

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LILIANE PEREIRA DE SOUSA

**FEITOS E EFEITOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NA UNEMAT,
CAMPUS DE JUARA-MT**

CÁCERES-MT

2022

LILIANE PEREIRA DE SOUSA

**FEITOS E EFEITOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NA UNEMAT,
CAMPUS DE JUARA-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SOUSA, Liliane Pereira de.

S725f Feitos e Efeitos do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Formação de Pedagogas e Pedagogos na UNEMAT, Campus de Juara-MT / Liliane Pereira de Sousa – Cáceres, 2022.

198 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Ângela Rita Christofolo de Mello

1. Pibid. 2. Pedagogia. 3. Formação Inicial. 4. Reconhecimento Docente. 5. Teoria-Prática. I. Liliane Pereira de Sousa. II. Feitos e Efeitos do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Formação de Pedagogas e Pedagogos na UNEMAT, Câmpus de Juara-MT:

CDU 377.8(817.2)

LILIANE PEREIRA DE SOUSA

**FEITOS E EFEITOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NA UNEMAT,
CAMPUS DE JUARA-MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (PPGedu/UFMT/Rondonópolis)

Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Membro Externo – PPGedu/UFMT/Suplente)

Dra. Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira (Membro Interno - PPGedu/UNEMAT)

Maria do Horto Salles Tiellet (Membro Interno - PPGedu/UNEMAT/Suplente)

APROVADA EM: ____/____/____

Dedico este trabalho de pesquisa à Maria Pereira de Sousa, pelo amor, apoio e compreensão. Por ser minha maior incentivadora na busca pela realização dos meus sonhos.

Obrigada mãe!

AGRADEÇO...

À Deus, por ter me dado forças para superar todos os desafios durante esta caminhada.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e me deram o exemplo de coragem e determinação.

Ao meu amado esposo, professor, pesquisador e poeta favorito, Rodrigo Brito, por caminhar ao meu lado, pelo incentivo, apoio, cuidado e amor recíproco.

À Luz e Seika, pela companhia em todas as madrugadas de estudo e escrita, por agregarem força e amor à minha jornada.

Aos bolsistas de ID por muito contribuírem a esta pesquisa, minha eterna gratidão pela confiança e receptividade.

Às Coordenadoras do Pibid-Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Juara, pelos diálogos e disponibilidade.

Às Professoras Supervisoras atuantes nas Escolas de Educação Básica no município de Juara, pelas trocas de experiências e prontidão.

À Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, minha orientadora, por ter acreditado em mim, na minha capacidade, pelo carinho, paciência e ensinamentos.

Às Professoras Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, Dra. Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira por aceitarem fazer parte da banca examinadora. Às Professoras Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues e Dra. Maria do Horto Salles Tiellet que aceitaram serem avaliadoras suplentes. Minha gratidão pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos meus colegas de jornada na Pós-Graduação em Educação na Unemat, turma de 2019-2022. Em especial meus amigos, Leandro Peska, Rogélio Duarte Rosa e Cira Alves Martins pelos valiosos diálogos e incentivos para que eu pudesse concluir esse ciclo.

Ao meu amigo Odair Alves Vieira, pela parceria estabelecida nos estudos e pesquisas, desde o período da graduação.

Aos meus colegas de profissão, da Escola Estadual 12 de Outubro pelo apoio, incentivo, os diálogos estabelecidos, pelas trocas de experiências, inquietações e saberes, que muito contribuíram e contribuem na construção da minha identidade profissional.

[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 58).

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema de estudo os subprojetos implementados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O seu objetivo foi analisar e compreender como aconteceram os desdobramentos das ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid, implementados no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Juara, em relação ao processo de formação inicial dos bolsistas de ID a partir da integração entre a Educação Superior e Educação Básica. A questão problematizadora pretendeu responder: Quais dimensões as ações realizadas pelos subprojetos Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara alcançaram e se estas favoreceram a formação inicial dos bolsistas de ID e o desenvolvimento de atividades em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das especificidades requeridas aos pedagogos? A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, com realização de levantamento documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental consistiu na análise dos Relatórios Anuais de Gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no interstício de 2007 a 2020 e Relatórios de Gestão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no interstício de 2010 a 2018, a fim de identificar os quantitativos anuais de bolsas destinadas ao Pibid, os cortes na sua oferta e o desmonte dessa política pública, que comprometeu a formação inicial dos licenciandos. Na pesquisa de campo, os dados foram gerados com a realização de entrevistas com questões estruturadas relacionadas às ações dos subprojetos do Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara. Como resultados apontamos que os subprojetos analisados, reeditam que o Pibid, enquanto uma política pública voltada para a formação inicial de professores, contribuiu no processo formativo dos bolsistas de ID, ao incluí-los no cotidiano da educação básica. Isso porque, esta inserção, permitiu a eles, a construção de uma postura reflexiva e consciente frente aos desafios do processo de aprendizagem. Também permitiu a compreensão da importância de uma formação pautada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem como da formação continuada para todos os perfis, em especial para as professoras coordenadoras de áreas e supervisoras que assumiram a função de cofomadores ao orientar o processo formativo dos bolsistas de ID, mas que também aperfeiçoam suas concepções teórico-práticas e promovem a reflexão crítica diante de sua própria prática docente. Isso posto, concluímos que os subprojetos desenvolvidos no campus de Juara, se materializaram como um importante espaço de ensino, de aprendizagem, de compreensão, de articulação, de elaboração e reelaboração de saberes, com vistas à valorização e fomento da profissão docente.

Palavras-Chave: Pibid. Pedagogia. Formação Inicial. Reconhecimento Docente. Teoria-prática.

ABSTRACT

This research is focused on the subprojects implemented through the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid). Its goal was to analyse and come to understanding the consequences resulting from Pibid subprojects, implemented to the Pedagogy undergraduate course, from the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus University de Juara, related with the scholarship ID student's initial formation through the integration of Superior and Basic education. The main question it means to answer is: What dimension did the deeds of Pibid/ Pedagogy /Unemat/Juara subprojects reach and did they help the initial Formation of the ID scholarship students and the development of activities for classes in the first years of elementary school. Regarding the specificities required of the pedagogues? This work was guided through a qualitative approach, by gathering of documents and field research. The documents analyzed were the annual reports of the management of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) between 2007 to 2020, and the reports of the management of the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), between 2010 and 2018, in order to identify the annual quantities of scholarships intended for Pibid, the cuts on its availability and the dismantling of this public policy, damaging the undergraduates' initial formation. In field research, data was generated through interviews consisting of semi structured questions related to Pibid/ Pedagogy/Unemat/Juara subprojects' actions. As a result, we can affirm that the analyzed subprojects show that Pibid, as a public policy focused on the initial formation of teachers, contributed with the formation of those who benefited from scholarships of ID, while inserting them into the daily basic education. This insertion allowed them to build a reflexive and understanding stance to the hardships of the learning process. It also allowed for a comprehension of the relevance of a formation based on the indissociably of teaching, research, and extension, while also helping with the continued formation for all profiles, specially to professors occupying the position of coordinators and supervisors that took the role of supervising the formation of students with ID scholarships, and at the same time working on the theoretical-practical ideas to promote a critical reflection on their own teaching. Therefore, we conclude that the subprojects developed on Juara campus were materialized as a relevant field of teaching, of learning, of comprehension, articulation, elaboration, and re-elaboration of knowledge, leading to valorize and fomenting the teaching profession.

Keywords: Pibid. Pedagogy. Initial formation. Teacher Recognition. Practical Theory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AUXPE – Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONIC – Congresso de Iniciação Científica
- CONSUNI – Conselho Universitário
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- EaD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAINDI– Faculdade Indígena Intercultural
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FOCCO – Seminário do Programa de Formação de Células Cooperativas
- FORPIBID – Fórum Nacional do Pibid
- 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
- GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
- HEMs – Habilitação Específica para o Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino superior

IPESs – Instituições públicas de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBID-Diversidade – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade

PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPPC – Projeto Político Pedagógico Curricular Do Curso

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

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

RP – Programa de Residência Pedagógica

SEMEX – Seminário de Extensão

SESU – Secretaria de Educação Superior

SEVA – Seminário de Educação do Vale do Arinos

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das Políticas Públicas -----	37
Quadro 2 - Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2013 -----	128
Quadro 3 - Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2014 -----	129
Quadro 4 - Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2015 -----	130
Quadro 5 - Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2016 -----	131
Quadro 6 - Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2017 -----	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de Bolsas Capes/Pibid 2007-2020-----	114
Gráfico 2 - Total de Bolsas Capes/Pibid-Unemat 2012-2018 -----	118
Gráfico 3 - Quantitativo de bolsas subprojeto- Pedagogia, campus-Juara-----	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos deliberativos das políticas públicas	40
Figura 2 - Saberes e Prática, Prática e Saberes	120
Figura 3 - Produção de materiais didáticos do Pibid-Diversidade	122

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
i. Razões que motivaram a realização da pesquisa: problematização, objetivos e hipóteses	17
ii. Abordagem metodológica de uma pesquisa que teve como pano de fundo, o materialismo histórico	20
iii. As contribuições da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-cultural para a pesquisa em questão	21
iv. Lócus da pesquisa: os subprojetos do Pibid implementados na Unemat/Juara e as escolas parceiras	23
v. Abordagem qualitativa de uma pesquisa empírica	25
vi. Universo da pesquisa realizada com os perfis: coordenadoras de área, professoras supervisoras e bolsistas de Iniciação à Docência (ID)	27
vii. Entrevistas realizadas no contexto da pandemia da Covid-19	27
vii. Procedimentos metodológicos de sistematização e análises das informações coletadas	29
viii. Organização das seções com seus itens e subitens	31
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL	33
2.1 Breve reflexões sobre Estado e políticas públicas	33
2.2 Alguns elementos basilares das políticas públicas	36
2.3 Políticas públicas educacionais	42
2.4 Políticas públicas educacionais: a formação inicial de professores para a educação básica	48
3 FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE	65
3.1 Orientações legais para formação inicial do pedagogo	65
3.2 Profissionalização docente para (trans)formar a prática pedagógica	70
3.3 Reflexão sobre a prática no exercício docente	76
3.4 Importância da autonomia na prática pedagógica	80
3.5 Relação Universidade-escola no processo de formação inicial e continuada	85

4 PIBID- O PROGRAMA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES -----	93
4.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid -----	93
4.2 Uma análise do processo de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no período de 2007 a 2020 -----	103
4.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unemat-----	115
4.3 Pibid- subprojeto de Pedagogia no Campus Universitário de Juara – MT-----	123
5 O PIBID NA PERSPECTIVA DE ENSINO, APRENDIZAGEM E ARTICULAÇÃO DE SABERES -----	134
5.1 Pibid: incentivo ao exercício do magistério-----	134
5.2 Pibid: visibilidade, valorização e formação do professor-pesquisador -----	140
5.3 Pibid: promoção da qualidade da formação inicial-----	146
5.4 Pibid: imersão ao cotidiano escolar -----	154
5.5 Pibid: planejamento, práticas, experiencição e estratégias de aprendizagem -----	156
5.6 Pibid: formação continuada, coformação e protagonismo na formação inicial ----	159
5.7 Pibid: articulação entre teoria e prática -----	162
5.8 O Pibid no contexto da pandemia sob o olhar dos bolsistas de ID: algumas considerações -----	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	168
REFERÊNCIAS -----	171
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA I -----	187
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA II -----	188
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA III-----	189

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa contribui para atender as necessidades sociais e científicas. Para isso, precisa ser fundamentada e acrescentar novos conhecimentos aos já produzidos ao longo do tempo. Os conhecimentos científicos são produzidos a partir das escolhas metodológicas adequados à investigação que o pesquisador se propôs realizar.

Em atenção às referidas recomendações, organizamos as considerações iniciais da dissertação a fim de apresentar ao leitor a justificativa, as razões que nos motivaram, a problematização, os objetivos e as possíveis respostas para a pesquisa realizada. Também trouxemos para as considerações iniciais, a fundamentação metodológica, a abordagem escolhida, o lócus e o universo da pesquisa de campo, bem como os caminhos percorridos, que incluíram os procedimentos de sistematização e análise dos dados gerados. E encerramos com a descrição das seções e subseções que compuseram este trabalho.

i. Razões que motivaram a realização da pesquisa: problematização, objetivos e hipóteses

O interesse pela investigação acerca da formação de professores vem da compreensão de que os anos iniciais constituem a base do processo de escolarização do indivíduo e que, se esse alicerce não for bem estruturado qualitativamente, as aprendizagens futuras poderão ficar comprometidas. Nesse sentido, a formação docente específica para atuar nos anos iniciais é a graduação a nível de licenciatura, no curso de Pedagogia.

Outros fatores que muito contribuíram para me dedicar a esse tema foram, a minha trajetória acadêmica, bem como os questionamentos que emergem em meu ambiente profissional, a escola de educação básica. Sou graduada no Curso de Pedagogia, concluído em 2014/1, com habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e atuação na gestão e coordenação pedagógica, pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Vilhena. Durante minha graduação participei do Programa de Bolsa Permanência da universidade, com dedicação exclusiva à pesquisa durante dois anos e, também, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), por mais um ano, quando concluí o curso.

As discussões nos grupos de pesquisas dos quais fiz parte, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração (GEPRAM) e Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP), durante o percurso da graduação, muito contribuíram para aguçar o meu desejo de continuar a pesquisar a temática. Justifico aqui não ter vivenciado as experiências que o Pibid oportuniza, pois a sua

implantação na instituição em que eu pertencia no período de graduação ocorreu em meu último ano da graduação, período em que já era bolsista PIBIC.

