no curso de Pedagogia, até porque eu sou de uma família de baixa renda e às vezes é muito difícil a gente se manter na universidade, como por exemplo, a passagem para se deslocar, as xérox e a alimentação. Acho que as bolsas ajudam muito a gente a continuar estudando na universidade. (ENTREVISTA B).

A realidade demonstrada na fala dos discentes nos mostra que ainda existem lacunas a serem fechadas com a implementação de políticas de permanência voltadas para os estudantes do ensino superior. Os alunos que conseguem o acesso aos cursos da universidade federal por meio das cotas, em sua maioria, são de realidades sociais de vulnerabilidade econômica e, por vezes cultural, e essa

vulnerabilidade está associada ao contexto histórico a que eles perpassam até a sua entrada no ensino superior. Mudar essa realidade por meio da educação é uma das prerrogativas que os levam a optarem pelas cotas como mecanismo de compensação social que o Estado lhes concede após várias lutas sociais em prol dos estudantes.

Um fator importante que configura o perfil dos discentes inseridos no programa é demonstrado no gráfico 1 e trata da questão da formação docente entre os familiares. A formação docente entre os familiares dos discentes é uma realidade que ainda está em processo de reconstrução de ideais formativos, pois quando se trata em formar professores, o sentimento de identidade e pertencimento à profissão não faz parte dos desejos ou não lhes foi conferido a oportunidade de seguir o caminho da docência.

Gráfico 1: Quantidade de professores existentes na família



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ao associarmos a docência ao caminho percorrido pelo discente do curso de Pedagogia da UFMA, obtivemos dados que mostram que a realidade econômica deles está interligada com o fato de os pais possuírem apenas a escolaridade básica por falta de oportunidades de cursarem uma formação em nível superior. É possível perceber nos relatos dos entrevistados que isso também se deve ao fato de que todos os entrevistados são categorizados como sendo de baixa renda, fator que contribuiu para que optassem pelo sistema de cotas para estudantes oriundos de escola pública. Para eles as cotas representam *'uma forma de ingressar no ensino superior de forma*

mais justa' (ENTREVISTAS A, B, C, D e E). Dessa forma, o que marca o início das trajetórias dos licenciandos que escolhem cursar uma formação pedagógica vai além da universidade e do contexto acadêmico em que são inseridos, e, por isso, vivenciar a ação docente é fundamental para que a identidade profissional seja constituída.

4.2 Trajetórias e vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Formar professores é uma tarefa complexa. Ela decorre de estratégias educacionais que consideram fatores sociais configurados a partir da necessidade de formação humana. Perceber que as trajetórias e as vivências de estudantes do curso de Pedagogia nas escolas em que o PIBID foi inserido é fundamental, pois elas fazem parte formação pedagógica desses estudantes. Para os alunos cotistas que fizeram parte do PIBID durante o tempo de execução do Subprojeto, estas trajetórias e vivências proporcionaram para que o potencial pedagógico deles, se mostrasse em cada ação executada no espaço escolar.

A experiência adquirida pelos alunos no PIBID vislumbra a importância que o Programa tem para a formação dos professores que irão atuar na educação básica. Associar a prática pedagógica no PIBID à dos estágios supervisionados completa ainda mais as bases teóricas e as ações formativas nos processos educacionais do estudante dos cursos de licenciaturas. Quando se trata em formar professores, a partir da prática pedagógica dentro das escolas, a perspectiva e a complexidade formativa estabelecem campos em que as trajetórias e as vivências enfatizam virtudes, habilidades e competências do professor em formação que até certo momento, estavam às sombras do seu próprio conhecimento. Esta descrição foi enfatizada nas falas das alunas entrevistadas que fizeram parte do grupo selecionado para responderem as perguntas.

O universo de aprendizagens e conhecimentos que as estudantes trazem consigo revelam que a necessidade de formação humana é inerente às transformações sociais e determinar o que deve ser aprendido é uma forma de violência simbólica. Sobre isto, Bourdieu e Passeron (2014, p. 26) consideram que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Há que se pensar de que forma o arbitrário cultural, que Bourdieu e Passeron (2014) se referem, pode ser rompido

dentro e fora dos cursos de nível superior, pois eles consideram que as escolhas acontecem por imposição sorrateira dos grupos dominantes.

A perspectiva de escolha de um curso em nível superior pode ser entendida em meio às essas discussões como algo que os futuros profissionais ainda possuem dúvidas sobre que caminho seguir. Este fato é demonstrado nos discursos dos estudantes que fizeram parte da pesquisa quando lançamos a proposta de entrevista destacando o eixo *trajetórias*. Neste eixo da pesquisa os dados revelam que as trajetórias dos discentes desde a escolha do curso de Pedagogia até a sua inserção no PIDIB foram marcadas de dúvidas e expectativas sobre o que encontrariam no ensino superior e no campo de atuação durante o programa. Este sentimento reflete a realidade educacional dos discentes dentro da maioria dos cursos de licenciatura das universidades públicas, pois o futuro deles na docência sempre foi marcado por inquietações que vieram desde a escolha de suas opções para fazerem os cursos de formação de professores.

O acesso ao ensino superior sempre foi motivo de dúvidas e expectativas entre os estudantes oriundos das classes populares. Ao se depararem com a perspectiva de iniciarem um curso nesse nível de ensino, há um impacto inicial no momento da escolha do curso, pois ainda não estão preparados para encarar novas abordagens e práticas pedagógicas. As desigualdades sociais em que as classes menos favorecidas estão relegadas, limitam as oportunidades de acesso aos cursos de nível superior e essa diferença se manifesta por meio da herança cultural na qual adquirimos ao longo da vida em sociedade.

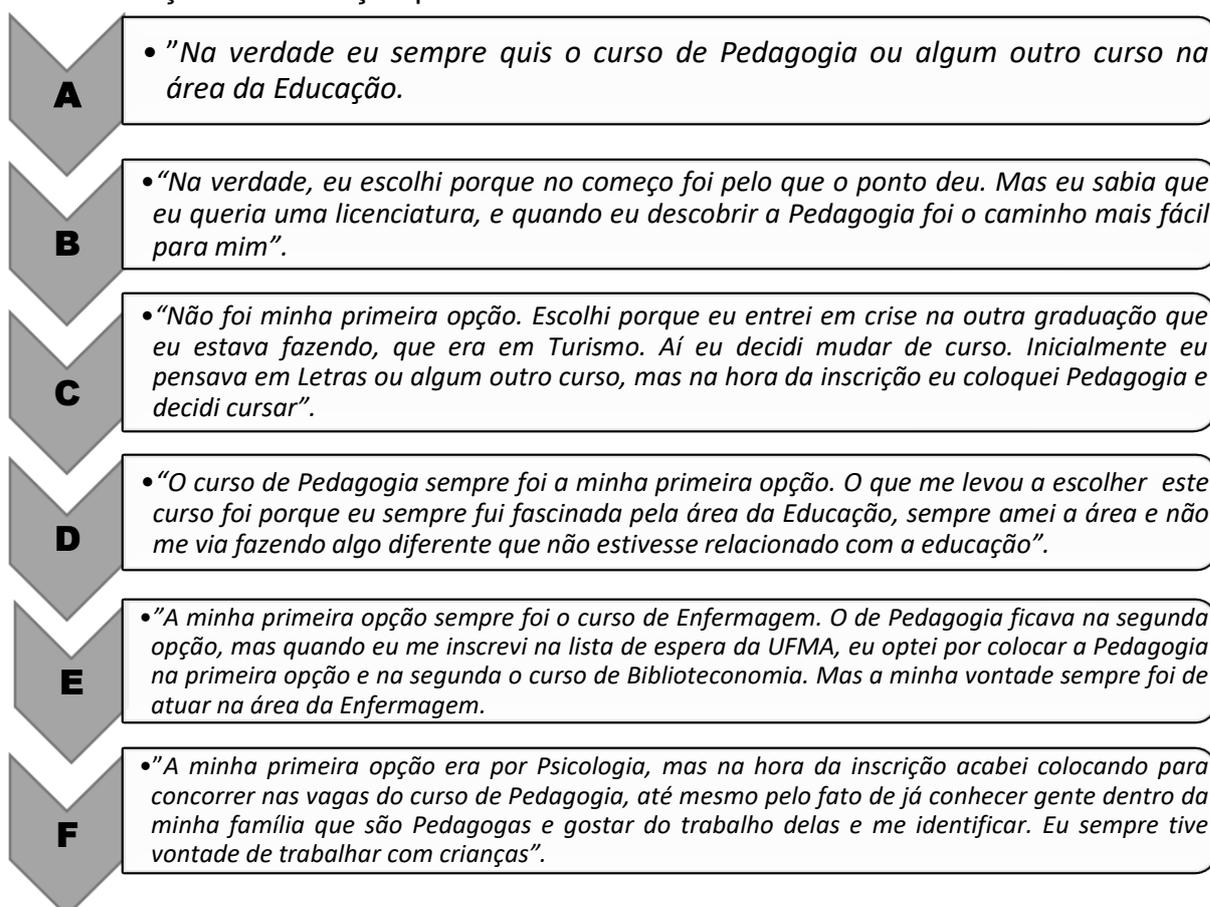
Oportunidades de acesso ao ensino superior permitem que as trajetórias de formação, que iniciam na escolha do curso a que se pretende ingressar, sejam vislumbradas ao logo de todo o processo de ensino dos cursistas. O fato de compreender a importância disso para o aluno que busca uma formação acadêmica na área das licenciaturas, favorece desafios a serem superados, pois partem do princípio de que o percurso de cada um deles demanda tempo, dedicação, e, sobretudo, os mecanismos necessários para iniciarem o curso que escolheram. Entretanto, para Nóvoa (2019, p. 8):

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

A indiferença que Nóvoa se refere ainda faz parte do contexto de formação acadêmica em cursos de nível superior. Escolher um curso não é tarefa fácil, e ainda existem entraves e resistências com relação aos cursos de formação pedagógica e este fato é evidenciado nos discursos dos participantes da pesquisa. Pensar na formação de professores requer considerar as suas trajetórias, uma vez que a dinamicidade dos processos educacionais acarreta em novas perspectivas, que ao longo da formação se apresentam por meio de teorias e práticas pedagógicas inerentes ao processo de formação inicial do professor.

Na ilustração 1 estão dispostas as respostas coletadas durante a pesquisa e que revelam uma conexão nos discursos dos participantes quando se trata de pontuarem a motivação pela escolha dos cursos de licenciatura, com ênfase no de Pedagogia, que é a base fundamental desta pesquisa.

Ilustração 1: Motivação para a escolha do curso.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ao compararmos as respostas obtidas em relação à motivação para a escolha do curso de Pedagogia, é interessante notar que a relação existente entre a certeza e a dúvida na definição de qual curso seria escolhido nos discursos dos participantes é presente em todas. Escolher entre uma licenciatura e um bacharelado por exemplo, significava um embate muito grande a ser superado, pois o pensamento de que a formação pedagógica não traria um retorno imediato no sentido de crescimento profissional, ainda perpassa pela conjuntura educacional da sociedade.

Pensar em formação pedagógica ainda é motivo de relacionar a ação docente do pedagogo somente com a educação básica, o que acarreta em um certo distanciamento dos estudantes que estão saindo do ensino médio no momento da escolha do curso superior. Este fato pode ser percebido quando analisamos as respostas obtidas durante a pesquisa, pois em cada eixo que as perguntas foram feitas, nos deparamos com posicionamentos que nos levam a compreender o distanciamento entre a escolha de cursos de licenciaturas e a vontade de cursá-los.

Notamos que nas respostas A e D no quadro acima, existem elementos em que retratam o modelo escolar que possuímos quando se trata em atribuir a responsabilidade de escolhas aos alunos que estão em processos de formação. O *habitus* acadêmico em que os alunos estão dispostos, pois o “*habitus* tem a intenção de transcender uma série de dicotomias profundamente enraizadas que moldam os modos de pensar o mundo social” (BOURDIEU, 2018, p. 73). É justamente o modo de pensar sobre a educação e sobre os processos formativos que os contextos sociais adquirem significados. O que nos faz refletir que o ato intencional de escolha de um curso de nível superior, é composto de características transpostas na relação entre os modelos tradicionais de ensino, que nos remetem a ideia de imposição das camadas dominantes, e nas implicações sobre a nossa formação acadêmica.

É interessante notar que quando questionados sobre os cursos que pretendiam ingressar, as respostas são bem parecidas, pois as práticas pedagógicas que os alunos são submetidos, devido aos sistemas educacionais ainda utilizarem mecanismos que refletem as aspirações das classes dominantes. Em Bourdieu (2018) há uma discussão sobre a maior probabilidade da classe dominante de cursar o ensino superior do que a classe operária:

Eles descrevem como estímulos inumeráveis durante sua formação moldam as perspectivas, crenças e práticas dos atores de modos que têm impacto sobre suas carreiras educacionais. Em vez de o sistema educacional bloquear o acesso de atores de origens não tradicionais, esses próprios atores se afastam do sistema, enxergando a universidade como algo que 'não é para mim'. Inversamente, os atores da classe média têm probabilidade muito maior de considerar a educação superior como um passo 'natural', como parte de sua herança. (BOURDIEU, 2018, P. 84)

Essa percepção que Bourdieu nos traz reflete os elementos que encontramos nas respostas B, C, E e F. Ao discorrerem sobre a possibilidade de ingressarem em um curso voltado para a formação pedagógica, notamos que a pretensão de fazer o curso de Pedagogia era a segunda opção para todos os participantes. Pensar na formação de professores nessa perspectiva, acarreta em novas formas de pensar a educação de forma que possibilite a transformação dos *habitus* da sociedade em relação ao que os modelos praticados funcionem para todas as classes envolvidas.

Acompanhar dinâmicas existentes durante a formação de cada professor é fundamental do ponto de vista de desenvolvimento social de cada um deles. Cada trajetória dos estudantes dentro dos cursos superiores que escolheram fazer traduz a necessidade de distinguir as tendências discutidas dentro da academia quando se referem aos espaços e campos sociais que estão conectados. A escolha, como primeira opção, por cursos considerados de maior prestígio vai de encontro ao pensamento de hierarquização existente nas práticas sociais. Se por um lado a cultura dominante rege a maioria das regras sociais, por outro, a contribuição e resistência das ações das camadas populares transformam o cenário social e educacional. Ao compreender essa perspectiva somos conduzidos a:

Analisar os *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposições que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que encontram numa trajetória definida no interior do campo em questão uma ocasião mais ou menos favorável de se realizar. (BOURDIEU, 2005, p. 80).

Os indicadores encontrados nas respostas E e F incidem diretamente na perspectiva de contextualizar as trajetórias dos discentes. Os passos percorridos até a definição de qual curso fazer, promovem a constituição de um *habitus* determinado pelas condições de acesso e permanência em cursos de formação de professores e, internalizar o que precisa ser modificado para que haja o desenvolvimento do conhecimento no campo educacional é fundamental. É a partir disso que o mundo

social e as posições adotadas na perspectiva de formação de professores sofrem alterações significativas, o que proporcionará a quebra da '*dominação simbólica*', que ainda está presente na sociedade.

Para que haja essa quebra no que Bourdieu (2015) entende por dominação simbólica, é preciso que a escola e a sociedade transformem a ideologia legitimada em que as desigualdades sociais redobram o sentimento de um destino traçado das classes menos favorecidas. Reconhecer a liberdade de fazer seu próprio caminho por meio de decisões que julguem necessárias para chegar à realização de objetivos é fundamental. E o domínio das classes mais favorecidas sob o contexto de cursos identificados como de elite, ainda persiste na realidade educacional do ensino superior, acarretando em escolhas consideradas mais viáveis para cada estudante que está na fase de decisão de qual escolha fazer para ingressarem em cursos de nível superior.

Nas respostas A, B e D ainda da ilustração 1 percebemos que o espaço social e a própria identidade dos estudantes nesse processo de formação, acabam sofrendo várias interferências que consolidam ainda mais a cultura legítima das classes dominantes, mas que introduzem novas abordagens socioculturais que podem levar a um novo raciocínio sobre as formações de profissionais nas universidades. Entretanto, no decorrer das decisões, precisamos compreender que:

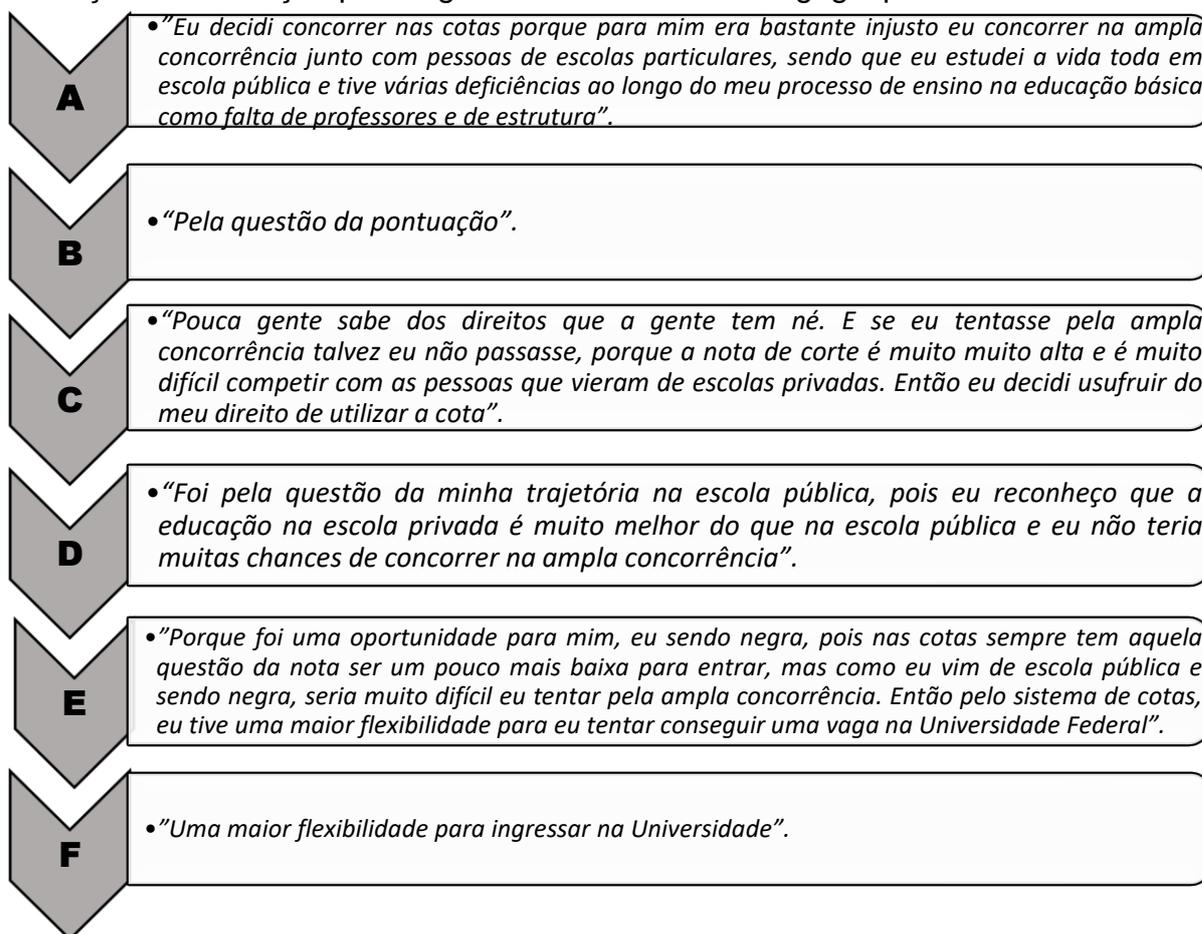
As classes que produzem as taxonomias escolares estão unidas por relações que não são nunca de pura lógica porque os sistemas de classificação do qual elas são o produto tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social do qual eles próprios são o produto. (BOURDIEU, 2015, p. 229).