E foi no decorrer do último ano do curso que passei a observar os relatos de experiências de colegas do curso que eram bolsistas de Iniciação à Docência (bolsistas de ID) e apresentavam situações vivenciadas na escola. Em seus relatos, ficava evidente que o Pibid estava proporcionando a eles a consolidação dos saberes inerentes à profissão. Algo que se apresentava de forma mais branda nos acadêmicos que não pertenciam ao programa. Se funde a partir dessas diferentes experiências o desejo que incorpora relevância pessoal, social e científica de analisar e refletir sobre as ações que o Pibid realiza enquanto política pública de formação docente.

Acerca disso, Pimenta (1999, p. 15) enfatiza que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”. Isso porque o tipo de formação inicial que o professor recebe, refletirá de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que propiciará aos seus estudantes.

Tardif (2014) corrobora acerca da formação inicial ao afirmar que esse momento representa um rico espaço para a socialização e para a estruturação profissional do docente, e assim, deve oportunizar experiências que possibilitem a construção dos saberes necessários que orientarão a sua prática.

Desse modo, a prática educativa requer um ensino que seja dialogado, participativo, conscientizador e libertador. Isso confere que o educador promova uma aprendizagem para ampliar os horizontes e permita que o educando alcance outros mundos e mude a maneira de produzir e de reproduzir suas ações por mera existência no planeta. (FREIRE, 1987).

Portanto, formar-se educador requer que o profissional busque se construir na realidade prática, que envolva a escuta e a reflexão. Para isso, é intrinsecamente importante ater-se às características que o constroem, compreender a realidade de seus educandos, entender a dinâmica específica do processo de aprendizagem em seu campo de atuação. São muitas as implicações que perpassam frente à formação inicial do professor, é crucial pensar, desenvolver e avaliar as políticas públicas com ações criadas para serem realizadas no espaço acadêmico, suas propostas de formação docente comprometidas em oferecer aprofundamento teórico e experiência prática.

Neste contexto, atualmente temos o Pibid, que foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Este programa é uma política pública brasileira importante, que tem como missão o incentivo, a valorização e o aprimoramento do docente no decorrer de sua formação inicial. (BRASIL, 2007a).

Assim, a questão problematizadora da pesquisa pretendeu responder quais dimensões as ações realizadas pelos subprojetos Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara, que incluiu a formação realizada pelas coordenadoras de área mensalmente alcançaram e se estas favoreceram a formação inicial dos bolsistas de ID e o desenvolvimento de atividades em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das especificidades requeridas aos pedagogos?

A partir destas problematizações, elaboramos o objetivo geral que consistiu em analisar e compreender como aconteceram os desdobramentos das ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid, implementados no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Juara, em relação ao processo de formação inicial dos bolsistas de ID a partir da integração entre a Educação Superior e Educação Básica. Pois, compreendemos que todos os fenômenos que envolvem as ações, nesse Programa, estão ligados entre si, condicionando-se, de maneira progressiva e ascendente, por isso promove o contato com situações que abarcam análise, reflexão e compreensão da profissão docente no contexto da formação inicial.

Em decorrência dessa intencionalidade, definimos enquanto objetivos específicos que orientaram o percurso investigativo da pesquisa, sendo eles:

- Compreender se e como as ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara, impactaram no processo de formação inicial dos acadêmicos que foram bolsistas de ID;
- Investigar se e como as atividades realizadas pelos bolsistas de ID na escola, estreitaram o distanciamento entre teoria e prática, e aproximaram universidade e escola;
- Identificar os principais aspectos da formação ofertada pelas coordenadoras de áreas dos subprojetos Pibid-pedagogia Juara e supervisoras, que favoreceram o reconhecimento dos bolsistas de ID enquanto futuro professor.

Ressaltamos que os objetivos propostos compreendem as relações construídas entre todos os perfis envolvidos enquanto dinâmica de uma práxis transformadora, pois, conforme os indivíduos imprimem suas compreensões no espaço escolar em que estão inseridos, vão se constituindo enquanto agentes históricos dessas modificações nesse espaço. (GAMBOA, 1998).

Enquanto hipóteses, pressupomos que o Pibid, no contexto do curso de pedagogia, ofertado pela Unemat, no campus Universitário de Juara-MT, constituiu-se enquanto um importante espaço para a formação inicial do professor, pois possibilitou que os futuros pedagogos se torassem protagonistas do seu processo de formação inicial, ao articular a teoria

adquirida nas aulas às discussões promovidas nos encontros formativos do Pibid, à prática experienciada no espaço escolar, tornando possível a consolidação de uma práxis pedagógica transformadora. Também, de que o contato dos bolsistas de ID com a realidade escolar provocou reflexões acerca do papel do pedagogo frente aos desafios na construção da oferta de uma educação de qualidade social. Por sua vez, estas reflexões viabilizaram a proposição de ações pedagógicas com estratégias didáticas diferenciadas, voltadas à superação dos problemas de aprendizagem apresentados pelos estudantes das escolas envolvidas.

ii. Abordagem metodológica de uma pesquisa que teve como pano de fundo, o materialismo histórico

Este trabalho tem como pano de fundo o materialismo histórico-cultural, pois entendemos ser adequado para as pesquisas em educação, com ênfase na realidade social dos sujeitos. Partimos da compreensão de que esta concepção busca compreender a realidade e as transformações que ocorreram na sociedade no decorrer de sua história.

De acordo com Gamboa (1998, p. 117, grifo do autor), as pesquisas com abordagem histórico-cultural “[...] manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança”. Desta forma, o sujeito e o objeto “[...] evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

Neste sentido, a escolha por esta concepção enquanto pano de fundo se justifica, porque compreendemos que o contato com a sala de aula, com o professor regente, e todas as ações realizadas dentro do contexto escolar, viabilizam o desenvolvimento de cada indivíduo envolvido, quando age e, por conseqüente, transforma e modifica aquele espaço, ao passo que as mudanças também ocorrem no indivíduo, e, com isso, o espaço em que ele se encontra, também se modifica.

Gamboa (1998) explica que, além de discutir a formação da consciência humana dos sujeitos históricos, o materialismo histórico e cultural propõe maior participação dos sujeitos na organização da sociedade e na política. Isso porque, em sua compreensão, “[...] o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos.” (GAMBOA, 1998, p. 125).

Para seguir essa abordagem, nesta pesquisa, consideramos algumas características e princípios da epistemologia sintetizados por Ghedin e Franco (2008, p. 118-119):

- Privilegia-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- O homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições;
- A práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir.
- A prática social é o critério básico de verdade;
- A realidade empírica é ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada;
- Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
- O processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico;
- O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- A interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto;
- O saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis).

A abordagem histórico-cultural faz com que o pesquisador considere o sujeito na sua realidade social, que, por sua natureza, dá-se no movimento da vida. Neste processo, Ghedin e Franco (2008, p. 120) explicam que o pesquisador “deverá saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem mostrar-se adequados à busca de complexidade do concreto e saber, com recurso à teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo.”

Ao trabalhar com o materialismo histórico-cultural o pesquisador precisa estar atento que esta fundamentação teórica tem como finalidade a interpretação da realidade, a visão de mundo dos sujeitos e a práxis. De acordo com Pires (1997, p. 86), essa práxis deve ser entendida como prática articulada à teoria: “[...] prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria”.

No próximo item apresentamos alguns aspectos da pedagogia histórico-crítica, pautada no materialismo histórico-cultural, em defesa da reflexão para a práxis, compreendida enquanto a ação pensada e transformada.

iii. As contribuições da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-cultural para a pesquisa em questão

Saviani (1999) e Pires (1997), apontam a necessidade de se passar do pensamento comum da sua prática para a consciência filosófica, que seja o pensamento concreto, reflexivo e compreendido da realidade em que está inserido. “Isto significa dizer que a análise do

fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado.” (PIRES, 1997, p. 88).

Corroborando, os estudos de Lavoura e Martins (2017) explicitam ideias sobre a pedagogia histórico-crítica a partir dos fundamentos do materialismo histórico-cultural. Os autores afirmam que “a perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade do ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta [...]” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535). Assim, conforme já apresentado, o materialismo histórico-cultural busca a reflexão da realidade em que os sujeitos estão inseridos, bem como o estudo e o pensamento crítico da história construída ao longo do tempo.

De acordo com Pereira e Francioli (2011), Saviani através dos princípios do materialismo histórico-cultural desenvolveu a pedagogia histórico-crítica para a educação. Essa pedagogia considera o sujeito como um ser histórico, que se desenvolve a medida que se constrói e transforma a realidade em que vive, gerando novos conhecimentos.

Assim, a pedagogia histórico-crítica parte da prática vivenciada no dia a dia dos professores, que vai solidificar suas concepções na teoria; com isso, retorna na prática novamente, realizando, assim, um movimento reconhecido como práxis, como nos apresenta Saviani (2005, p. 263):

[...] um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Desse modo, compreendemos que é o movimento que considera a realidade histórica e cultural dos alunos, que constrói os caminhos adequados para a aprendizagem, e, nesse processo, aluno e professor interagem, para assim descobrirem/construírem conhecimentos novos. Estes aspectos, compõem a proposta observada nos objetivos do Pibid.

Saviani (2005, p. 07) explica que “[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.” É este trabalho educativo que o constitui enquanto ser social. Desta feita,

a fim de garantir sua sobrevivência, o ser humano age e transforma a realidade no percurso de sua formação.

No caso dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) a sua constituição enquanto docente se inicia na universidade e se estende para a escola por meio das interações com seus pares enquanto acadêmicos, e tem continuidade desde o primeiro contato proporcionado pelo Pibid, enquanto bolsistas de ID.

De acordo com Saviani (2005), a pedagogia histórico-crítica não se atenta acirradamente na teoria ou na prática. Mas sim, se pauta no diálogo entre ambas, pois, a teoria é importante tão quanto a prática. Neste sentido, por meio das relações históricas e culturais estabelecidas, para que a construção de conhecimentos aconteça, faz-se necessário, tanto o aprofundamento teórico-conceitual, como prático, para assim suscitar as melhores compreensões possíveis, levando em consideração a compreensão da história, diante das condições da existência humana e suas condições materiais.

Também a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 61, que trata da formação inicial de professores, ressalta a necessidade de uma relação dialógica entre teoria e prática durante esse percurso, uma relação que possibilite a consolidação de uma formação amparada em aportes teóricos e práticas pedagógicas significativas (BRASIL, 1996). Esta determinação legal, de certa forma, justifica as ações previstas pelo Pibid.

Já as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apresentam, no tocante à formação inicial, a necessidade da aprendizagem de procedimentos investigativos, de análise e de interpretação da realidade. Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, que qualifiquem a sua atuação e proporcionem um processo contínuo de formação. (BRASIL, 2013).

iv. Lócus da pesquisa: os subprojetos do Pibid implementados na Unemat/Juara e as escolas parceiras

O *lócus* da pesquisa foi o curso de Pedagogia, ofertado pela Unemat, no Campus Universitário de Juara e as escolas parceiras dos subprojetos do Pibid. Os participantes incluíram os diferentes perfis envolvidos no desenvolvimento dos referidos, implementados neste curso: bolsistas de ID, coordenadoras de área e supervisoras.

O curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Unemat, no Campus Universitário de Juara, foi autorizado no ano de 2004, por meio da Resolução nº 002/2004-CONSUNI. Em consonância com o Artigo 2º da Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Tem como finalidade desenvolver a formação inicial para o exercício da profissão docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em ambientes escolares e não escolares, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Curricular do referido Curso (PPPC), o curso de Pedagogia do campus de Juara visa:

[...] possibilitar a interlocução entre os acadêmicos e os diferentes espaços escolares e não escolares e tem como objetivo consolidar uma formação que legitime a ação-reflexão-ação, primando pela solidariedade social, cooperação, reciprocidade, democracia e, sobretudo, uma formação que os habilite a engendrar uma educação de qualidade social. (UNEMAT, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia em Juara vem para atender a demanda de formar profissionais para atuarem nos anos iniciais. Com uma formação inicial preocupada em construir os conceitos necessários para que, diante da realidade escolar, esses profissionais sejam capazes de analisar, refletir e criar ações interventivas para fomentar a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

O curso está organizado em oito fases formativas (semestres) e apresenta um conjunto de atividades de caráter obrigatório. Sua carga horária tem no total: 3.400 horas, distribuídas em conformidade com os três núcleos articuladores de estudos. Os Núcleos de Estudos são formados por um conjunto de disciplinas que buscam oportunizar a compreensão necessária aos conhecimentos acerca da educação. São distribuídas em oito fases formativas, permeadas por ação integradoras com os espaços de atuação, através das disciplinas de Estágio Curricular, distribuídas em horas aulas de sessenta minutos cada, conforme apresentadas a seguir:

- Núcleo de Estudos Básicos – 15 disciplinas = 960 horas
- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo – 26 disciplinas = 1.560 horas
- Núcleo de Estudos Integradores – 12 disciplinas = 840 horas
- Total de disciplinas: 53 (4/90h – 49/60h) = 3.300 horas (220 créditos)
- Atividades teórico-práticas – Seminários e Jornadas = 100 horas

De acordo com o Art. 8º, inciso IV da Resolução CNE/CP 1/2006 o desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados contemplam “a participação no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos

em espaços escolares e não escolares; em reuniões de formação pedagógica” (UNEMAT, 2013, p. 86).