As estratégias individuais de lutas pelos direitos de uma formação de qualidade nos permitem pensar que a procura por uma formação em cursos elitizados já faz parte do sentimento das classes menos favorecidas e com o sistema de cotas essa realidade se tornou cada vez mais possível. As falas dos discentes que fizeram uso do direito adquirido por meio das cotas para ingressarem no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, demonstram que as suas trajetórias educacionais até chegar à academia são marcadas por decisões que interferem significativamente nas suas experiências.

A compreensão de que a formação pedagógica é marcada por ações educacionais inerentes à realidade social é preponderante para que o ensino superior

transforme os mecanismos de ensino visando o desenvolvimento integral dos licenciandos. O ensino superior é cheio de complexidades que podem assustar os alunos que buscam a qualificação profissional docente, entretanto, ele ainda está longe da realidade da maioria dos alunos oriundos de escolas públicas. É neste sentido que, ao confrontarmos os dados obtidos sobre o número de matrículas na Universidade com as respostas dos participantes desse estudo, identificamos uma mesma linha de pensamento em relação às oportunidades de ingresso no ensino superior, ou seja, as oportunidades vieram por meio das cotas, e, sobretudo, pela pontuação feita por cada um deles no seletivo. Dessa forma, na ilustração 2 estão dispostas as respostas obtidas durante a aplicação do instrumento de pesquisa. Elas revelam alguns significados em relação à motivação que levou a escolha pelo ingresso no curso de Pedagogia por meio do sistema de cotas. Notamos que as respostas obtidas estão relativamente interligadas com quando se trata em dar significados às suas trajetórias escolares.

Ilustração 2: Motivação para ingresso no curso de Pedagogia pelo sistema de cotas



A trajetória percorrida pelos sujeitos da pesquisa em escolas públicas foi o principal fator de determinação da escolha para ingresso no curso de Pedagogia. Em todos os discursos predominam relatos em que as desigualdades culturais e sociais limitariam o acesso ao curso escolhido caso não utilizassem o direito às cotas para estudantes de escolas públicas. Mesmo a resposta B sendo enfática em considerar que a escolha pela cota foi apenas por conta da pontuação, a racionalidade no discurso da resposta pode ser entendida como mecanismo de reflexão sobre o que era possível a um aluno oriundo da escola pública.

A relação entre a escolha do curso por meio da pontuação acrescido da utilização das cotas para estudantes de escolas públicas ou cotas para negros e pardos revelam que a posição social em que se encontram os sujeitos da pesquisa, é considerada limitada de possibilidades de ascensão, e que o capital cultural dessa classe social não é igual ao da classe dominante que ingressa em cursos considerados de elite. É preciso promover a quebra dessa ideia de que somente a classe dominante pode ingressar em cursos com potencial elitizado, por isso, os sujeitos da pesquisa, fazendo uso do sistema de cotas, promovem uma nova forma de pensar o processo formativo da sociedade.

O processo formativo pensado a partir das oportunidades existentes, possibilitaram aos participantes da pesquisa, o ingresso em programas direcionados à formação de professores por meio da prática da ação pedagógica diretamente nas escolas de educação básica. É neste sentido que o PIBID entra como política de formação de professores dos cursos de licenciaturas com o objetivo de contribuir a qualidade da educação básica por meio da qualificação dos professores que estão se formando, desde os primeiros períodos dos seus respectivos cursos. Na ilustração 3 estão dispostas as respostas obtidas durante a pesquisa e que tratam sobre o ingresso dos sujeitos do estudo no PIBID.

Ilustração 3: Ingresso no PIBID.

A • *“A possibilidade de ter uma aproximação com a escola da rede pública, pois nos nossos estágios a gente até tem esse contato mas não é tão próximo quanto nessa vivência no PIBID. E outra porque eu queria vivenciar um projeto da Universidade ou algum tipo de atividade. E essa foi a maneira que eu encontrei de agregar essas duas coisas, de ter uma vivência, uma aproximação maior com a escola pública e integrar algum projeto da Universidade”.*

B • *“Na verdade o que me fez ingressar foi procurar experiência para minha área de trabalho e também para saber se eu gostaria de continuar no curso”.*

C • *“A gente vê que nas outras graduações como as engenharias, eles têm muitos desses programas para o discente ter uma melhor formação. Então já que tinha na nossa graduação, para docência, eu decidi me inscrever”.*

D • *“A possibilidade de ter contato com a docência de uma forma mais direta e de fazer uma associação de teoria e prática, e para eu ter certeza se realmente era isso que eu queria. Apesar da Pedagogia ter sido sempre a minha primeira opção, mas os desafios que a gente encontra na educação, às vezes faz a gente pensar e repensar se realmente é aquilo que a gente quer e o PIBID serviu para reafirmar a minha escolha”.*

E • *“Do primeiro período para o segundo foi um pouco difícil pra mim, pois eu estava meio confusa. E eu comecei a pensar, Pedagogia tem que estudar, Filosofia, Sociologia... Porque a gente tem uma visão dentro do senso comum de que o curso de Pedagogia é voltado para cuidar de criança. Só que a gente não tem a noção de que o curso é multidisciplinar e interdisciplinar. E o PIBID quando vi o edital, eu vi que ele iria me proporcionar eu fazer essa relação entre teoria e prática além de ver se essa carreira era realmente o que eu queria”.*

F • *“A questão da experiência. Nos primeiros períodos você já ter contato com a docência dentro das escolas públicas e ver realmente a prática como ela é. Porque a gente estuda as teorias e é tudo muito fácil, muito bonitinho e certinho de se fazer, mas quando a gente está inserido na escola a gente vê a realidade até pra gente decidir se é isso que a gente quer mesmo, se quer continuar na Pedagogia”.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em todas as respostas, existem elementos que indicam que a aproximação com a escola foi a principal motivação para que houvesse o interesse em participar do PIBID. Entretanto, a possibilidade de associar a teoria aprendida na academia com a prática nos espaços escolares trouxe aos participantes do PIBID uma visão bem mais completa do que a formação docente pode proporcionar. Este fato está presente em todas as respostas, mas na resposta D ocorre a reafirmação de que as escolhas a serem feitas durante um percurso de formação acadêmica precisam estar alinhadas com os desafios a serem superados ao longo do processo de formação. Para Altet (2001, p. 31) é preciso que as referências iniciais sobre o processo formativo do profissional, considere:

A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.[...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento.

A iniciação à docência dentro do PIBID mostra a complexidade que existe na formação docente. Todos os mecanismos estruturantes desse processo formativo levam a uma vivência formativa em que as formulações de competências e habilidades ensejam na tomada de decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas nas escolas. E dentro do PIBID o engajamento dos discentes que fizeram parte do programa possibilitou o desenvolvimento de ações pedagógicas que definem potencialidades do trabalho coletivo, que, ao analisarmos as respostas obtidas durante a pesquisa, podemos perceber o engajamento de cada um deles dentro das suas experiências na escola campo no programa.

Pensar o ato docente vai além das perspectivas que a sociedade tem em relação à formação de professores, pois:

[...] pensar em formação de educadores implica pensar em modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória: é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula em termos de nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política que considere os desejos, necessidades e contexto desse profissional. Não basta identificar a formação do professor como um problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem essa questão. (LIMA, 1998, p. 3).

O que Lima (1998) pontua, marca um momento de reflexões históricas, pois a formação de professores não é feita sem operacionalizar todo um planejamento das ações pedagógicas que envolvem o processo formativo dos profissionais. E o ponto inicial para se chegar a uma qualidade e excelência formativa, requer que os formuladores das políticas públicas em educação considerem todos os fatores que envolvem a educação no Brasil, como a oferta de vagas, a manutenção e a permanência dos discentes nos cursos de licenciaturas escolhidos. Neste viés, a pesquisa revelou por meio dos dados obtidos, que a percepção de bolsas do PIBID, auxiliaram não só na própria formação inicial docente, mas também na manutenção dos alunos participantes do programa. Essa percepção é identificada na fala de uma das participantes quando ela coloca que:

O recebimento de bolsas veio muito a calhar, pois para a minha manutenção no curso, como o transporte, a questão da alimentação na universidade, tirar xerox ou imprimir os trabalhos, a bolsa ajudou bastante. E principalmente na questão dos materiais que seriam necessários para estudo, tanto no PIBID que eram muitos, quanto no curso, até porque os trabalhos que gente fazia com os alunos da escola eram muitos e tínhamos que dá um suporte aos alunos que não tinham como comprar os materiais e a bolsa ajudou bastante. (ENTREVISTA C).

O Programa possibilita abordagens pedagógicas diversificadas, voltadas para a educação básica e, neste sentido, o discente em processo de formação profissional que entra no PIBID é lançado a novos desafios ao ser inserido nos espaços escolares. O suporte que o recebimento de bolsas dá aos discentes é fundamental para que ele tenha os mecanismos necessários para a realização de algumas atividades relativas às ações pedagógicas como atividades impressas por exemplo ou papéis específicos de recorte para as atividades, e, isso se reflete também na permanência dos discentes no ensino superior. Sobre isso, Rangel et al. (p. 2, 2013) considera que existem outros fatores que incidem na permanência dos discentes nos cursos escolhidos pois:

Ao acessar ensino superior e ao deparar-se com os vários elementos de precarização da infraestrutura universitária, fruto de uma expansão com orçamentos reduzidos e/ou inadequados e da falta de planejamento, esse novo contingente social depara-se com a ampliação dos processos de vulnerabilidade acadêmica.

Todos esses fatores são visíveis na realidade educacional brasileira e a análise deles se torna essencial para que o poder público incentive e crie estratégias que possam auxiliar na manutenção e permanência dos alunos em seus respectivos cursos. Entretanto, o que se percebe é que muitas IES possuem limitações em seus orçamentos, acarretando em diversas dificuldades ao que se refere às melhorias universitárias. É preciso que haja a viabilização de políticas mais eficazes que consigam dar o suporte necessário para a formação acadêmica dos estudantes no sentido de relacionar os elementos que possam chegar à uma resolução da vulnerabilidade acadêmica em que grande parte dos alunos dos cursos de formação de professores se encontram.

A proximidade com a prática pedagógica propiciada pelo PIBID motiva os discentes a superarem as dificuldades iniciais que os profissionais em formação enfrentam, pois, as possibilidades de consolidação da identidade profissional começam a fazer parte do contexto deles ao escolherem um curso de licenciatura. Ao realizar a articulação concreta entre Ensino Superior e Educação Básica, o Programa ganhou um espaço significativo nas discussões relacionadas à formação docente por contribuir no desenvolvimento do licenciando em suas atividades acadêmicas, entretanto, a jornada dos estudantes dentro do programa marca o enfrentamento que eles têm ao lidarem com as situações rotineiras dentro dos espaços escolares e isso vai de encontro ao pensamento de que “a formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem” (PESCE e ANDRÉ, 2012, p. 40).

A complexidade a que Pesce e André (2012) se referem é marcada por fatores decorrentes da própria forma de se pensar o ato docente na perspectiva social que estamos inseridos. É compreender que a docência vai além da sala de aula e para que a qualidade do ensino seja alcançada, esse ato docente deve considerar todos os mecanismos pedagógicos inerentes à educação. Dessa forma, as trajetórias dos discentes no PIBID trazem considerações que permitem inferir que o programa proporciona aos discentes em processo formativo, a reflexão sobre sua própria ação.

A trajetória docente que os profissionais em formação percorrem dentro do PIBID revela que existem duas realidades educacionais. A primeira é a que se aprende no cotidiano e a segunda é a que se aprende associando os conhecimentos teóricos aos práticos dentro do espaço escolar. Como compensação da fragilidade que existe nos processos de formação de professores, o PIBID traz para o ensino superior e para os cursos de formação de professores, a perspectiva prática da ação pedagógica diretamente na educação básica. Dessa forma, a iniciação à docência dos discentes inseridos no programa é feita por meio de um planejamento organizado e estruturado em que a atuação da Coordenação do Subprojeto de Pedagogia é fundamental.

A inserção dos discentes nas escolas é uma das primeiras ações previstas no subprojeto. A pesquisa revela que esta ação permite aos profissionais em formação, conhecerem o ambiente escolar, a sua rotina e demais mecanismos pedagógicos de gestão e administração da escola em que futuramente irão

desenvolver suas habilidades e competências profissionais. Neste viés, ocorrem reuniões com todos os envolvidos no subprojeto e nas escolas participantes antes que os discentes sejam direcionados nos espaços escolares contemplados, e, a partir de então, ocorrem as primeiras observações das ações pedagógicas dos professores titulares das turmas em que os discentes irão desenvolver as atividades do programa.

A ilustração 4 demonstra as respostas dos discentes em formação sobre o ato docente a partir da sua atuação no PIBID.

Ilustração 4: O ato docente a partir da atuação no PIBID

A

- *"Eu penso como uma questão de, além de inclusão dentro da faculdade, também de trabalhar todo o conteúdo que a gente tem durante o período letivo na graduação e conseguir conciliar essa questão na prática com a teoria".*

B

- *"Eu vejo o ato docente muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos, e sim como uma possibilidade de transformação do mundo, de transformação do ser humano, tanto como aluno quanto professor. Pois é uma troca de experiências humanas que nos faz crescer, não só intelectualmente, mas também nas experiências e de aprimoramento docente, mas também de melhorarmos como seres humanos. "*

C

- *"O professor, a carreira docente requer muita pesquisa. Cada dia que você passa na sala de aula e na escola é um aprendizado, é uma construção, e isso te exige que você tenha que se qualificar, pois é algo inacabado e você tem que se qualificar, pesquisar e estudar o contexto social que teu aluno se encontra. As maneiras e estratégias que você vai passar aquele conteúdo, como é que você vai propor aquele recurso pedagógico, principalmente numa escola pública que ela vem com todas as fragilidades e é algo bem desafiador. Todos os dias que participamos na escola das ações dentro do PIBID, deu para sentir que requer um compromisso.*

D

- *"O ato docente é desafiador. São desafios diários que os professores enfrentam. O professor tem que ter o compromisso com a educação, pois é muito difícil de lidar com as situações diárias que ocorrem nas escolas principalmente nas públicas que temos muitos alunos em situação de vulnerabilidade e que dependem muitas vezes somente do professor e do que ele ensina em sala de aula. Então, o ato docente é uma questão desafiadora".*

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As atividades desenvolvidas são definidas por meio de reuniões coletivas entre a coordenadora do subprojeto de Pedagogia, os supervisores de área, o corpo docente e gestão das escolas e os discentes do programa. Nessa perspectiva, ao questionarmos os participantes da pesquisa sobre como acontece o processo de iniciação ativa à docência nas escolas, obtivemos respostas que condizem com o que está previsto no rol de ações do programa:

Quando iniciamos no PIBID, ficamos observando as ações pedagógicas dos professores titulares nas salas. Em seguida, nós começamos a desenvolver coisas didáticas e atividades com as crianças, e isso é que foi o que começou a nos iniciar de fato na questão da docência. (ENTREVISTA A).

O primeiro passo foram as observações que fizemos na escola, mas antes disso tivemos todo o processo de lançamento do Programa na escola, com a apresentação oficial de todos os pibidianos aos professores e gestão da escola. Nesse momento foi explicado como seria o programa dentro da escola. Em seguida, fizemos uma sondagem sobre a estrutura da escola, um levantamento de salas e alunos por turno. Depois fomos colocados em turmas, pois o foco era de primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Foi então que ficamos observando o trabalho da professora em sala de aula para depois iniciarmos, de fato as ações pedagógicas previstas no Subprojeto do PIBID. (ENTREVISTA D).

Todas as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto do PIBID contribuem para que a ação e o ato docente dos discentes em processo de formação inicial sejam aprimorados. E os discursos dos entrevistados mostram que é preciso que o professor formule ações pedagógicas que supram as necessidades formativas e de desenvolvimento de seus alunos a partir da realidade social que cada um está inserido. Observar essa realidade a que nos referimos é primordial para a ação docente, pois cada aluno aprende de maneira diferente, e assim sendo, o desenvolvimento dele também depende de estratégias direcionadas de acordo com as necessidades de cada um.

A formação inicial docente no PIBID permite também a construção da sua identidade profissional pois,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p .19).