Com isso, a composição curricular dos estágios e quanto a carga horária total de horas estabelecidas pauta-se nas regulamentações apresentadas pelas Diretrizes Nacionais, assim distribuídas ao longo do curso:

- 180 horas na Educação Infantil (90 horas em creches, 90 horas na Pré-escola);
- 180 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (90 horas no 1º, 2º ou 3º ano e 90 horas no 4º ou 5º anos)
- 60 horas na Educação de Jovens e Adultos (1º segmento)
- 60 horas em Ambientes não Escolares.

Desse modo, os acadêmicos cumprem um total de 480 horas de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório. Esta carga horária segue as orientações legais, mas ainda é pouco expressiva mediante a carga horária total do curso destinada as demais disciplinas que é de 3.400 horas. (UNEMAT, 2013).

v. Abordagem qualitativa de uma pesquisa empírica

A pesquisa se pautou na abordagem qualitativa. Esta escolha se justificou porque esta é indicada para as Ciências Humanas que geralmente analisam realidades que não podem, ou que não devem ser quantificadas. Neste sentido, nas análises qualitativas, ressaltam o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, da subjetividade humana. (MINAYO, 2011).

Isso posto, compreendemos que o Pibid é entendido enquanto um espaço de interações que promovem a construção e a reelaboração de saberes sobre a prática docente, entre bolsistas de ID, supervisoras e coordenadoras de área, constituindo assim um universo de muitos significados, ao envolver muitas ações e reflexões.

Nesse contexto, também compactuamos com Chizzotti (1995, p. 79), ao destacar que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa documental, de acordo com Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007) baseia-se no estudo de materiais escritos, que são usados como fonte de informação das pesquisas. “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise documental envolve várias ações, como o levantamento dos documentos disponíveis para estudo e análise de informações que colaboram na compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e políticos relacionados aos fenômenos estudados. Essa análise deve ser constituída primordialmente por três etapas, sendo: escolha, recolha dos documentos e sua análise. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Assim, a pesquisa documental realizada neste estudo consistiu da seleção, recolhimento e análise dos relatórios anuais de gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2007 a 2020) e Relatórios de Gestão da Universidade do Estado de Mato Grosso- Unemat (2010 a 2018), disponíveis na internet e de acesso livre. A fim de identificar os quantitativos anuais de bolsas destinadas ao Pibid, revelando os cortes na oferta de bolsas e o intencional desmonte dessa política pública, comprometendo a formação inicial de acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Na pesquisa de campo ou empírica, “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade, a qual se pretende investigar, e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.” (JOSÉ FILHO, 2006, p. 64). Nesse sentido, realizamos a pesquisa de campo por meio de entrevistas com os diferentes perfis participantes do Pibid, dos subprojetos do curso de Pedagogia, ofertado na Unemat, campus Universitário de Juara.

As entrevistas semiestruturadas realizadas permitiram aproximarmos da realidade e da população pesquisada, como ressalta Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Entrevistamos os diferentes perfis do Pibid, quais foram: coordenadoras de área, supervisoras e bolsistas de ID, na busca pela aproximação frente às ações e experiências vivenciadas por todos no Pibid.

vi. Universo da pesquisa realizada com os perfis: coordenadoras de área, professoras supervisoras e bolsistas de Iniciação à Docência (ID)

Definimos a escolha da amostra destes perfis a partir dos resultados finais dos editais UNEMAT/PROEG/APE – PIBID, realizados nos anos de 2018 e 2020 para a seleção de bolsistas de ID, no campus de Juara, do curso de Pedagogia. Diante das informações apresentadas nos editais, obtivemos um total de 72 possíveis candidatos para participar da pesquisa no perfil, bolsistas de ID-Pibid. Destes, encontramos 12 bolsistas e ex-bolsistas que ainda estão cursando a licenciatura em Pedagogia no campus de Juara, que se dispuseram a conceder a entrevista.

Assim, incluímos como participantes da pesquisa, os acadêmicos do curso de Pedagogia que, no ato da pesquisa, eram bolsistas de ID, como também ex-bolsistas de ID com ingresso pelo edital de 2018 e 2020, e que tiveram o período mínimo de atuação de 6 (seis) meses completos até junho do ano de 2021.

Quanto ao perfil, coordenadoras de áreas, a partir das informações contidas nos editais, de 2014, 2018 e 2020, quantificamos um total de 6 professoras que coordenaram os subprojetos institucionalizados na Unemat, curso de Pedagogia, campus de Juara. Todavia, deste total, apenas 03 coordenadores se dispuseram a conceder a entrevista.

Em relação ao perfil professoras supervisoras, encontramos nos resultados de seleção dos editais UNEMAT/PROEG/APE – PIBID, realizados nos anos de 2014, 2018 e 2020, um total de 16 professores supervisoras. Deste total, conseguimos localizar apenas 03 supervisoras que se concordaram em conceder a entrevista.

Nos perfis coordenadoras de área e professoras supervisoras foram compostos por profissionais que atuaram ou ainda atuavam nos mencionados perfis, dos Subprojetos institucionalizados no curso de Pedagogia/Unemat/Juara, por um período mínimo de 6 (seis) meses.

vii. Entrevistas realizadas no contexto da pandemia da Covid-19

No início do ano de 2020 o mundo foi abalado por uma pandemia, que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), se deu devido à disseminação mundial de uma nova doença, conhecida como COVID-19, que, segundo a OMS, é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). De imediata transmissão, a doença contaminou milhões

de pessoas em todo o mundo, o que levou diversos governantes a adotarem medidas sanitárias para a contenção.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus. Esta determinou o fechamento de todas as escolas que ofertavam a Educação Infantil, a Educação Básica, a Educação Superior e os programas de mestrados e doutorados.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público e manifestou junto aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconheceu, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, o estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus. Com a promulgação dessas normativas, as instituições se organizaram e passaram a ofertar o ensino remoto.

Neste contexto, as entrevistas foram realizadas via aplicativo *Google Meet* a partir da autorização, em caráter excepcional, para a realização de reuniões por meio de videoconferência ou aplicativo *web* de vídeo, conforme Carta Circular nº 7/2020-CONEP/SECNS/MS. Desta feita, as entrevistas que geraram as informações sistematizadas e analisadas nesta dissertação foram realizadas de forma remota, assegurando, assim, o cuidado e a preservação da saúde de

todos os envolvidos. Também atentamos aos cuidados éticos solicitados, preservando a identidade de todos os perfis entrevistados.

As orientações frente ao uso de ambientes virtuais para a realização de pesquisas podem ocorrer, especialmente, de duas formas: se apropriando de ferramentas digitais para a geração de dados, com a distribuição de questionários on-line ou a utilização de plataformas de comunicação para a realização de entrevistas individuais ou em grupo, campo de estudo, observação em redes sociais e pesquisa documental em sítios da Internet. No caso desta pesquisa, utilizamos diferentes recursos destes ambientes virtuais, como *e-mail* para contato com os possíveis participantes e envio do questionário no *google-forms*, *google meet* para realização das entrevistas, WhatsApp para contatos mais diretos.

Na primeira etapa, encaminhamos *e-mails* contendo apenas um destinatário por vez, com o convite aos possíveis participantes que foram selecionados por atenderem aos critérios da pesquisa. Ao recebermos o retorno com o aceite, encaminhamos um novo *e-mail*, contendo os esclarecimentos quanto ao teor do conteúdo da entrevista em que apresentamos os tópicos que seriam abordados, bem como esclarecemos sobre o direito de não responderem qualquer questão da entrevista, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Somente após o consentimento, por meio do envio de *e-mail*, apresentando o seu interesse em participar da pesquisa, encaminhamos um novo *e-mail*, contendo o link de acesso ao formulário do *Google Forms*, onde cada participante teve acesso de forma individual ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como à escolha da melhor data e horário para conceder a entrevista, dentro do prazo de realização da etapa de coleta de dados da pesquisa. Após o recebimento da resposta de consentimento e dados de agendamento da entrevista, geramos o link da entrevista e encaminhamos individualmente para cada participante, com antecedência da data de sua realização.

Com a autorização dos participantes, gravamos as entrevistas com o recurso disponibilizado pelo próprio aplicativo do *google meet*. Desta forma, obedecemos a política de privacidade oferecida pela ferramenta utilizada. Estas informações foram apresentadas a cada participante de forma antecipada junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹.

vii. Procedimentos metodológicos de sistematização e análises das informações coletadas

¹ As narrativas dos entrevistados foram transcritas com adequações da estruturação linguística, realizadas pela pesquisadora, com autorização dos participantes.

Para sistematizar e analisar os dados gerados por meio das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, à luz da teoria de Bardin (2016). Sendo uma técnica metodológica possível de se realizar em discursos ou em qualquer forma de comunicação.

Segundo Bardin (2016, p. 15) essa técnica metodológica se refere a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” Esta análise de discursos, segundo o autor, pode ser qualitativa e quantitativa.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de 12 características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração. (BARDIN, 2016, p. 27).

Neste sentido, nos ativemos na análise qualitativa, como anteriormente fundamentada. Como destacamos, a pesquisa foi pensada com vistas a identificar e compreender as contribuições do Pibid no processo formativo de todos os perfis envolvidos.

A técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), sugere procedimentos de análise que são estruturados de forma a promover a organização dos dados gerados a partir das etapas que direcionam para a elaboração de resultados estruturalmente organizados dos conteúdos. Desta feita, as etapas que constituíram as análises dos conteúdos iniciaram pela pré-análise, com a realização de uma leitura flutuante dos dados gerados nas entrevistas, ainda dispostos como foram coletados. Esta leitura foi realizada com o objetivo de reconhecermos os conteúdos e posteriormente organizá-los.

Na próxima etapa, a partir do reconhecimento dos conteúdos, construímos e organizamos as unidades temáticas que orientaram as categorias de análises, quais foram: exercer a docência; professor-pesquisador; qualidade da formação inicial; acesso ao espaço escolar; metodologias de ensino; coformação; teorias e práticas educacionais e ações do Pibid na pandemia.

Assim, na última etapa da pesquisa, os dados gerados a partir das entrevistas realizadas com os diferentes perfis, foram sistematizados de acordo com a técnica de análise de conteúdos de Bardin (2016), da qual emergiram oito categorias de análise que nomeiam as subseções da quinta e última seção desse trabalho, sendo:

- Pibid: incentivo ao exercício do magistério;
- Pibid: visibilidade, valorização e formação do professor-pesquisador;
- Pibid: promoção da qualidade da formação inicial;

- Pibid: imersão ao cotidiano escolar;
- Pibid: planejamento, práticas, experientiação de estratégias e métodos de ensino;
- Pibid: formação continuada, coformação e protagonismo na formação inicial;
- Pibid: articulação entre teoria e prática;
- O Pibid no contexto da pandemia sob o olhar dos bolsistas de ID;

viii. Organização das seções com seus itens e subitens

Em atenção às características que constituem o gênero dissertativo, organizamos o texto em quatro seções e em quatorze subseções.

Dividimos a primeira seção, denominada “Políticas Públicas e seus desdobramentos no campo educacional”, em quatro subseções. Na subseção denominada “Breves reflexões sobre Estado e política pública” apresentamos reflexões frente ao papel e às ações do Estado no processo de criação, implantação e implementação de políticas públicas. Na segunda subseção, denominada “Alguns elementos basilares das políticas públicas”, destacamos elementos essenciais para o processo de criação das políticas públicas, bem como a caracterização dos diferentes tipos de políticas e suas dimensões. Na terceira subseção, denominada “Políticas públicas educacionais”, expomos algumas reflexões acerca das ações do governo frente à criação das políticas educacionais brasileiras e como este desempenha seu papel de interventor e regulador. Na quarta subseção, denominada de “Políticas públicas educacionais: a formação inicial de professores para a educação básica”, elaboramos uma síntese fundamentada da trajetória da formação inicial e continuada de professores no Brasil, bem como no processo de intensificação das políticas de formação pós aprovação da atual LDBN nº 9.394-96 (BRASIL, 1996), frente às ações realizadas pelo Governo para a criação e avaliação das políticas de formação docente, a fim de interpor reflexões em consideração aos diversos fatores que interferem na formação, bem como na atuação dos professores em sala.

Já a segunda seção, intitulada “Formação Inicial e os Desafios para a Constituição Docente”, foi subdividida em cinco subseções. Na primeira subseção, denominada “Orientações legais para formação inicial do pedagogo”, apresentamos o percurso das normativas criadas ao longo da história da educação, a fim de contextualizar a trajetória de criação do curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do século XIX, desde a criação das Escolas Normais. Já na segunda subseção, intitulada “Profissionalização docente para (trans)formar a prática pedagógica”, discutimos os impasses que dificultam a consolidação da profissão docente e, também, a importância de institucionalizar o lugar do professor na tentativa

de evidenciar que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e, conseqüentemente, a própria posição da profissão na sociedade. Na terceira subseção, denominada “Reflexão sobre a prática no exercício docente”, elaboramos uma síntese sobre a importância da reflexão no processo de atuação docente e destacamos o papel relevante da formação inicial na formação de profissionais reflexivos. Na quarta subseção, intitulada de “Importância da autonomia na prática pedagógica docente”, apresentamos alguns aspectos frente à necessidade de uma formação que colabore para a construção de uma postura autônoma, e que isso implica na necessidade de o professor buscar formação científica e ter o domínio dos conhecimentos práticos inerentes à sua atuação. Na quinta subseção, nomeada “Relação Universidade-escola no processo de formação inicial e continuada”, apresentamos uma síntese, onde atestamos a necessidade de a Universidade assumir a formação continuada enquanto instância responsável pela qualificação do profissional-professor e de se aproximar da escola nesse processo de formação, seja ele inicial ou continuado.