A significação do ato docente e a construção da própria identidade é fundamental para que os profissionais desenvolvam as suas habilidades. Pensar em práticas pedagógicas é inerente ao ato docente nos espaços escolares, pois a realidade educacional em que estamos decorre de um longo processo de construção social. Cada significado que existe na formação inicial de professores, reafirmam a

necessidade de formulações de políticas educacionais que visem a melhoria na qualidade do ensino. E, para isso, é preciso que o suporte concedido aos professores, seja ainda mais bem definido, pois a realidade muda, as ações mudam e, sobretudo, a sociedade muda.

4.3 O PIBID e as contribuições para o professor reflexivo

Compreender o PIBID como política de formação inicial nesse contexto de expansão universitária requer uma interpretação da realidade educacional no Brasil e no Maranhão. Isso quer dizer que ao ofertar cursos de formação de professores, as instituições precisam se adequar às propostas e objetivos traçados para o Ensino Superior pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que discorre em seu texto normativo, mais especificamente no Art. 43-I, que a educação superior tem por finalidade: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Essa finalidade para o ensino superior constante na LDBEN nos traz a possibilidade de discussão sobre o caráter de formação de profissionais que irão atuar na Educação Básica, pois quando trata de conceder ao estudante em formação acadêmica os mecanismos necessários para o seu desenvolvimento associado ao pensamento reflexivo, nos remete a ideia de que os acadêmicos precisam se apropriar de bases e conceitos que os possibilitem a reflexividade na atuação pedagógica. E é neste viés que o PIBID pode ser analisado utilizando-se essa categoria. Isso quer dizer que a ação pedagógica nos espaços escolares por meio de uma formação inicial docente é fundamental para que teoria e prática estejam em conformidade com a proposta do programa, com os termos da lei e com o que os acadêmicos aprendem nos espaços de educação superior.

Em Bourdieu (2004, p. 130) o termo reflexividade é colocado como essencial para a constituição do ‘trabalho de objetivação do sujeito da objetivação’. Pois ‘a posição social do pesquisador, e do sujeito, envolve sua origem social e trajetória. É pensar a reflexão das suas práticas pedagógicas a partir de um princípio estruturante que o leve ao reconhecimento do seu papel enquanto sujeito em formação e sujeito formador. E, é neste sentido a reflexividade é um elemento fundamental para a construção da prática docente a partir das vivências e trajetórias

dos profissionais que estão sendo formados e colocados em contato com a escola por meio do PIBID.

Pensar a formação inicial de professores e as práticas docentes a partir da reflexividade no contexto do PIBID é perceber que existe uma pluralidade de orientações estabelecidas pelas políticas educacionais, pois se constitui como uma realidade que abrange todos os aspectos da formação docente para a educação básica. Requer pensar que os componentes da legislação se configuram para articular uma atividade reflexiva e desafiadora para os profissionais que estão sendo formados no âmbito do ensino superior, agregando novas perspectivas e novas aprendizagens voltadas para a formação de professores que serão formados para o magistério.

No sentido de formar profissionais qualificados, é fundamental que o Ministério da Educação trabalhe para que o ensino superior possibilite os mecanismos necessários para a formação e qualificação dos profissionais da educação de modo que as políticas educacionais ressignifiquem o sentido, os limites e potencialidades da formação docente no Brasil.

Para Moran (2002, p. 52) “o modelo cultural burocrático instalado na sala de aula ainda é muito forte na universidade, criando alunos passivos, consumistas de informação pronta”. Com as políticas educacionais em desenvolvimento, a perspectiva de educação inovadora, nos remetem a modelos educacionais que possibilitam transformações nas ações pedagógicas resultando em uma formação docente cada vez mais completa. Porém, ainda é preciso observar que as políticas educacionais ainda necessitam de reformulações, pois as características neoliberais e o processo de reforma do estado moldam as prioridades na perspectiva educacional acarretando em ações que levam a uma educação com suas fragilidades no sentido de atender às demandas da sociedade.

Perceber de que forma as trajetórias e vivências de professores em formação proporcionaram a eles um novo olhar sobre o espaço educativo e de formação nos coloca em uma posição de questionadores no sentido de entender a complexidade das experiências formativas. Em Nóvoa (1998) essa percepção parte do princípio de uma abordagem reflexiva sobre as práticas em que o pesquisador, dotado de mecanismos que permitem a construção de um pensamento sobre a ação social, e que permite compreender as subjetividades do ser social. Neste sentido,

A percepção das tendências de racionalização do ensino exige um olhar sobre o desenvolvimento das ciências da educação e dos grupos de especialistas (...) que reclamam um poder sobre a organização da atividade dos professores. Isso contribui para confirmar uma definição técnica do trabalho e, da mesma forma, para efetivar práticas de controle baseadas nas racionalidades "científicas". É a relação dos professores com o saber que está diretamente em causa, por meio da separação entre a concepção e a execução e a padronização das tarefas, o que torna impossível uma abordagem reflexiva das práticas pedagógicas. A racionalização do ensino coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma única palavra, as histórias pessoais e coletivas dos professores. Constrói-se, assim, uma lógica profissional que faz *tabula rasa* das dimensões subjetivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, dos momentos de troca e cooperação. (NÓVOA, 1998, p. 168-169).

A abordagem reflexiva sobre as práticas pedagógicas a que Nóvoa (1998) se refere foi experimentada pelos bolsistas do subprojeto de Pedagogia durante a atuação nas escolas contempladas pelo programa. Em todas as ações desenvolvidas, os bolsistas foram estimulados a pensarem em como as estratégias educacionais colocadas em prática poderiam contribuir para a aprendizagem tanto dos alunos da educação básica quanto deles enquanto profissionais em formação. As trocas de experiências atuam diretamente nos saberes profissionais, e, portanto, ao serem inseridos nas escolas, estes profissionais desenvolvem habilidades inerentes à docência. A este respeito, as falas dos discentes do curso de Pedagogia que concederam a entrevista para a pesquisa, pontuam que o PIBID auxiliou na tomada de decisões dentro das escolas, modificando ou fortalecendo o seu pensamento sobre o ato docente ao discorrem que:

Inicialmente a gente acha que a docência é uma coisa tão fácil, mas não é. No PIBID a gente desenvolve uma prática docente diversificada, pois temos muito contato com os professores da escola que davam a impressão que eles não queriam estar ali lecionando, e a gente percebe o tipo de profissional que não queremos ser. E no espaço escolar a gente vivencia toda a realidade da escola e dos alunos. E é a partir disso que o nosso ato docente começa a ser repensado. Então, acho que o ato docente é muito mais do que podemos pensar e fazer na escola, é socializar conhecimentos e possibilitar aos nossos alunos, ações pedagógicas atrativas e eficazes. (ENTREVISTA B).

Quando eu entrei no curso de Pedagogia, o PIBID veio a reforçar essa consciência que eu já tinha sobre o que eu queria ser e entender que o professor não é o ditador das regras, que ele não é uma pessoa que deve tomar atitudes autoritárias, e que o aluno deveria estar ali somente para obedecer. Eu entendi que o ato docente é a forma de possibilitar ao aluno, uma transformação social, formar opiniões, e que a minha prática deve caminhar em conjunto com as necessidades do aluno. É possibilitar a transformação do olhar do aluno sobre o mundo, é aprender e apreender juntamente com o aluno. (ENTREVISTA D).

Ao tratarem sobre o que é o ato docente, os resultados mostram que a os pibidianos já começam a entender que a reflexividade das ações pedagógicas, podem acarretar na vida escolar dos alunos e na sua trajetória enquanto profissionais em formação, a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Práticas docentes diferentes transformam o olhar de quem aprende e, sobretudo, de quem ensina. No PIBID essas práticas diversificadas são pensadas e organizadas antes mesmo dos discentes entrarem em ação em sala de aula. Existe um momento de reflexão e planejamento entre os coordenadores, supervisores e discentes para que as ações previstas no Subprojeto de Pedagogia possam ser executadas com ênfase na aprendizagem dos alunos.

A medida em que ocorre a prática da docência, as experiências vivenciadas pelos professores em formação permitem a eles um desenvolvimento sistemático. É por isso que a possibilidade de uma ressignificação dos saberes pedagógicos, retratam as especificidades da formação de professores. Para Pimenta (1999) é necessário entender que:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (PIMENTA, 1999, p. 27).

Os elementos existentes nas experiências pedagógicas contribuem com o desenvolvimento de ações inerentes ao processo educativo. A escola, por ser o espaço de formação humana, precisa que sejam desenvolvidas ações que proporcionem as aprendizagens significativas para a vida dos alunos na educação básica. De tal maneira, a percepção que o PIBID traz para os discentes é que todos os mecanismos que envolvem o programa, acarretam em um potencial desafio para os bolsistas no sentido de construção dos saberes docente.

A educação por si só, já permite a transformação humana, e ao vivenciar diversas experiências dentro e fora das escolas, os bolsistas envolvidos no subprojeto de Pedagogia, são instigados a pensarem em iniciativas pedagógicas que envolvam a interdisciplinaridade, e isto é bem presente quando os discentes são iniciados em

sala de aula por meio do programa. Para tanto, quando questionamos sobre isso, as respostas obtidas comungam para o mesmo cenário formativo:

É sempre bom a gente ver muitas coisas para saber lidar com questões não só relacionadas à docência, mas também às questões sociais. Mesmo porque as crianças precisam entender tudo aquilo que a cerca e que a acompanha no meio social em que elas vivem. E a interdisciplinaridade é fundamental nesse processo. (ENTREVISTA B).

O PIBID me deu a oportunidade de participar de experiências que envolviam a interdisciplinaridade, como em sequências didáticas que envolviam história, matemática, língua portuguesa, entre outras disciplinas que nos proporcionou um olhar da docência dentro e fora da escola, com compromisso e dedicação. (ENTREVISTA C).

A reflexividade construída pelos bolsistas durante a sua iniciação em sala de aula por meio do PIBID traduz a necessidade formativa que existe nos cursos de licenciaturas. As contribuições educacionais que o programa proporciona aos discentes que participam do PIBID mostram que a docência vai muito além do que podemos pensar. É pensar que a capacidade de relacionar teoria e prática requer a junção de metodologias, ações e estratégias planejadas para atender cada demanda de alunos na educação básica e também na formação docente, e, neste sentido, o professor é para Freire (1992, p. 28) “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]”.

A interdisciplinaridade é parte integrante do desenvolvimento do professor em formação, pois envolve assimilações de conhecimentos pedagógicos que dinamizam a aprendizagem, a prática reflexiva e a pesquisa, que fazem parte da ação pedagógica em construção. Essa possibilidade de construção da ação pedagógica, certamente converge para uma profissionalização que exige mudanças de posturas do docente nos espaços escolares. Nenhuma ação com resultados positivos na escola é feita sem a reflexividade pedagógica, é um exercício que cada profissional em desenvolvimento precisa tomar para si como parte de sua atividade docente. O ensino burocrático de antes já não é interessante para a vida educacional dos alunos e isso requer possibilidades diversificadas, atenção, socialização e humanização da intenção educacional, e, por isso, o compromisso com a educação básica na perspectiva de ofertar uma qualidade do ensino, é fundamental.

O lugar de formação é coletivo, e, por isso, as pessoas que dele fazem parte contribuem de formas diferentes com a educação. Articular e traduzir novas competências que incidam diretamente na reflexividade do aluno que está em

formação pedagógica é colaborar para que a construção social do educador mobilize saberes significativos para a prática docente. No PIBID as experiências que os discentes em processo formativo tiveram, até o momento, abriram espaço para a tomada de decisões em sala de aula ao iniciarem a aplicação de atividades elaboradas por eles com os objetivos para cada grupo de alunos. Neste sentido, os discentes pontuam que:

Essas experiências e vivências no âmbito escolar foi indispensável para a compreensão de como a teoria está presente na prática e como ela se desenvolve diante de vários aspectos que podem resultar ao sucesso ou fracasso escolar. A presença do PIBID na formação inicial estabelece a progressão de uma futura prática pedagógica significativa e eficaz nos primeiros passos da docência e prepara o olhar reflexivo do futuro docente na intervenção das dificuldades que a escola presencia no seu cotidiano. (ENTREVISTA C).

O programa contribui de maneira significativa para valorização do licenciatura, onde convém destacar que a experiência resulta em um prática docente consciente para atuação na educação básica pública, sendo de suma importância manter uma postura investigativa, afim de identificar problemas relacionados ao projeto, principalmente, bem como demonstrar consciência e respeito pela diversidade de caráter étnico-racial, classe econômica, religiões, sexual, dentre outras, se preocupando sempre em observar o educando como ser social, onde sua educação deve ser entendida como prioridade. (ENTREVISTA D).

O princípio formativo da docência exige que essas experiências e vivências sejam proporcionadas aos professores em iniciação docente de maneira que não haja uma fragmentação de saberes. A reflexão sobre a ação pedagógica incide diretamente em como esta iniciação docente foi apresentada aos discentes das licenciaturas, pois existe uma preocupação do PIDIB em possibilitar um desenvolvimento e identidade profissional dos professores em formação para que eles contribuam de maneira significativa com a qualidade do ensino ofertada. A educação, sendo a base para a formação humana, demonstra que:

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único. Por um lado, dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação. (SOUZA, 2012, p. 3).

São as especificidades e peculiaridades que existem no Brasil que dão ênfase para que ocorra um planejamento adequado em relação às políticas públicas em educação, entretanto, as lacunas que são observadas nos mecanismos que as

formulam, acarretam em demandas ainda mais complexas sobre a formação de profissionais para atuarem na educação básica. Os programas criados com o objetivo de suprir as necessidades formativas precisam colocar os estudantes diante de situações que surgem nos espaços de educação, entretanto, é viável que os caminhos construídos para se chegar à reflexividade da prática docente em programas como o PIBID, sejam norteados por ações planejadas de acordo com as especificidades e peculiaridades que cada grupo escolar apresenta. Para os discentes envolvidos no programa, a percepção do que são as experiências e a importância da reflexividade sobre a ação pedagógica favorecem a mudança de postura profissional. Para uma das discentes:

Após vivenciar a realidade escolar através da oportunidade que o programa ofereceu, chegamos a conclusão que o papel da iniciação à docência é indispensável para perceber como o compromisso com a educação é essencial e importante para a progressão do ensino-aprendizagem dos alunos. A preparação das atividades foi essencial para a compreensão do planejamento coletivo e a sua eficácia para seu objetivo, mesmo que em alguns momentos foi perceptível também os momentos de dificuldades que a escola enfrenta. As atividades realizadas com os alunos foi um dos pontos mais desafiantes do programa, onde exigiu que cada um de nós (pibidianos) a firmar um compromisso de colaboração para o ensino-aprendizagem dos alunos e ir em busca de estratégias e de aprofundamentos teóricos-metodológicos para a realização dessas atividades e também alcançar os resultados positivos das experiências dos alunos. (UFMA, RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO PIBID DA PARTICIPANTE C, 2019).

Em grande parte das respostas que foram obtidas para a pesquisa, encontramos elementos que evidenciam que o PIBID foi decisivo para a transformação do pensamento pedagógico, e, sobretudo, para a reflexividade das ações docentes dentro e fora da sala de aula. É importante pensar que toda ação requer um planejamento que rompa com questões mais tradicionalistas no ensino de modo que o acesso ao conhecimento não se restrinja somente àqueles que detém privilégios educacionais e culturais. Bourdieu e Passeron (2006) discorrem que:

No estado atual da sociedade e das tradições pedagógicas, a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela educação nos remete primordialmente ao meio familiar. Portanto, toda democratização real supõe que os ensine ali onde os mais desfavorecidos podem adquiri-los, quer dizer, na escola; que se amplie o domínio do que pode ser racional e tecnicamente adquirido através de uma aprendizagem metódica em prejuízo do que é abandonado geralmente à sorte dos talentos individuais, ou seja, de fato, à lógica dos privilégios sociais. (BOURDIEU e PASSERON, 2006, p. 110).

Os pensamentos sobre o processo educativo e de formação inicial de professores precisam que haja a ampliação de estratégias decisivas que incidam diretamente na aprendizagem. A escola por si só já é seletiva, mesmo que essa seletividade não esteja bem clara, ela acaba privilegiando aqueles que mais detém capital cultural, entretanto, para Bourdieu (1998, p. 62) ‘a instituição escolar deve desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres’, além disso, é preciso que haja ‘um esforço permanente de busca pedagógica, ao mesmo tempo metódica e prática, que associe os professores diretamente comprometidos com o trabalho de formação (BOURDIEU, 2010, p. 120).

O comprometimento com a docência permite a construção da reflexividade dos profissionais em formação no sentido de que a escolha pela participação no PIBID foi uma opção assertiva para todos os participantes. Isso é revelado em seus relatórios finais de atividades do programa e nas respostas obtidas nas entrevistas. Para eles, o PIBID foi decisivo para sua permanência no curso de Pedagogia, pois possibilitou a tomada de decisões em sala de aula, repensar as suas práticas pedagógicas e, sobretudo, permitiu que a sua identidade profissional docente fosse definida. Para eles:

As atividades do PIBID proporcionaram uma troca de experiências e conhecimentos entre professores e discentes, também aos discentes das licenciaturas uma oportunidade de reunir teoria e prática, além de revelar a realidade da sala de aula, fazendo com que se desenvolvam novas formas de ensino para as licenciaturas, legitimando os conhecimentos teóricos produzidos na academia. E a educação básica recebe por mais que pouca, uma atenção aos problemas enfrentados no ensino. As escolas participantes têm a chance de melhorar o processo de ensino. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (UFMA, RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO PIBID DA PARTICIPANTE C, 2019).

É importante ressaltar que, ao iniciar na docência por meio do programa, os professores que estão em sala de aula vivenciam experiências que eram desconhecidas por eles, mas que tiveram que se adaptar às emoções proporcionadas pela realidade escolar, pois:

É possível afirmar que licenciados participantes assumem uma postura diferenciada em sala de aula e um olhar diferente para os problemas enfrentados na escola, pois estão inseridos no ambiente escolar, muitas vezes, antes dos estágios obrigatórios, oportunizando aos bolsistas e

voluntários, observar e vivenciar a realidade da sala de aula, constatando as dificuldades e desafios que este ambiente apresenta. (UFMA, RELATÓRIO DE ATIVIDADES NO PIBID DA PARTICIPANTE C, 2019).