A terceira seção, nomeada de “PIBID - O Programa enquanto Política Pública de Formação Inicial de Professores”, foi subdividida em cinco subseções. Na primeira subseção, intitulada “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid”, apresentamos uma síntese do percurso histórico do processo de criação e implementação do Pibid. Na segunda subseção, intitulada “Uma análise do processo de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no período de 2007 a 2020”, realizamos a apresentação dos dados numéricos frente às cotas de bolsas direcionadas ao Pibid, desde a sua criação até o ano de 2020, com vistas a analisar o processo de redução desse quantitativo, aspecto que evidencia o desmonte do programa. Na terceira subseção, intitulada “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unemat”, apresentamos o processo de instituição do Pibid na Unemat e o processo de concessão de bolsas contemplando os diferentes polos. Já na quinta subseção, intitulada “Pibid - subprojeto de Pedagogia no Campus Universitário de Juara – MT”, apresentamos a trajetória do curso de Pedagogia, ofertado no campus de Juara, com as edições do Pibid com que foi contemplado.

Na quarta e última seção, intitulada “O Pibid na Perspectiva de Ensino, Aprendizagem e Articulação de Saberes”, apresentamos os dados gerados a partir da pesquisa de campo com a realização das entrevistas com os diferentes perfis. Assim, sistematizamos, descrevemos, analisamos e fundamentamos os dados gerados com base nas leituras realizadas. Organizamos a seção intercalando as contribuições de cada um dos perfis aos questionamentos realizados no decorrer das entrevistas, quais foram: coordenadoras de área, professoras supervisoras, e os bolsistas de ID.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Esta seção foi elaborada com o objetivo de apresentarmos um percurso dialógico frente ao papel do Estado no processo de implantação e implementação das políticas públicas educacionais voltadas especificamente para formação docente, inicial e continuada, ao delimitar e criar as ações, programas e planos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

Neste sentido, na subseção 2.1 discutimos o papel do Estado na criação de políticas públicas com o intuito de provocar as mudanças almeçadas na sociedade diante da atual conjuntura das relações neoliberais. Na subseção 2.2 refletimos sobre as proposições existentes no processo de criação e implementação das políticas e suas características particulares que as definem. Na subseção 2.3 partimos do pressuposto de que políticas educacionais são produzidas historicamente, construídas pelos homens na materialidade de um determinado tempo, bem como estes constroem tal processo e as ações refletem nos sistemas educacionais. Na subseção 2.4 realizamos uma síntese do percurso das políticas e programas voltados à formação docente após a promulgação da atual LDBN, evidenciando os efeitos da descontinuidade dessas ações.

2.1 Breves reflexões sobre Estado e política pública

De acordo com Japiassu e Marcondes (2001), Estado é o conjunto de instituições com uma organização hierarquizada e burocrática, que controlam uma nação, sendo elas: políticas, policiais, jurídicas, administrativas e econômicas; estas instituições ficam sob a responsabilidade de um governo, formando assim a estrutura da sociedade, portanto, o espaço público. Queiroz (2013, p. 27), ao se referir ao conceito de Estado afirma que:

De forma simplificada, podemos perceber o Estado como um contrato social (representado por uma Constituição) que os homens fazem entre si e no qual cada um cede uma parte de sua liberdade, para que este possa regular as relações entre eles e, assim, prover a prosperidade de todos.

Cabe ao governo a organização do Estado, enquanto um organismo constitucional de soberania, portanto, possui a competência de arquitetar as leis e regras a partir dos interesses públicos, das demandas apresentadas por toda sociedade. Para Chauí (2000), é dado ao Estado o poder de gerir o fundo público, que se concretiza pela criação de tributos, taxas, bem como

os impostos, a promulgação e aplicação das leis para efetivar os direitos e deveres dos membros da sociedade. Ao se referir aos conceitos de estado e governo, acrescenta ainda que:

O senso comum social tende a identificar governo e Estado, mas governo e Estado são diferentes, pois o primeiro diz respeito a programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para o todo que a compõe, enquanto o segundo é formado por um conjunto de instituições permanentes que permitem a ação dos governos. (CHAUÍ, 2000, p. 475).

Já o termo política pode representar, segundo Chauí (2000), como uma atividade que estabelece formas organizadas de gerir as instituições, como também, essas formas organizadas que envolvem questões de poder. Além do conjunto de instituições permanentes que possibilitam organizar as ações do governo, é importante destacar a existência da distribuição de poder, que é feita pelo Estado, visando garantir o seu funcionamento de maneira plena. Com isso temos os órgãos federais, estaduais e municipais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante a distribuição de poder, através de um regime normativo e político descentralizado e representativo, onde o Estado Federal, através de seus instrumentos legais, delega poderes às Unidades Federativas e aos municípios. (BRASIL, 1988).

O modelo constitucional do Brasil, ao assegurar, legalmente, a necessidade do uso de instrumentos de participação direta do povo em seu ordenamento jurídico, se apresenta no contexto de Estado democrático de direito, onde possui a soberania da lei através da legitimidade do sistema a partir do voto popular. Com isso, se concretiza “no princípio de soberania popular, que impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública” (SILVA, 2005, p. 108).

Portanto, toda a população possui o direito de participar das decisões, como está assegurado na Carta Magna, Artigo 1º: o reconhecimento dos direitos civis e políticos enquanto favoráveis à cidadania. Todas estas ações/atividades desenvolvidas a partir do exercício da cidadania, “exercício do poder em sociedade” (SANTOS, 2012, p. 17), denomina o que vem a ser política.

Há um risco evidente ao nos comprometermos em definir aqui o que é política, pois esse conceito é, ainda hoje, objeto de discussão em razão das diferentes abordagens e linhas teóricas que cada autor segue para o seu entendimento, em relação aos aspectos econômicos, sociais, de liberdade, de emancipação e de poder. O que possibilita diferentes concepções a partir das diversas variações existentes, entre as diferentes épocas, tradições e conjunturas da nação.

Nesta discussão seguimos em diálogo com autores que discutem o papel do governo em uma sociedade democrática, em sociedades em que a democracia ainda é incipiente ou está em processo de consolidação, pois vem ao encontro com a conjuntura política implementada e defendida pela Constituição Federal Brasileira. Nesse sentido, o Estado permanece como responsável pelo processo de mediação entre os diferentes interesses dos diversos agentes sociais, e, acolher ou alinhar-se de maneira passiva às coações oriundas de específicos grupos e ou de interesses particulares de indivíduos, vem em sentido contrário ao seu real papel. Uma vez que é de sua responsabilidade mediar, atender e até mesmo arbitrar frente aos interesses da maioria da população.

Estas ações elaboradas pelo Estado, voltadas para atender a sociedade ou até mesmo uma parte dela, tendendo a transformar a vida das pessoas com vistas a melhorar as suas condições de sobrevivência, por meio da incorporação de sua estrutura a partir de suas leis, pode ser compreendida enquanto políticas públicas de Estado. Já as ações governamentais que buscam atender os interesses da população, se limitando a um determinado período de mandato governamental, são consideradas políticas de Governo. Entretanto, não se pode negar que toda política pública está interligada ao conjunto de políticas governamentais. (SANTOS, 2012).

De acordo com Souza (2006), não há uma única, nem uma melhor definição para o termo política pública, sendo que, a partir do ponto de vista teórico-conceitual, o seu significado envolve campos multidisciplinares. Desta feita, o que podemos apresentar são esclarecimentos acerca de sua natureza e dos seus processos; é isso que deve sempre estar em foco.

No entanto definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existem diferenças sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA, 2006, p. 25).

Isso posto, compreendemos que as políticas públicas precisam atender aos interesses e às necessidades do povo; nesse sentido:

[...] as políticas públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais, ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade, ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. (LOPES; AMARAL; WAHRENDORFF, 2008, p. 5).

Segundo os autores supracitados, a explicitação de como decorre o bem-estar social pode causar incômodo, quando apresentado enquanto uma consequência das ações do governo. Diante disso, os autores esclarecem que tal situação ocorre em razão da sociedade não conseguir por si só expressar suas demandas, ou até mesmo, por inúmeras vezes acontecer a falta de aceitabilidade das demandas expressas, por parte dos governos.

Medeiros (2000, p. 01) enfatiza que a “[...] área de políticas públicas consolidou na última metade do século XX um corpo teórico próprio e um instrumental analítico voltado para a compreensão de fenômenos de natureza político-administrativa [...]”. Quanto à natureza política-administrativa Souza (2006) destaca que:

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. (SOUZA, 2006, p. 25)

Nesse sentido, a criação de políticas públicas, compostas a partir da perspectiva de um governo democrático, transparecem as ideias e propósitos apresentados nas campanhas eleitorais, estas traduzem as propostas em programas com o intuito de provocar as mudanças almejadas na sociedade. Assim, as políticas públicas devem atender as necessidades do povo, e isso depende de ações sólidas capazes de desencadear modificações na sociedade a curto, médio e a longo prazo. Mas, para isso é necessário que haja o comprometimento social e moral de todos os seus agentes, com o intuito de promover a liberdade, a valorização e a emancipação de todos os grupos sociais com vistas a combater a desigualdade econômica brasileira. Caso contrário, as políticas exercerão o papel de afirmação e produção da desigualdade, característica acentuada na estrutura social do país, resultado da falta de competência, compromisso e de ações efetivas do Estado.

2.2 Alguns elementos basilares das políticas públicas

Dentro desse campo próprio, desenvolvido para o estudo sobre política pública, foram criados modelos explicativos na tentativa de compreender melhor o porquê e como o governo realiza ou deixa de realizar suas ações. Aqui, utilizamos Souza (2006) e Santos (2016), como base para nossas reflexões e análises frente as especificidades em relação aos tipos e as características das políticas públicas.

Santos (2016), no quadro-resumo a seguir, apresenta apenas os principais modelos de políticas públicas, bem como suas características:

Quadro 1 – Características das Políticas Públicas

Tipos	Características	Exemplos
Políticas Públicas Distributivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aparentemente não geram ônus para a sociedade; • São orientadas para o consenso. 	-Sistema Único de Saúde e hospitais gratuitos.
Políticas Públicas Redistributivas	<ul style="list-style-type: none"> • São orientadas para o dissenso; • Reconfiguram o acesso a recursos, poder ou direitos. 	-Cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas.
Políticas Públicas Regulatórias	<ul style="list-style-type: none"> • Definem as regras do jogo político; • Assumem a forma de leis e decretos. 	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Políticas Públicas Instituintes	<ul style="list-style-type: none"> • Dão forma ao Estado e ao regime político. 	-Constituição Federal.

Fonte: Santos (2016, p. 7, grifo nosso).

Políticas Públicas Distributivas: são políticas amplas, criadas por decisões realizadas pelo governo, que se concretizam através da arrecadação de impostos, a partir da oferta de bens, direitos ou poder, para determinados indivíduos, grupos sociais ou regiões específicas, o que acarreta efeitos de maneira mais individualizada do que universais. (SOUZA, 2006; SANTOS, 2016).

Políticas Públicas Redistributivas: são criadas com a intenção de “[...] redistribuir o acesso a recursos, direitos e/ou poder na sociedade, redefinindo, qualitativa e quantitativamente, mesmo que por via indireta, as relações de poder na sociedade.” (SANTOS, 2016, p. 6).

No Brasil, temos também como exemplo, além das cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas, o sistema previdenciário; essas políticas públicas redistributivas possuem, como intencionalidade, abarcar o maior número de indivíduos possível, porém, contemplam grupos específicos, enquanto outros ficam de fora. Esta condição, gera, em muitas situações, uma relação conflituosa, porque exclui certos grupos sociais. (SOUZA, 2006; SANTOS, 2016). Estes conflitos são reflexos de anos de políticas que maltrataram e invisibilizaram de maneira histórica, por exemplo, negros e indígenas, ao negar a estes grupos étnicos os direitos humanos permitidos a outros grupos.

Políticas Públicas Regulatórias: são criadas com a intenção de regular, ou seja, desenvolver as normativas para o acesso, primordialmente às políticas públicas redistributivas em forma de leis e decretos, o que as torna mais aparentes à sociedade. (SOUZA, 2006; SANTOS, 2016).

Políticas Públicas Instituintes: são aquelas que definem o regime político, bem como a forma e a maneira como o estado se compõe. Como já explanado anteriormente, podemos utilizar, como exemplo, o regime político brasileiro, enquanto um Estado Democrático de Direitos, que se concretiza na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Souza (2006) destaca que, dentre as possíveis definições e modelos diferentes sobre políticas públicas, podemos extrair e resumir seus elementos basilares. Sendo eles:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36).

É certo que precisamos reconhecer que outras instituições, para além das públicas, submergem na formulação de políticas públicas; temos como exemplos: os movimentos sociais e até mesmo outros grupos de interesse; cada grupo influencia com maior ou menor intensidade, de acordo com o tipo de política que está sendo formulada.

Entretanto, Medeiros (2000, p. 02, grifos do autor) enfatiza que:

É preciso considerar que uma política pública pode ser elaborada pelo Estado ou por instituições privadas, desde que se refiram a “coisa pública”, por isso, as políticas públicas vão além das políticas governamentais, se considerarmos que o governo não é a única instituição a promover políticas públicas e, nesse caso, o que define uma política pública é o “problema público”.

Todos os cidadãos podem e devem participar do processo de construção das políticas públicas; uma das possibilidades é pela participação efetiva nos conselhos de políticas públicas, que devem ser constituídos por representantes do governo e por cidadãos comuns.

É com a efetiva participação popular que ampliamos as possibilidades para que as políticas públicas se concretizem, de fato, para o bem da sociedade, e ou, grupos sociais

diversos, pois é através da ação coletiva que devem acontecer as tomadas de decisões, o estabelecimento e a implementação das políticas públicas.