O impacto desse primeiro contato com a escola, gerou uma grande compreensão da significância da correlação entre teoria e prática para a compreensão de cidadania e da sociedade. O âmbito da realidade no campo escolar proporcionou da forma mais perceptível a contribuição significativa do papel técnico e político da docência gerando uma boa preparação futura e eficaz na formação inicial, o Pibid trouxe essa visão e ajudou a contribuir a uma experiência construtiva e integradora para os primeiros passos da docência. (ENTREVISTA C).

As análises sobre os discursos dos discentes do programa nos fazem refletir que a identidade profissional e o sentimento de pertencimento à docência sofreram uma reorganização na forma de atuar em sala de aula daqueles que participam da iniciação pedagógica nos espaços escolares, pois incide diretamente na qualificação dos professores, oferecendo condições de associação entre teoria e prática, além de proporcionar experiências de ensino e de resolução de problemas em sala de aula, e, principalmente, dos processos de ensino e aprendizagem. Somados a esses elementos, Gatti (et. al. 2014, p. 58) discorre que é preciso que os profissionais tenham:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos PIBID ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (GATTI et al. 2014, p. 58).

Todas as aprendizagens decorrentes do processo educacional e da formação de professores são oriundas de múltiplas abordagens e diversidades culturais existentes. Experimentar todas elas é fundamental para que a autonomia dos profissionais envolvidos seja vinculada à compreensão do campo escolar como um todo. A educação já não é feita como em séculos passados, é preciso a consciência crítica de suas práticas, de suas ações em sala de aula, e, portanto, é preciso que a reflexividade educacional ocasione impactos positivos para a formação inicial de professores para que as maneiras de ensinar se adaptem à cada realidade das escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formulação das políticas públicas voltadas para formar professores para atuarem na educação básica, sempre foi um ponto de discussão dentro e fora da academia. Se por um lado, o poder público caminhava em direção àquilo que achava essencial para a formação de professores, por outro, a sociedade buscava soluções que nem sempre eram atendidas por meio das políticas elaboradas.

Nos anos que precederam a Reforma do Estado, a formação de professores para o magistério era interpretada como uma prioridade não essencial naquele determinado momento, pois as camadas populares que não possuíam um poder aquisitivo considerado bom, não eram assistidas, e, neste caso, acabavam sendo esquecidas pelo poder público. É válido destacar que, no contexto de Estado Reformado, as reflexões sobre políticas educacionais marcaram um novo cenário de discussões e organizações de ações que levaram o poder público a estabelecer novos mecanismos educacionais que acarretariam na melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Foi no cenário de Reformado Estado que a característica neoliberalista passou a fazer parte das ações públicas no Brasil, pois com o financiamento estrangeiro várias modificações foram colocadas em prática, acarretando na ampliação do número de vagas em cursos de nível superior, e, sobretudo, em cursos de formação de professores. Porém, esta característica também trouxe consequências, sendo uma delas, o sucateamento das instituições públicas de ensino superior em decorrência do financiamento das IES privadas que puderam contar com a ajuda do governo, aumentando o número de vagas, sem, contudo, dar um suporte no quesito permanência aos alunos recém matriculados.

A formação de professores e as ações elaboradas com o objetivo capacitar os docentes que iriam atuar na educação básica foi intensificada com a reformulação da LDBEN, trazendo uma visão mais completa sobre isso com o objetivo de possibilitar uma formação educacional mais completa e de qualidade no ensino público. E PIBID surge no contexto de políticas de formação inicial de professores dentro das instituições de ensino superior públicas de forma que o reordenamento e estruturação de estratégias voltadas para qualificar profissionais resultassem na melhoria da qualidade do ensino básico.

Na Universidade Federal do Maranhão, os professores em formação inicial têm um currículo diversificado em cada curso de licenciatura, e, na Pedagogia a apropriação de autonomia para o seu desenvolvimento das suas competências e habilidades dos discentes, compreendem as estratégias de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, com a inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência na Universidade, a formação inicial dos estudantes deu um novo passo ao inserir os discentes nas escolas públicas visando uma formação mais completa, uma vez que o contato com a docência inicial dentro do programa.

A realidade vivenciada pelos estudantes dentro do PIBID nos possibilitaram compreender as trajetórias e as vivências dos estudantes cotistas do curso de Pedagogia da UFMA por meio dos dados coletados para a realização desta pesquisa. Desta forma, os resultados obtidos demonstraram que o PIBID foi essencial para a formação inicial dos pedagogos, e, sobretudo, possibilitou a eles, entender o processo educacional dentro das escolas de forma ativa e dinâmica.

É válido ressaltar que formar profissionais para atuarem na educação básica é complexo. Tomar decisões dentro e fora da escola requer atenção, dinamismo e compromisso. E, por isso, as trajetórias e as vivências dos estudantes que entraram na universidade por meio do seu direito às cotas requer atenção, pois todos os aspectos que envolvem a formação desses profissionais no curso e também no PIBID são essenciais para formar professores reflexivos sobre a sua ação pedagógica nas escolas.

Os dados revelaram que o perfil dos estudantes que participaram do PIBID pode ser traçado a partir da idade dos discentes, que está compreendida entre 20 e 24 anos e são do sexo feminino. Esta característica nos permitiu perceber a dimensão ocupada pelo público feminino nos cursos de formação pedagógica, neste caso, no curso de Pedagogia da UFMA, pois o próprio IBGE já nos referencia que as mulheres ocupam cerca de 54,6% das vagas nos cursos de formação de professores. E, no Subprojeto de Pedagogia do PIBID na UFMA este percentual é ainda maior. Sendo que, entre os participantes deste estudo, 100% das entrevistas foram feitas com estudantes do sexo feminino e que participaram do sistema de cotas para negros.

Os resultados revelaram também que as oportunidades de acesso e a motivação dos estudantes para a escolha do curso de Pedagogia nem sempre se deu como primeira opção, pois o próprio discurso dos entrevistados revela que cursar Pedagogia foi a segunda ou terceira opção entre os vários que a UFMA oferta vagas.

Além disso, os resultados revelaram ainda um fator recorrente em qualquer licenciatura, que é o fato de que a escolha do curso se dá pelo quesito pontuação no ENEM, ou seja, a inscrição para determinados cursos é feita de acordo com a pontuação mínima que cada um exige para aprovação.

Os *hábitus* que cada um vivenciou e que vivencia dentro e fora da universidade, da escola e do PIBID permitiu que as experiências dos estudantes impactassem de forma positiva no sentido de compreender como ocorre o desenvolvimento das aprendizagens múltiplas inerentes aos professores em formação inicial. Definir a importância da reflexividade neste contexto é fundamental, pois a postura profissional está ligada a isso e a outros fatores que decorrem da vivência e da trajetória de cada um dentro do Programa.

Os resultados permitiram perceber que o Subprojeto de Pedagogia trouxe uma discussão sobre identidade étnico racial muito importante na atualidade educacional, pois todas as atividades descritas nele, estavam apontando em direção a uma educação que permite a desmistificação de raça, e compreender que todos somos iguais independente de cor, credo ou raça.

Os discursos dos estudantes que participaram do PIBID demonstram que pensar na formação de educadores requer um engajamento e a troca de experiências durante todo o processo formativo. É por isso que, a reflexividade da ação docente dentro do PIBID também é pontuada pelos estudantes a partir das suas ações pedagógicas nas escolas. Reforçar a identidade docente por meio do PIBID é também permitir a transformação das experiências vivenciadas por eles nas suas práticas e enxergar, nas suas trajetórias, o fortalecimento docente num cenário formativo complexo que levem à qualidade da educação.

As discussões e resultados apresentados no presente estudo visaram analisar se o PIBID proporcionou aos estudantes de pedagogia da UFMA, a reflexividade da ação docente por meio das suas próprias trajetórias e vivências dentro do programa. É fundamental que o processo de formação inicial de professores seja cada vez mais completo, pois, somente compreendendo todos os aspectos que fazem parte desta formação, é que valorização dos profissionais será melhor entendida. É isso que almejamos, valorização, formação e qualidade do ensino básico por meio de ações e estratégias eficazes para o desenvolvimento formativo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO FL. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polít.** 2005; 24:41-67.

ABRUCIO, F. L. Os barões da Federação. São Paulo, USP/Hucitec, 1998.

ABRUCIO, F. L. COSTA, V. M. F. **Reforma do estado e o contexto federativo brasileiro**. São Paulo: Fundação Konrad, 1998.

AFONSO. A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012
Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20710/1/Almerindo%20artigo%20E%26S,%202012.pdf>.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/eZok55>>. Acesso em: 20/02/2020.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.21-53.

BARICHELLO, M.T.V; SILVA, A.C.P. Escola e PIBID a partir do olhar das Supervisoras. In: LOPES, A. R.L.V.L (org); TOMAZETTI, E. M. **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

BEZERRA, A. C. B. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência PIBID: contribuições na formação de bolsistas licenciados em Química**. Dissertação de mestrado. UFMA: 2017. São Luís.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portal do MEC. 2019.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Cadernos de Formação).

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção I. P. 4.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/KsJ3DV>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria Normativa nº 46**, de 15 de maio de 2016. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2016.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria Normativa nº 96/2013**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n.120, seção 1, p. 4-5, 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1971.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968.

BRESSER P., L. C. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** São Paulo: ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BOURDIEU, P. **Conceitos Fundamentais.** Petrópolis: Vozes, 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Um convite à sociologia reflexiva.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2005.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ R. (org.). Pierre Bourdieu. (Coleção Grandes Cientistas Sociais) São Paulo, SP: Ática; 1983.

CANDAU, V. M. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CARVALHO, R. S. T. **SABERES DOCENTES E O PROFESSOR REFLEXIVO: Reflexões na prática escolar.** (2015). In: Debates em educação. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/742>. Acesso em: 05 out. 2019.

CARVALHO, C. H. A. **A Política Pública para a educação Superior no Brasil: ruptura e/ou continuidade.** Tese de doutorado não publicada, Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Economia, Campinas, São Paulo, Brasil, 2011.

CASTRO, M.L.O. de. **A educação brasileira nos 10 anos de LDB.** Consultoria Legislativa do Senado Federal, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>. Acesso em: 05 out. 2019.

CUNHA, M. A. A. **Guia Geral do Proformação.** Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional.** 2013.

DERVAL, J. **Crescer e Pensar**. Ar. POA: Artmed, 1998.

EDITORIAL. O contexto político e a educação nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/yTNj1q>>. Acesso em: 05 out. 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, 2012.

FERREIRA, E. M. B; OLIVEIRA, F. das C. L; ALCÂNTARA, R. L. de S. A formação de professores: os determinantes e os desafios brasileiros ante as políticas de Estado. In: COUTINHO, A. F. (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009.

FRANÇA, M. L. C.; ALMEIDA, G. M.; SILVA, I. C. O. Greve (in)felizmente: reflexões sobre o declínio do professor numa pátria educadora. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIGUEREDO, L. V. **Curso de direito administrativo**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/cJs9K1>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no

mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, M. L. M. **Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 424 - 438, ago. 2016.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas Propostas, duas concepções. **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.**

KUENZER, A.Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.** vol.32 no.116 Campinas July/Sept. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004. Acesso 12 nov. 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, C. M. Ensino a Distância e professores: formas de apropriação em educação contínua. [s.l.]: [s.n.], 1998.

LIMA, A. C. S. **A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia /UFMA**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

LIMA, L. M. **O processo de auto avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior** (Tese de doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, – Marília, 2011.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo; Boitempo, 2008.

MICHELOTTO, R. M. **A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da universidade: a experiência da Itália e do Brasil**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: **Educ. Real**. vol.44 no.3 Porto Alegre 2019 Epub Sep 12, 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNES, I. C. V; BRAGA, L. S. **A reforma da educação superior no brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula**. In: Revista Desafios – v. 03, n. 01, 2016. Disponível em: Acesso em 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, B. R., SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos**. In: Dossiê comemorativo roteiro 40 anos. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059
<http://dx.doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>.

PAULANI, L. M. Capitalismo financeiro e estado de emergência econômica no Brasil: o abandono da perspectiva do desenvolvimento. In: JORNADA DE ECONOMIA CRÍTICA, 10., 2006, Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/bsxM8. Acesso em: 31 jan. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do Professor Pesquisador na Perspectiva do Professor Formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G; MOURA, E.M. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

RANGEL, F. O. et al. Evasão e vulnerabilidade acadêmica em um curso de formação de professores de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, IX, nov. 2013. Atas... Águas de Lindóia, nov. 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As Pesquisas denominadas do tipo "Estado Da Arte" em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro-diciembre, 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX Endipe**. Águas de Lindóia, v. III, 1998.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória e perspectivas**. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. DP&A Editora, 2004.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. **Dados de matrículas dos cursos de licenciaturas**. UFMA, 2020.

SILVA, C. M. Formação de professores e pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

SILVA J. J. dos R. **A reforma da educação superior dos anos 90: a produção da ciência engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba; São Paulo: PUC/SP, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed; 8 reimp, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016. 156p.

SOUSA, K. C. S. **Os impactos do PIBID NA formação inicial do docente: mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período 2010-2016**. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2016.

SOUZA, C. F. **A formação do professor de biologia e a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem**. IN: consórcio setentrional de educação a distância de Brasília e universidade estadual de Goiás UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4356/1/2012_ClaudiaFonsecadeSouza.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.551-571. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai. - ago. nº14, 2000.

UFMA. **RELATÓRIO DE ATIVIDADES DISCENTES NO PIBID.** UFMA, 2019.

UFMA. **Subprojeto de pedagogia PIBID.** UFMA, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <[https:// goo.gl/a8zB8a](https://goo.gl/a8zB8a)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

WINDHOLZ, E.; HODGE, G. A. Conceituando regulação social e econômica: implicações para agentes reguladores e para atividade regulatória atual. **RDA – revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 264, p. 13-56, set/dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Scarlet/Downloads/14076-60457-1-PB.pdf>. Acesso em 12 nov. 2018.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APÉNDICE



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - trajetórias e vivências de estudantes do Curso de Pedagogia.

ORIENTANDA: SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA

ORIENTADOR: Prof. Dr. ÂNGELO RODRIGO BIANCHINI

A entrevista que segue é parte da pesquisa em desenvolvimento denominada de **O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - trajetórias e vivências de estudantes do Curso de Pedagogia**. Trata-se de pesquisa em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A pesquisa tem por objetivo analisar se o PIBID como política de formação inicial tem proporcionado a reflexividade dos futuros (as) pedagogos (as) em relação à sua prática docente, tomando por base as trajetórias e vivências dos alunos partícipes do Subprojeto de Pedagogia 2018. Ressaltamos que a pesquisa resguarda o anonimato dos entrevistados preservando sua liberdade de expressão. Neste sentido, agradecemos antecipadamente sua colaboração.

AUTORIZO, tendo em vista o exposto, a pesquisadora SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA a fazer uso das informações coletadas em entrevista para consecução da dissertação de mestrado.

São Luís (MA), ____/____/____

Pesquisadora

Entrevistado (a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SCARLET CRISTINA SILVA SOUSA

TEMA - O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e vivências de estudantes cotistas do Curso de Pedagogia

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PIBIDIANOS

EIXO VIVÊNCIA NO PIBID

- ✓ Dentro do PIBID como se dá/se deu o seu processo de iniciação à docência?
- ✓ O PIBID proporciona a articulação teoria/prática para uma vivência docente formativa?
- ✓ Como são as relações para a tomada de decisão sobre as atividades a serem desenvolvidas nas escolas?
- ✓ Em sua opinião o PIBID lhe proporcionou/a a participação em experiências docentes envolvendo a interdisciplinaridade. Fale um pouco desta vivência?
- ✓ As principais atividades envolvidas no campo formativo da docência objetivam a vivência em sala de aula? E fora dela?
- ✓ No desenvolvimento das ações no PIBID existem aquelas que privilegiem o trabalho coletivo. Fale um pouco como acontece esta vivência?
- ✓ Como acontecem as ações de planejamento das atividades na escola em que você atua como pibidiano (a)?
- ✓ Como é a relação coordenadora de área, supervisor (a) de escola e pibidianos (as)?
- ✓ Você gosta de estar no PIBID? Por quê?

EIXO DA TRAJETÓRIA NO PIBID

- ✓ O levou à escolha do curso de Pedagogia? Sempre foi sua primeira opção?
- ✓ Ao escolher o curso você sabia que era voltado para a docência?
- ✓ O que te levou a escolher ao ingresso pelas cotas no curso de Pedagogia?
- ✓ O que te fez ingressar no PIBID?
- ✓ Você sabia qual era a finalidade do PIBID?
- ✓ Ao estar no PIBID como você pensa o ato docente?

- ✓ Ser cotista em sua opinião lhe diferencia no desenvolvimento das atividades no PIBID?
- ✓ A percepção de bolsas pelo PIBID lhe fez escolher participar do programa como primeiro motivo ou sua escolha se baseou na vivência docente que o programa objetiva?
- ✓ O recebimento de bolsas fez você permanecer no programa e na universidade? Fale um pouco de sua trajetória neste sentido?

EIXO REFLEXIVIDADE NO PIBID

- ✓ O PIBID modificou de alguma forma seu pensamento sobre a docência?
- ✓ A partir do PIBID você desenvolveu uma prática docente diferente?
- ✓ Com o PIBID você percebe que sua atuação como aluno (a) do curso de Pedagogia se torna ou tornou diferenciada em relação aos não pibidiano (as)?
- ✓ O PIBID foi decisivo para sua permanência no curso de Pedagogia? Fale um pouco.
- ✓ Qual sua percepção do PIBID como programa de iniciação à docência?
- ✓ A partir do PIBID, ao concluir o curso de Pedagogia pretende atuar como docente? Comente um pouco esta questão.