Entretanto, ao analisarmos o processo de criação e concretização das políticas públicas brasileiras ao longo dos anos, podemos observar que não há, em sua maioria, uma ordenação pacífica e tranquila, onde cada agente social (governo, cidadãos e instituições privadas), desempenha o papel que se espera.

Souza (2006), também adverte que, os governos, ao criarem as políticas públicas, devem agir estrategicamente para acompanhar, analisar e avaliar suas ações, o que possibilita indicar mudanças no curso de todas as ações. Para que isso aconteça, faz-se necessário desenvolver projetos, bases de dados, pesquisas, possibilitando a criação de sistemas de informações sobre a política pública desenvolvida para a análise de seus efeitos e ou mudanças provocadas, levando em consideração que cada política pública passa por estágios, processos, ênfases e atores diferentes.

Seguindo nesta perspectiva de diálogo sobre o processo de implantação e implementação das políticas públicas, Souza (2006) apresenta um olhar analítico sobre esse processo que vai da criação até a sua concretização/desenvolvimento.

A autora apresenta, em seus escritos, que todo esse processo pode ser analisado como um “ciclo das políticas públicas” que transcorre diferentes fases, sendo elas: formulação de agenda, formulação da política, sua implementação e sua avaliação. “Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado.” (SOUZA, 2003, p. 29).

Souza (2006) destaca que, muitas vezes, esse ciclo não condiz com o que acontece na realidade, porém, é necessário reconhecermos que é um importante instrumento analítico para percebermos os procedimentos decisórios que fazem parte das políticas públicas. Alguns estudiosos sedimentam seu processo de criação e implantação em mais fases, havendo assim uma certa disparidade na forma de análise, a depender do ator em questão.

Vejam, na figura a seguir, de uma forma mais dinâmica, o “Ciclo das políticas públicas.” Esta tipologia, segundo Souza (2006), compreende as políticas públicas enquanto ciclos deliberativos e que se constituem como um processo dinamizado e de muitas aprendizagens:

Figura 1: Ciclos deliberativos das políticas públicas

Fonte: Elaboração própria com base em Souza (2003).

Como podemos observar, a primeira fase diz respeito ao processo de formação da agenda, é o período de demarcação dos temas primordiais, ou necessidades sociais a serem tratadas pelo Estado. Nesta fase, acontece o processo que podemos titular de incubação das decisões políticas que futuramente serão executadas.

De acordo com Souza (2006), é importante analisarmos esta fase para compreendermos por que alguns temas são considerados de maior importância e outros são desconsiderados, ou possuem uma atenção menor do governo. Nesse sentido, a formação da agenda, para Caldas (2008, p. 10-11), é entendida enquanto um processo que “envolve a emergência, o reconhecimento e a definição das questões que serão tratadas e, como consequência, quais serão deixadas de lado.”

Na segunda fase, temos o estágio de formulação da política pública, através do planejamento e elaboração de planos, programas, projetos e seus objetivos. Aqui acontece a decisão política, ou seja, a decisão tomada por um político, ou até mesmo pelo Congresso, que se formaliza através de uma norma jurídica. A análise dessa fase é importante para a compreensão sobre como as políticas públicas foram constituídas, quais foram os atores de sua preparação, além da identificação de quais medidas aconteceram para que ocorresse a sua formulação, entre outros tópicos. (SOUZA, 2006).

Nesta fase são atribuídos três fundamentais mecanismos para atrair a atenção dos formuladores de políticas públicas: “(a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão

do problema; (b) eventos, tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres.” (SOUZA, 2006, p. 32).

Nesta segunda fase, para Caldas (2008), dá-se o processo de seleção das prioridades, em que:

A partir do momento em que uma situação é vista como problema e, por isso, se insere na Agenda Governamental, é necessário definir as linhas de ação que serão adotadas para solucioná-las. Este processo, no entanto, não ocorre de maneira pacífica, uma vez que geralmente alguns grupos considerarão determinadas formas de ação favorável a eles, enquanto outros considerarão prejudicial, iniciando-se assim um embate político. Esse é o momento em que deve ser definido qual é o objetivo da política, quais serão os programas desenvolvidos e as metas almejadas, o que significa a rejeição de várias propostas de ação. (CALDAS, 2008, p. 11).

A terceira fase é quando ocorre o processo de implementação da política pública; é neste estágio que os planos, projetos, programas e ações se tornarão realidade. E acontece o processo de organização do aparelho administrativo, dos recursos financeiros, humanos, tecnológicos e materiais necessários para a execução. Toda essa preparação é importante para que o planejamento das ações aconteça, para que a política pública seja de fato executada. (SOUZA, 2006).

Analisar esta fase é imprescindível, pois será possível comparar o que inicialmente foi formulado e o que realmente foi realizado. Os dados encontrados implicarão reflexões sobre o papel que os diferentes atores desempenharam nesse processo de pôr as políticas públicas em prática efetiva. (SOUZA, 2006).

A última fase, discutida por Souza (2006), é a fase de avaliação da política pública, que consiste em mensurar os resultados alcançados e os efeitos causados na sociedade. A autora defende a análise dessa fase, pois, através dela é possível dimensionar, a partir dos resultados alcançados, a eficiência, eficácia, efetividade, entre outros mecanismos que possam mostrar, também, as implicações que não foram previstas inicialmente.

A avaliação de políticas públicas vem se desenvolvendo significativamente nos últimos tempos. Dessa forma, podemos observar a complexidade no processo de criação e implementação das políticas públicas, pois os desafios perpassam por múltiplos processos decisórios, que sofrem diferentes inferências e que podem ou não, contribuir para sua eficiência. Junto a isso, há uma crítica constante sobre a ausência de coordenação das políticas públicas. Neste sentido:

A avaliação será um elemento fundamental na condução de políticas, programas e projetos se, ao lado de outras fontes de informação de mesma natureza – como a

análise de contexto, a pesquisa socioeconômica por problemas, a execução orçamentária e a contabilidade públicas -, se integrar no processo decisório. Para tanto, é necessário que seja consistente com os processos de produção institucionais, com a cultura organizacional, com a dinâmica decisória particular de cada instituição, e se insira com naturalidade no ciclo de criação e internalização de conhecimento da organização. (CARDOSO JR.; CUNHA, 2015, p. 248).

Em consonância com os autores já citados, Caldas (2008) enfatiza que a avaliação é uma importante ferramenta, uma vez que:

De maneira geral, o processo de avaliação de uma política pública leva em conta seus impactos e as funções cumpridas pela política. Além disso, busca determinar sua relevância, analisar a eficiência e a sustentabilidade das ações desenvolvidas, bem como servir como meio de aprendizado para os atores públicos. (CALDAS, 2008, p. 19).

Segundo Saravia e Ferrarezi (2006), os percursos das políticas públicas acabam sendo direcionados para uma condição inexecutável. Ao olharmos para as políticas públicas que com o passar dos tempos foram encerradas, podemos observar, em sua natureza, alguns conflitos que repetidas vezes afetam todos os envolvidos, seja no processo de planejamento, na execução, bem como aos beneficiários. Diante dessa constatação, reverberamos que:

A perplexidade perante a turbulência e a aparente não governabilidade das políticas públicas e da ação governamental, a sensação de “desordem” que elas deixam perceber, não afetam apenas o cidadão. Os atores administrativos, políticos e seus analistas constatarem igualmente a extrema complexidade das políticas públicas e as aparentes debilidades do Estado para cumpri-las. (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p. 29).

Dessa forma, faz-se necessário arquitetar, de forma sistemática, o acompanhamento das políticas públicas, para que haja a supervisão da execução de cada atividade, a fim de obter as informações para a criação de contingentes, correções para assim garantir a sua eficácia e efetividade social. A compreensão sobre como as grandes organizações públicas funcionam é um ponto importante, pois estas, são as maiores responsáveis pela execução das políticas públicas. Assim, compreenderemos melhor sobre como e através de quais moldes o processo de implementação acontece, principalmente quando as mesmas são voltadas à educação.

A partir destas compreensões, a avaliação, deve ser compreendida enquanto um instrumento de gestão importante para que o poder público possa realizar a tomada de decisão a partir do diagnóstico apresentado pelo processo avaliativo. Porém, esse processo é muito afetado pela escassez ou incompletude dos dados e informações necessárias para que as ações interventivas ocorram.

2.3 Políticas públicas educacionais

Em relação às políticas públicas educacionais, avaliar todas as etapas, e, principalmente, o seu processo de implementação e resultados, é fundamental. Como ressaltam Gatti, Barretto e André (2011, p. 31):

[...] o caráter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, das demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder e da própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática.

Desse modo, é importante considerarmos que o Estado desempenha um papel de interventor e regulador das políticas educacionais. Tendo em vista que a educação é detentora de aspectos decisivos na sociedade atual, pois é dela que emergem as condições necessárias para que aconteça o desenvolvimento de uma economia globalizada. Esta nova ordem mundial exerce influência em diferentes setores, como: na política, na economia, bem como nos setores sociais dos países.

A integração da economia mundial tem como principal marco o neoliberalismo que se difundiu em países da Europa, a partir da final da década de 1980 e se expandiu durante toda a década de 1990 para as Américas, onde alguns organismos internacionais passaram a influenciar nas finalidades, nos critérios de qualidade, nos objetivos da atividade de ensino-aprendizagem, na criação de sistemas de avaliação em larga escala, no desenvolvimento de novos padrões de gestão dos sistemas de ensino, a orientar a construção do currículo escolar, a priorização dos aspectos financeiros, bem como a profissionalização e formação de professores. Tudo isso, com intuito de padronizar as políticas educacionais mundialmente. (LIBÂNEO; SILVA, 2018).

Podemos citar como principais organizações: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras. Estas, operam com a intenção de reformular e reestruturar as leis gerais da educação, através da promoção de conferências, congressos e fóruns, onde constroem documentos que direcionam as políticas públicas a nível mundial, primordialmente nos países em processo de desenvolvimento, países considerados periféricos. (LIBÂNEO; SILVA, 2018).

Libâneo e Silva (2018) destacam também que a educação, dentro dessa perspectiva, visa os interesses do sistema capitalista, passando a compreender o seu público (alunos/famílias) como clientes e professores, e demais funcionários como prestadores de serviços, e o ensino enquanto um bem de consumo que visa formar mão de obra para o mercado. Portanto, essa reorganização dos sistemas educacionais em todo o mundo tem, como principal objetivo, reestruturar a educação na perspectiva da ideologia neoliberal, tendo como o seu novo eixo a criação de um novo conceito de qualidade educacional.

Através da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, vários governos ali presentes assumiram o compromisso de promover e garantir uma educação de qualidade para todos e todas. Esse compromisso foi sintetizado através da Declaração Mundial de Educação para Todos, que passou a ser o documento base para a criação de planos decenais de educação (LIBÂNEO; SILVA, 2018).

No Brasil, estas políticas de reforma do estado e da educação, oriundas dos organismos internacionais, começaram a desabrochar a partir do compromisso firmado primordialmente entre Brasil e Banco Mundial na mesma década, iniciando aí a busca pelas suas efetivações através do atual Ministério da Educação (MEC) e pelos estados e municípios. No decorrer desse período, multiplicaram-se, por todo o país, ações inovadoras propondo-se a universalizar a qualidade do ensino básico brasileiro (LIBÂNEO; SILVA, 2018).

Como resultado de toda essa mobilização, em junho de 1993, o MEC apresentou para a sociedade brasileira a proposta de governo que objetivava a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (GIRON, 2008).

Ainda de acordo com Giron (2008), este plano foi considerado o marco das reformas políticas educacionais no país, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental, que se traduziram na criação de metas, campanhas, criação de programas e novos sistemas de avaliação. Para a sua implantação em todo o território nacional, houve o apoio de mais de sessenta entidades, porém, a responsabilidade de seu cumprimento estava sob o Estado enquanto órgão executor da Educação.

No decorrer desses dez anos, a responsabilidade do Estado em executar o plano esteve pautada em instrumentos legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/96; ainda em vigor atualmente, propõem novas competências e habilidades com a intenção de uniformizar e integrar o ensino brasileiro à proposta de mercado mundial (GIRON, 2008).

Em linhas gerais, as políticas públicas têm como objetivo basilar a promoção da superação das desigualdades sociais, historicamente instalada no Brasil. Diante disso, é

essencial lembrar que nos anos de 1990 iniciou-se uma grande busca pela organicidade das políticas públicas educacionais, primordialmente na esfera federal e, de uma forma mais sutil, também em alguns governos estaduais, vindo em conformidade com a reforma do Estado que almejava sua “modernização”. Assim, houve a implementação de novos padrões de gestão, que, segundo Oliveira (2000, p. 331), tinha como intenção “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.”

Ao contextualizarmos brevemente os processos de tomada de decisões, tanto no contexto internacional, quanto no contexto socioeconômico e político nacional, podemos, então, adentrar no conceito das políticas públicas educacionais enquanto atos governamentais executados no âmbito da educação, voltadas para o atendimento das indigências educacionais do Estado e ou da sociedade, e que estas, como já apresentamos, sofrem inúmeras interferências em seu processo de implantação e implementação.

Quanto ao conceito de Política Pública Educacional, Oliveira (2010, p. 56) apresenta como sendo:

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Oliveira (2010, p. 98) compreende as políticas educacionais como “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Nesse mesmo viés, Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”, causas pelas quais a qualidade e eficiência da educação está absolutamente conexa com a implantação e implementação das políticas públicas sociais.

Portanto, as políticas públicas são de responsabilidade do governo. Com isso, as mesmas precisam materializar os direitos garantidos em leis, promovendo ações destinadas a todos e todas. As ações do governo voltadas às políticas públicas devem ocorrer nos ambientes escolares, pois é nestes espaços que incide o processo de ensino-aprendizagem.

As políticas de Governo podem ser compreendidas, mesmo que estreitamente, enquanto um meio para estruturar e concretizar as chamadas políticas “piloto”, como um caminho para a sua ampliação e vindo a se tornar uma política de Estado. As chamadas políticas piloto podem ser compreendidas como uma estratégia de governo, que busca, através de sua pequena dimensão, possibilidade e potencial para ser ampliada para uma política Nacional e vir a se tornar uma política de Estado. (SANTOS, 2012). Neste sentido:

[...] enquanto uma política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborado para durar por um período que vai para além do exercício político de determinado partido, ou do representante deste, à frente de uma entidade do Estado, em nível municipal, estadual ou federal. (SANTOS, 2016, p. 8).

Portanto, ao voltarmos o nosso olhar para as políticas públicas educacionais, é possível perceber que as políticas de governo são mais mobilizadas do que as políticas educacionais de Estado. Haja visto que a educação, nos últimos tempos, vem sendo concebida enquanto um aparelho de reprodução das estruturas de poder e como aparelho de propaganda de grupos políticos, vertente contrária aos interesses e demandas da sociedade, o que resulta na descontinuidade de diversas políticas públicas educacionais.

Quanto às perspectivas atuais sobre as políticas educacionais brasileiras, Saviani (2008) aponta que:

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Com análise idêntica à de Saviani, em relação à descontinuidade das políticas públicas educacionais, Dourado (2007, p. 925-926) ressalta que:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Lombardi e Saviani (2008) também apontam a descontinuidade das políticas educacionais enquanto um impasse para que as ações educacionais sejam eficientes ao afirmarem que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Os autores defendem que as políticas educacionais precisam ser compreendidas dentro de suas peculiaridades, seu papel decisivo para que se alcancem as mudanças almejadas na

educação; para que isso ocorra, faz-se necessário legislar com a intenção de persistir em propostas que possam, de fato, ter a solidez necessária para alcançar os resultados desejados, pois as políticas públicas educacionais não podem, com o passar dos anos serem extintas ou transformadas em outra política desfavorável, contrária ao que já estava sendo edificado pela proposta inicial.

Assim, no conceito de educação, mesmo sendo compreendido como um conceito amplo, no que tange às políticas públicas, a educação escolar é demarcada por um sistema educacional, espaço de implantação das políticas públicas educacionais. Para que isso se concretize, a educação deve ser desenvolvida de maneira organizada, com finalidades e interesses voltados aos cidadãos, os indivíduos pertencentes a esse processo. A partir desta compreensão:

Entender o processo educacional desde a educação básica até ao ensino superior é imprescindível porque é a partir daí, que as políticas públicas aparecerão como fundamentais na construção de um país com maior êxito educacional. É interessante lembrar que a escola, a universidade, a faculdade não são instituições isoladas de dentro da sociedade, pelo contrário são essenciais para o crescimento econômico, social e intelectual de um país. (SOUSA SANTOS, 2018, p. 80).

Desse modo, as políticas públicas educacionais devem ser planejadas para gerar melhorias na educação; independentemente do nível, é necessário serem efetivadas, para que ocorra a satisfação e o bem comum, vindo ao encontro com as legislações e, especialmente, que sejam políticas educacionais eficientes, orientadas pelos princípios de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Estas ações, realizadas de maneira bem arquitetada, possibilitam atingir os objetivos preestabelecidos na fase de formulação da política. Nesse sentido, Klein (2006, p. 140) corrobora ao ressaltar que:

As políticas educacionais devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade. Elas devem utilizar diagnósticos, entre outros, provenientes de análises dos dados coletados pelos Censos Escolares, por pesquisas domiciliares como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e por avaliações externas de aprendizado. As políticas implementadas, por sua vez, também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças. Até os conceitos e diagnósticos precisam ser questionados e corrigidos quando necessário.

Aranda (2013, p. 18) adverte a necessidade da participação dos educadores no processo de construção das políticas educacionais, para que estas sejam reconhecidas e aceitas pelos seus implementadores. Desta feita:

[...] a política educacional é de responsabilidade do Estado, mas que, indiscutivelmente, não precisa ser planejada apenas pelos seus organismos mais amplos, sua elaboração, implantação e implementação depende também da participação dos sujeitos históricos que utilizam esse serviço, inclusive, cabe ressaltar, um serviço cujo direito de todos a ele impera também legalmente.

É fato que o mais adequado é a participação de todos os indivíduos nas decisões realizadas; assim, conquistaríamos políticas mais universais e não políticas reduzidas às questões apenas pontuais. A possibilidade de concretização do acesso à participação desses sujeitos é fundamental no processo de elaboração, implantação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Primordialmente, porque os aspectos das políticas educacionais deságuam nas políticas de formação docente, que também interferem na construção da sociedade que almejamos, pois se originam por meio da educação.

2.4 Formação docente após a promulgação da atual LDBN: (des)continuidades e perspectivas

Disse o gato pro rato: Façamos um trato. Perante o tribunal eu te denunciarei. Que a justiça se faça. Vem deixa de negaça, é preciso afinal que cumpramos a lei. Disse o rato pro gato: – Um julgamento tal, sem juiz, nem jurado, seria um disparate. O juiz e o jurado serei eu, disse o gato. E tu, rato, réu nato, eu condeno a meu prato. (CAMPOS, 1986, p. 131).

A epígrafe escolhida para iniciarmos as discussões deste item, “Poema Cauda”, criado por Lewis Carrol, traduzido por Campos (1986), permite a interpretação das propostas de políticas, ações, planos, programas e leis voltadas para articular por vezes a formação inicial, em outras, a formação continuada, ou até mesmo as tentativas de entrelaçamentos de ambas e que, ao longo da história da educação brasileira, os professores e futuros professores, os cursos de graduação e de formação continuada são colocados em “acontecimentos”, onde os mesmos compõem o prato principal servido pelo Estado às ordens do capitalismo, são levados a julgamento e por muitos são condenados sem acusação. Todos a mercê ao prato de quem os convida para o trato.

Como destacamos anteriormente, as políticas educacionais correspondem a um recorte das políticas públicas, que contempla as diretrizes que permeiam os planos, fundos e pactos, marcos legais da educação brasileira. Nesse sentido, as políticas educacionais para a formação

de professores da educação básica devem ser colocadas em pauta a partir da instituição do Estado, frente ao seu papel interventor e regulador.

Traçaremos aqui uma breve perspectiva histórica referente à formação de professores para a educação básica, considerando as mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que priorizou a formação inicial e continuada do professor, conforme apresenta em seus Artigos 61 e 65:

Art. 61. 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: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996).

Desde o final do século XIX e início do século XX, houve a ênfase na criação de estruturas para a formação docente através de diferentes organismos formadores. Com isso, diversos programas foram preparados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal.

Direcionando nosso olhar para as licenciaturas, a obrigatoriedade de formação superior para os docentes da Educação Básica foi instituída pela LDBN, 9.394/96, para atender às exigências legais, como também a melhora nas avaliações nacionais e internacionais, na tentativa de superar a precariedade constatada frente à formação dos professores atuantes na educação. Emergem daí as políticas e programas para promover a formação dos professores em nível superior. Historicamente, a profissão docente é marcada por diversas lutas.

A superação da desvalorização social, a melhoria de salários, a regularização da jornada diária de trabalho, e, principalmente, a ruptura da concepção de que esta profissão é um sacerdócio, onde a abnegação, o sacrifício e a paciência sejam as competências necessárias para o fazer profissional de um professor.

Segundo dados coletados por meio de estudo do Conselho Nacional de Educação, realizado no ano de 2012 e citados por Gatti (2011), existe no Brasil um déficit de 250 mil professores, e as causas desta falta de profissionais perpassam pelas questões acima citadas. Nesta perspectiva concordamos com a autora, quando afirma que “[...] considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.” (GATTI, 2011, p. 11).

Com isso, Gatti (2012) evidencia o quanto se faz necessário aprofundarmos nossos conhecimentos a respeito das políticas voltadas à formação docente. Segundo Gatti (2011), nas duas últimas décadas houve uma concentração de esforços na área de políticas públicas voltadas para a educação, que foram ao encontro a uma série de necessidades emergentes da sociedade brasileira, necessidades essas das mais diversas ordens, sejam essas sociais, econômicas ou culturais, no que concerne aos direitos humanos. Como citado anteriormente, a educação é um direito social que deve ser garantido perante o estado, a todos os cidadãos, como é apresentado na Constituição Federal de 1988 e na LDBN nº 9.393-96.

Segundo Gatti (2011), diante do desanimador cenário das condições de formação dos professores e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação, reverter um quadro de falta de formação de novos professores não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.

No contexto da LDBN 9.394/96, foi aprovada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001/2010:

Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto. (BRASIL, 2001, p. 15).

Todavia, o Plano Nacional de Educação se dá sem especificação ou estipulação de percentuais mínimos de investimentos frente à arrecadação de recursos financeiros necessários para a implementação de suas metas. Desta feita, a falta de planejamento e estruturação de uma política compromete e dificulta a concretização de suas ações. Problema este corrigido no ano de 2007, a partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abordaremos mais adiante.

É importante destacar que, no ano de 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura incidem em serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que provocou desdobramentos significativos na formação de professores.

Dentre as ações significativas do Estado, que se constituem políticas públicas voltadas à formação docente, com a intenção de impulsionar a ampliação dos cursos de formação, considerada até como uma das mais significativas, com direcionamento à formação inicial docente, temos a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. (GATTI, 2011).

A UAB foi criada com o objetivo de incorporar a formação de professores com as práticas da Educação a Distância (EaD); com isso, os cursos de graduação passaram a ser oferecidos nos lugares em que as Instituições de Ensino superior (IES) não atendiam de forma presencial, em razão das dificuldades de acesso. Como descrito:

UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância. Para oferecer os cursos a distância, a UAB estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IESs e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. O MEC propõe-se, com esse sistema, a ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados, estimulando o desenvolvimento de centros de formação permanentes por meio desses polos, localizados prioritariamente no interior do país. (GATTI, 2011, p. 50).

A partir de então, a UAB passa a oferecer os cursos de licenciaturas aos professores da Educação Básica da rede pública de ensino e a promover uma articulação do governo federal através das IES, com os governos dos Estados e dos Municípios. Nesse contexto, temos um grande investimento na formação inicial de professores, primordialmente com a oferta da graduação aos profissionais que já atuavam em sala de aula, mas que ainda não possuíam formação superior na área, como também a oferta para os egressos do ensino médio que almejavam seguir a carreira docente. Porém, uma crítica bastante presente nesse processo é a ênfase na busca por novos professores, sem ações que desenvolvessem o gosto pela carreira docente (GATTI, 2011).

Interligado à UAB, surge o Programa Pró-Licenciatura, criado a partir da institucionalização da graduação para os docentes a distância pelo MEC no ano de 2005, mas que só teve início em 2006, para concretizar a formação dos professores em exercício. Quantos aos requisitos para que os docentes pudessem participar desse programa, Gatti (2011, p. 119) destaca:

[...] que as respectivas secretarias do estado ou do município fizessem parte do programa e que o(a) professor(a) não possuísse habilitação legal na área em que estava atuando, possuindo, pelo menos, um ano de exercício na rede pública de ensino. Os tutores dos polos presenciais de apoio deveriam ser professores da rede pública local e ter, no mínimo, a licenciatura e, preferencialmente, formação pós-graduada em educação ou nas áreas afins.

O programa promoveu efeitos positivos de acesso à formação de professores, o que provocou a sua ampliação no ano seguinte. Dessa forma:

Em 2006, o Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura. Os cursos foram lotados em IESs públicas, comunitárias e confessionais, em 22 unidades da Federação. Das instituições que tiveram seus projetos aprovados, 78% eram universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores, em 2006, e 90 mil, em 2007, assegurando a operacionalização e a manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (GATTI, 2011, p. 119)

Ainda no ano de 2005, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, enquanto mais uma proposta governamental que, mesmo não sendo criada exclusivamente para os cursos de licenciaturas, viabilizou a concessão de bolsas integrais ou parciais para acadêmicos de baixa renda e possibilitou o acesso ao ensino superior nas instituições privadas.

O ProUni permite aproveitar parte das vagas ociosas das IESs privadas (particulares e confessionais). Podem ser beneficiários alunos que concluíram o ensino médio em escola pública pertencentes a famílias de baixa renda, abrangendo também professores de escola pública da educação básica que não tenham nível superior de formação. (GATTI, 2012, p. 120).

Quanto ao processo de ingresso, Gatti (2012), apresenta que este:

[...] é obtido por desempenho mínimo fixado pelo MEC no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Complementarmente, o(a) estudante pode obter, a cada semestre letivo, a Bolsa Permanência, um valor de ajuda de custos para alunos de cursos presenciais cujo currículo exija seis horas diárias, ou mais, de permanência na IES para estudos. O mecanismo principal desse Programa assenta-se na renúncia fiscal por parte do governo. As universidades privadas com fins lucrativos têm isenção em quatro tributos federais, desde que assinem termo de adesão e compromissos com o ProUni. (GATTI, 2012, p. 120).

Outro aspecto desse programa é o aproveitamento das vagas não preenchidas nas instituições particulares que oferecem graduação, bem como o acesso aos cursos pelos professores de escolas públicas da educação básica, que ainda não realizaram sua formação em nível superior.

Já em 2006, foi lançado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que apresenta, enquanto objetivo, o apoio financeiro a projetos institucionais que buscam colaborar para a inovação no processo de formação docente. Na busca por integrar a Educação Superior à Educação Básica, revelando a preocupação do governo frente ao distanciamento

vivente entre a formação em nível superior, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, e as demandas exigidas pela escola básica.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas é atualmente uma ação também da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O programa apoia projetos de caráter institucional, de instituições públicas de ensino superior, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da lei, e em funcionamento. (BRASIL, 2006, s/p)

O Prodocência surge como um programa de consolidação das licenciaturas com a intenção de inovar e elevar a qualidade dos cursos de formação voltados para professores da Educação Básica, na busca pela valorização da carreira docente. Assim como o Pibid, um programa voltado para o nível de graduação. Entretanto, são programas diferentes.

De acordo com Ferreira e Reali (2005, p. 2), os programas voltados para iniciação à docência são também denominados de programas de indução, a saber:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Em 2007, a partir da criação do PDE, através do Decreto nº 6.094, muitas ações foram delineadas e efetivadas de modo a contemplar a educação básica, e a educação superior, promovendo, assim, a articulação entre os dois níveis.

Aprovado em 24 de abril de 2007, objetivava a melhoria da educação no país, por meio de um conjunto de ações a serem executadas em um período de 15 anos, com prioridade na educação básica. As ações deveriam ser desenvolvidas de forma articulada entre as três esferas de governo (União, Estados e Municípios). (GLAP; GLAP, 2017, p. 249).

Outra ação desenvolvida no âmbito do governo federal, no ano de 2007, foi o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007b). O programa trata da expansão das Universidades, porém, as ações direcionadas à educação superior, através desse programa, promoveram efeitos significativos sobre os cursos direcionados à formação de professores, ao passo que:

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os

desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. (BRASIL, 2007b, p. 5).

No Artigo 1º, § 1º do Decreto nº 6.096/07, que instituiu o REUNI, temos a meta global de acesso à educação superior, qual seja:

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007b)

Ainda de acordo com o referido Decreto, em seu Artigo 2º, o Programa aponta as seguintes 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;
 VI-articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007b).

O Programa REUNI, teve efeitos na expansão de oferta de cursos de licenciatura pelas Universidades Federais, ao promover o ingresso de jovens no ensino superior, como nos apontam Lima e Machado (2016, p. 384):

O Reuni faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído em 6 de abril de 2007 pelo Decreto Presidencial n. 6.096, sob o pressuposto do importante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país. Sua principal finalidade é reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior. Para tanto, conforme consta nesse Decreto, o Governo Federal cogitou alcançar, em cinco anos, a meta de 30% de jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior. Em 2007, esse percentual se encontrava na casa dos 13,1%, ou seja, 86,9% dos brasileiros entre 18 e 24 anos não cursavam esse nível de ensino. O Reuni estabeleceu também a meta de elevar a taxa de conclusão média em cursos de graduação para 90% e a relação de um professor para dezoito alunos de graduação em cursos presenciais.

Esse programa vem de encontro aos novos desafios, das novas demandas exigidas pela globalização econômica, financeira e cultural. O programa REUNI é traçado como um caminho

para criar condições para a competição no mercado, o que exige maior escolarização. Neste sentido, Porto e Régnier (2003, p. 09) discorrem sobre esta nova exigência e justificam que:

[...] o acesso crescente e contínuo da população aos graus mais elevados de ensino torna-se uma medida tanto do potencial econômico (pela possibilidade de diferenciação competitiva) quanto de valoração / mensuração da meritocracia e da democracia praticada por uma nação. A educação agrega valor aos sistemas produtivos ao mesmo tempo em que se torna um valor superlativo de humanidade e do grau de civilidade e de desenvolvimento de um país.

De acordo com os autores supracitados, o programa não passou ileso da falta de planejamento e estruturação que atingem as políticas públicas, como já mencionamos anteriormente. O que desencadeou polêmicos debates e, até mesmo, a resistências das instituições de ensino superior à sua implantação. As críticas implantadas denunciavam que a expansão da Educação Superior estava sendo realizada de maneira aligeirada, tumultuada, com baixa qualidade, com desigualdade entre as regiões brasileiras e com baixo investimento, o que promovia o sucateamento das universidades públicas do país. Diante disso, os embates promovidos versavam significativamente em relação aos investimentos do Estado. (PORTO; RÉGNIER, 2003)

Mesmo o programa não tendo sido idealizado enquanto uma política direcionada à formação inicial de professores, os dados apresentados pelo INEP e estudados por Gatti (2011), apontam que o programa REUNI desencadeou grandes efeitos na procura pelas licenciaturas, pois, “das 54 universidades federais existentes à época, 53 aderiram e 26 apresentaram projetos de renovação curricular” (GATTI, 2011, p.119).

A autora supracitada destaca o acréscimo de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais nas universidades públicas entre os anos de 2007 e 2009, portanto recaíram sobre a formação inicial docente. A partir do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cria-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada atendendo a sua finalidade, ou seja “[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.” (BRASIL, 2009).

O Decreto também preconizava “V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” (BRASIL, 2009).

A partir do artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério (DCNs), expõem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais a serem contemplados nos processos formativos:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2009)

Para atender os novos princípios formativos, nesse contexto, ainda no ano de 2009, entra em vigor o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), para cumprir as ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. (BRASIL, 2009, s/p).

Com a oferta do Ensino Superior para professores que atuam na Educação Básica, uma importante política pública volta exclusivamente para a formação continuada, com o propósito de atender, também, a nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDBN) que apresenta a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica, conforme:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- 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;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) se constitui através da articulação de um conjunto de ações do MEC em regime de colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios, juntamente com as Instituições de Ensino Superior públicas.

No âmbito do PARFOR, a CAPES realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de:

- Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura. (BRASIL, 2009, s/p).

O plano apresenta enquanto objetivos:

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas. (BRASIL, 2009, s/p)

De acordo com Gatti (2011), dentro da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores desenvolvida nas últimas décadas, tendo, como público-alvo prioritário, professores da Educação Básica, podemos elencar enquanto programas de importante relevância: o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), com a oferta de formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental. O programa Pró-letramento voltado para o aperfeiçoamento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O eProinfo, um ambiente virtual

colaborativo de aprendizagem visando contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação. O Programa ProInfantil que se destina a suprir as demandas específicas de formação dos professores da educação infantil que ainda não possuem formação específica para a docência. E, de modo recente, no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi lançado tendo como público-alvo professores alfabetizadores da Educação Básica da rede pública de ensino. (BRASIL, 2012).

Assim, ao direcionarmos nosso olhar às políticas públicas para a formação de professores, temos a possibilidade de compreendermos como o país vem abordando as questões voltadas para a formação inicial e continuada, plano de cargos e carreira, qualidade e condições de trabalho, piso salarial e jornada de trabalho. Podemos detectar quais e como as políticas públicas de valorização docente vêm sendo articuladas ao longo da história. Sobretudo através da análise das chamadas políticas públicas de fundos.

Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), implicou ao poder público a obrigação, bem como o prazo de lavrar uma lei específica para o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), assegurada no Art. 41. “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. Que foi concretizada com a aprovação da Lei nº 11.738/2008. (BRASIL, 2007c).

Nesse sentido, Fernandes (2014, p. 51) ressalta que:

A aprovação desta lei colocou a valorização dos profissionais da educação no centro da agenda da política educacional, sobretudo pela descentralização do sistema educacional. Afinal, pagam os salários docentes da educação básica, estados e municípios. Assim, se a lei centralizou sob o comando da União um PSPN, descentralizou seus custos para as unidades subnacionais. Obviamente, permaneceu na lei em questão o caráter supletivo e complementar da União para as unidades subnacionais cuja receita fosse insuficiente para alcançar o Piso.

O Fundeb, que veio para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), garante ao sistema educacional brasileiro um moderno e mais eficiente instrumento de distribuição dos recursos para o financiamento da educação no país. Callegari (2010, p. 67), compreende o Fundef enquanto, “um Fundo em comum do Governo do Estado e dos seus Municípios, como expressão de comprometimentos, interesses e reciprocidades que pressupõem ação conjunta para a consecução de objetivos comuns.”.

Cabe aqui destacar Callegari (2010, p. 16), sobre como este Fundo se apresenta como um caminho de possibilidades para a construção de políticas que venham valorizar a profissão docente, haja vista que “O FUNDEB propõe a construção de políticas mais equânimes de valorização de professores, uma vez que alcança todo o magistério da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), assegurando, para tanto, investimentos de, no mínimo, 60% dos seus recursos.”

Dessa forma, o principal objetivo é garantir uma remuneração adequada aos professores, que conseqüentemente refletirá na melhora no ensino básico. Propõe diminuir a desigualdade ao extinguir a diferença de investimento de recursos entre as redes de ensino, direcionando uma atenção maior a quem mais necessita.

Nesse sentido, Barbosa (2011. p. 111) frisa que:

[...] a valorização do trabalho decente, a remuneração pela atribuição de salários mais justos, a implementação da escola em tempo integral, para o desenvolvimento de múltiplas atividades, a aproximação dos pais da escola, a redução do número de alunos pôr salas, a mudança na forma de organização da escola, avaliação das escolas e dos sujeitos, o incentivo a auto-organização dos estudantes, a ênfase na formação continuada, a construção coletiva de professores, pais e estudantes no projeto político pedagógico. Uma pedagogia da formação de professores deve garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação.

As políticas públicas, por mais inovadoras que possam ser, com o aprimoramento de métodos, criação de estratégias, com objetivos de promover a melhora na qualidade do ensino, precisam ter, como base, a valorização e o reconhecimento dos profissionais; não basta justificar-se apenas no aprimoramento dos conhecimentos pertinentes para a promoção de uma educação de qualidade social, e desconsiderar a valorização e a aprovação dos profissionais que as implementarão.

Vale rememorar que na década de 1990, a atual LDBEN, Lei nº 9.394/96, foi promulgada mediante uma ampla reforma educacional, promovida sob influência de vários organismos internacionais. Para a promoção dessa reforma na educação, o Artigo 87 da referida Lei, determinava que o Estado enviasse “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.” (BRASIL, 1996).

Estas determinações legais, atenderam o que já estava assegurado na Carta Magna de 1988, que, em seu Artigo 214, determina que esta Lei deverá estabelecer o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. Mas, somente após doze anos de promulgação da Constituição Federal e quatro anos de vigência da LDBEN (BRASIL, 1996), é que houve a implementação do PNE, 2001-2011, mesmo com nove vetos, principalmente no que conferia

ao financiamento das políticas para o cumprimento das metas traçadas, o Plano foi sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O processo de implantação e desenvolvimento desse PNE, ficou marcado por fortes críticas, tanto que foram criados dois projetos, nesse período, chamados de dois PNEs. O primeiro chamado de PNE1, construído pelo poder Executivo Federal e o segundo, chamado de PNE2, tecido pela Sociedade Brasileira. Dourado (2011) e Britto (2015) elucidam que os dois planos tinham ênfases distintas no que tange à concepção de espaço escolar e as perspectivas frente às políticas públicas educacionais. O Plano levado adiante foi o PNE1, “[...] um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98)

Passados dez anos, sob o histórico de um PNE sem muito sucesso e eficiência, pois, “[...] não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor” (BRITTO, 2015, p. 21), o PNE, no ano de 2011 se encerrou, levando em seu histórico várias metas sem serem atingidas, o que fez com as mesmas se repetissem no planejamento no PNE subsequente, elaborado através das conferências regionais preparatórias para o CONAE/2010.

Nesse contexto, só em 25 de junho de 2014 foi aprovado o PNE 2011-2020, por meio da Lei nº 13.005, sem significativas mudanças, porém, houve uma maior participação de vários segmentos da sociedade e do poder público, o que favoreceu para que as metas fossem elaboradas e reelaboradas de maneira mais consistente, afim de promover, de um modo melhor, o direcionamento das políticas públicas educacionais, organizadas por consequência desse novo Plano e atender o que determina a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a atual LDBEN nº 9.394/96. (BRASIL, 1996), (DOURADO, 2015).

Quanto ao processo de criação do novo Plano Nacional de Educação, Dourado (2015, p. 301), explicita que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

No contexto do PNE 2014-2024, nos atentaremos a quatro metas de um total de 20, pois estas estão especificamente direcionadas aos professores, a formação inicial, formação

continuada, valorização profissional e plano de carreira dos profissionais da educação, como observamos a seguir:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Frente ao que nos apresenta a Meta 12, as ações de expansão da educação superior pública e gratuita vêm surtindo bastante efeitos, principalmente para a formação docente, onde houve um significativo aumento na oferta de licenciaturas. Isso também se deu através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ou seja, na ênfase dada com a criação e ampliação de políticas voltadas para a assistência estudantil, com vistas a garantir o acesso e a permanência desses acadêmicos. (GATTI, 2011).

Já, para atingir os objetivos indicado nas Metas 15, 16 e 17, o próprio PNE, formula várias estratégias para garantir a execução dessa meta. Desta forma, o Plano expressa a iniciativa de “implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados” (BRASIL, 2014). Entretanto, no decorrer do ano seguinte, a política não foi concretizada, findando-se o prazo de um ano para a sua concretização.

Dourado (2015) aponta a importância da construção de metas voltadas para a constituição de políticas para atender às necessidades na formação dos professores, e afirma

que essas ações ganham maior possibilidade de se concretizarem quando o trabalho é realizado de forma colaborativa. Assim:

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301).

Trazer reflexões acerca do que trata esse documento é relevante, pois possibilita compreender em quais perspectivas as discussões sobre as políticas educacionais vêm acontecendo. Se conduzidas aos interesses do modelo neoliberal, que estabelecem as lógicas constituintes e constitutivas do processo de criação das políticas públicas educacionais, direcionadas às práticas da educação básica, à educação superior enquanto alicerce da formação inicial e da formação continuada dos professores, promovem a melhoria ou a descontinuidade dos investimentos em todos esses níveis.

De uma maneira geral, essas metas destacadas do PNE 2014/2024 apontam a necessidade de se formular e de direcionar esses processos formativos. Compreendemos então, que se faz necessário reconhecer, dar valor e voz aos profissionais do chão das escolas e das Universidades, que realizam a mediação da construção dos saberes e a todos os envolvidos indiretamente nesse processo. Neste sentido, Scheibe (2010) defende a necessidade de articulação entre as ações formativas e as vivências da escola, através das instituições formadoras, ao afirmar que:

O PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação. (SCHEIBE, 2010, p. 988-989).

Diferentes estudos teóricos, realizados por autores, como: Gatti (2011, 2012); Lima (2012); Dourado (2011); Aguiar (2010); Valente e Romano (2002); Lessard (2006), que acompanham e debatem os percalços da educação a partir das políticas públicas educacionais, das políticas de formação docente no Brasil, mostram que os processos formativos (formação inicial e continuada) ainda são muito frágeis, o que denota pouca atenção do Estado na criação

das diretrizes, planos e leis, desencadeando o distanciamento naquilo que é indicado na legislação e no que realmente está sendo desenvolvido através das políticas no país.

Nesse sentido, a análise dos PNEs permite identificar o que foi indicado como ação, mas que permaneceu sendo uma meta, e, com isto, provocou escassos avanços e execuções do que foi proposto, aspectos que colaboraram o para o retrocesso da educação no Brasil. Como afirma Vassoler (2019, p. 5), “Assim, apreende-se que anos após anos, lemos e relemos textos políticos que já foram elaborados, os quais contêm apenas ajustes e que não conduzem a educação brasileira para uma prática transformadora e inovadora devido à ausência de cumprimento”.

Enquanto uma via de materialização de uma educação que, de fato, seja transformadora, Dourado (2011) aponta a necessidade de compreensão sobre qual educação queremos promover? Como caminham os processos educativos neste momento? Quais constatações foram feitas? As avaliações das políticas públicas educacionais estão sendo consistentes? Segundo o referido autor, somente através de um processo planejado e articulado entre as políticas educacionais é que caminharemos para a compreensão sobre quais interesses educacionais está atendendo, para que, assim, seja tecida uma nova direção na busca pela transformação da qualidade social da educação. Isso posto:

Compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado. Sob essa perspectiva, faz-se necessário avançar no planejamento e na gestão educacional e, desse modo, aprimorar, complexificar e atualizar os indicadores educacionais, de modo a contribuir para o monitoramento e avaliação do PNE, bem como para garantir análises globais e articuladas ente diferentes políticas, programas e ações, envolvendo os diferentes entes federados, no que concerne à proposição e à materialização, permitindo, desse modo, mais organicidade entre as opções e as prioridades das ações e das políticas governamentais, e a visão dos nexos entre estas e o Plano, dos interesses em disputa e dos limites decorrentes do contexto em que são forjadas as possibilidades para a sua concretização. (DOURADO, 2011, p. 55).

Lessard (2006) identifica esse processo como regulação das políticas educacionais, que tem a intenção de movê-las ao equilíbrio, à adaptação, correção e pressão na tentativa de cumprir o compromisso com uma educação pública de qualidade e transformadora. Entretanto, os processos regulatórios seguem, na maioria das vezes, para atender as demandas e fenômenos econômicos do sistema capitalista que busca mão de obra para que aconteça a globalização dos mercados.

Nesse sentido, carece analisar, acompanhar e avaliar as políticas de formação docente, a fim de interpor frente aos diversos fatores que interferem na atuação dos professores em sala.

Através de ações que visem ofertar o ingresso e permanência nos processos formativos, e que esses processos formativos não sejam reduzidos à propagação de metodologias e estratégias de ensino que propendem a suavizar as dificuldades e limitar as intervenções pedagógicas. E, com isso, contribua para estabelecer políticas de formação que não descuidem do desenvolvimento de uma base consistente, voltada para formação inicial de professores.

3 FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Esta seção foi elaborada com o objetivo de apresentarmos reflexões frente à necessidade de mudanças dentro do processo de formação de pedagogos a partir do contexto das legislações que regulamentam o curso.

Assim, no item 3.1 apresentamos o percurso do processo de criação do curso de Pedagogia a partir da implantação das escolas de primeiras letras. Nas subseções tratamos dos conceitos de profissionalização docente, reflexão docente, autonomia docente e o papel das instituições de ensino superior enquanto articuladoras dos processos formativos, pautados na realidade do campo de atuação do professor, ou seja, na escola.

3.1 Orientações legais para formação inicial do pedagogo

Para contextualizar o processo de criação do curso de Licenciatura em Pedagogia abordamos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, através de cursos específicos criados no final do século XIX, com as Escolas Normais, que se destinavam aos professores que atuavam nas chamadas Escolas de Primeiras Letras. (SAVIANI, 2008).

O ensino nessas instituições correspondia ao ensino técnico junto ao ensino médio, que visava qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho, tendo em vista que, a partir da década de 1930, o processo de industrialização no Brasil demandava mão de obra qualificada em nível de Educação Básica. Para atender essa demanda de escolarização, era necessária a formação de professores em cursos regulares e específicos para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (SAVIANI, 2008).

Para isso, ocorreram modificações, os cursos formativos passaram a ser ofertados pelas primeiras universidades que surgiram nesse período, para formar professores, já que até o momento o ensino era realizado por profissionais liberais, sem formação específica. Essa demanda de professores, cada vez mais crescente, estimulou a oferta de disciplinas voltadas à educação nos cursos de bacharéis, com vistas a adequar estes formados, para atuarem na área educacional. (SAVIANI, 2008).

Esse processo formativo também ocorreu no curso de Pedagogia, que foi regulamentado no ano de 1939 no contexto da Reforma Francisco Campos, pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Esta formação era destinada à formação de bacharéis especialistas em educação, que, com a inserção dessas disciplinas, passaram a formar pedagogos para também ministrarem disciplinas no ensino secundário. Na então Faculdade Nacional de

Filosofia na Universidade do Brasil eram ofertados os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História. (RIBEIRO; MIRANDA, 2008)

Nesse período, houve a divisão do curso de Pedagogia em habilitações, o curso tinha como intenção formar licenciados e, também, bacharéis. A licenciatura, com duração de quatro anos, estava voltada ao magistério e ao bacharelado, com duração de três anos, era voltado para a formação de técnicos em educação. (BISSOLLI DA SILVA, 2003; SAVIANI, 2004; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000).

Com isso, o curso de Pedagogia era constituído por um projeto de seriação:

[...] assim, no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar. (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p. 3).

Em 1962 houve uma segunda regulamentação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer 251 do Conselho Federal de Educação-CFE, pautando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Nesse contexto, o curso passou a ter sete disciplinas, sendo elas:

[...] cinco obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino. (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p. 2).

Em 1968 houve a promulgação da Lei nº 5.540, chamada de Lei de Reforma do Ensino Superior; por consequência do regime militar, esta lei visava uma reforma universitária, primordialmente para promover o controle político e, também, para direcionar o ensino superior para a geração de mão de obra, na busca por atender às demandas do mercado, que possuía, enquanto seus princípios, a racionalidade, a eficiência, a produtividade. (SAVIANI, 2004).

Essa lei também influenciou, no ano de 1969, a homologação do Parecer 252, do Conselho Federal de Educação (CFE), que eliminou a distinção entre a formação para o bacharelado e para licenciatura, pois a intenção estava voltada para a formação de professores para o Ensino Normal e a formação de especialistas para atuar na parte técnica, exercendo a sua função na supervisão, orientação e gestão escolar.

Nesse parecer ficou evidente a divisão do trabalho pedagógico na escola, sob a influência da lógica do capital frente à organização do trabalho, onde, nesta configuração, o professor tinha a função de executar o processo de ensino e os demais profissionais especialistas, com a função de atuarem na parte técnica de gerenciamento escolar, o que também fragmentava a formação em Pedagogia na época. (SAVIANI, 2004).

Somente no ano de 1980 que a formação foi unificada, quando as Escolas Normais foram suprimidas, com a criação das escolas para Habilitação Específica para o Magistério (HEMs). E com o surgimento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) em 1988, designados a “[...] garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.” (GATTI, 2009, p. 39).

Mas, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) no ano de 1996, esses centros de formação foram extintos, e atendendo a LDB, a formação de professores, em nível superior passou a ser promovida pelas universidades. Assim, a formação de docentes requerida para atuar na educação básica passou a ser ofertada através dos cursos de graduação em nível superior, nas licenciaturas plenas, em universidades e, também, nos institutos superiores de educação, o que levou à extinção da formação. (GATTI, 2009).

Salvo os povos indígenas que, conforme LDB no artigo 2010 tem forma própria de aprendizagem e a resolução de número 1, de 7 de janeiro de 2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Essa preocupação provocou a implementação de políticas públicas voltadas ao curso de Pedagogia. Tendo como base a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996), no ano de 2006 ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), (BRASIL, 2006). Com isso, os pedagogos passaram a ser responsáveis por ministrar as aulas nos anos iniciais da educação básica brasileira.

Para Gatti (2012), a exigência de graduação em nível superior enquanto pré-requisito básico para a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, acontece em razão das novas cobranças da sociedade em função do novo ordenamento estrutural do mundo em processo de globalização, que passou a considerar a educação enquanto base para a promoção do desenvolvimento e crescimento do país.

Como estabelece o Art. 61º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o profissional licenciado em pedagogia pode desempenhar a profissão nas seguintes áreas:

[...] educação formal ou informal de crianças, jovens e adultos, compreendendo a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos; elaboração e acompanhamento de estudos, planos, programas e projetos da área de educação, ainda que não escolares; gestão educacional nas escolas e empresas de qualquer setor econômico; administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional nas escolas; recrutamento, a seleção e a elaboração de programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas. (BRASIL, 1996).

Em 2006, com a Resolução CNE/CP nº 1, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, onde em seu Artigo 4º estipula as áreas de atuação do pedagogo:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; (BRASIL, 2006, p. 49).

Para Libâneo (2007, p. 33), a Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução [...] não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Com essa resolução a formação do pedagogo ainda não é compreendida em sua total dimensão; formação de professores que sejam capazes de atuar, tanto no processo de ensino, quanto na produção de conhecimento científico, na gestão, coordenação pedagógica, sendo capacitados para planejar, avaliar e gerir o processo educacional na escola, ou seja, que, com essa formação o profissional seja capaz de atender às demandas da escola. Com uma formação limitada, as possibilidades se restringem.

De acordo com Libâneo (2007), é necessária uma formação que amplie o olhar do educador frente ao seu compromisso com o processo de aprendizagem, e isso requer uma formação que colabore com a compreensão dos saberes científicos, saberes culturais, e isso não se contempla através de uma formação técnica, fragmentada e limitada

Sobre a formação profissional dos professores, Gatti (2012), enfatiza que “[...] A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.” (GATTI, 2012, p. 29).

Assim, a pesquisa deve se fazer presente em todo o processo de aprendizagem, tanto pelo professor, quanto pelos estudantes; a escola deve ser esse espaço de produção de saberes, através de ações que promovem a investigação. Para Freire (1987, p. 32), o ensino e a pesquisa andam juntos, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Portanto, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente.

Nesse sentido, o processo de qualificação do professor, compreende a necessidade de formação permanente, que inclui uma ação continuada que inicia com a formação inicial e mantém por toda a vida profissional. Porém, a forma de se conceber a formação do pedagogo através da Resolução CNE/CP nº 01/2006 não contribui para essa formação.

Isso também pode ser percebido no Decreto nº 6.755, de 2009, que apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, e destaca o dever e compromisso do Estado para com a formação docente. A carência de programas voltados à promoção de uma formação que reconhece a escola como espaço para a formação inicial e continuada de professores, ainda é bastante acentuada.

Gatti (2012) e Libâneo (2007) identificaram essa falha na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que colabora com a fragmentação da formação inicial, em que a falta de articulação com o chão da escola ainda se faz presente nos processos formativos dos cursos de licenciaturas nesse período. O decreto promove sutis mudanças, mas estas contemplaram apenas os aspectos de ordem econômica no processo de formação inicial e continuada de professores.

O que contribuiu para a permanência das dificuldades no espaço das instituições de educação superior, que devem promover o ensino em regime de colaboração, impedindo que aconteça uma efetiva articulação formadora das universidades e o sistema de educação básica. Apesar da inquestionável importância dos dispositivos constitucionais e legais, a formação inicial de pedagogos e pedagogas não tem como referência o lócus de atuação desses profissionais da educação, que é a educação básica.

Estas políticas públicas educacionais não têm, como o seu alicerce, o chão da escola, as diferentes realidades no processo do ensino e as diferentes dimensões da aprendizagem. Estas políticas se distanciam dos entraves de funcionamento das escolas e das precárias condições que se encontram as salas de aula nos diferentes cantos do país.

São políticas educacionais que cerceiam um ensino coerente com a realidade, com o aprofundamento teórico e metodológico, que constituem a relação entre o processo de ensino-aprendizagem. São políticas públicas que constroem seus receituários através de documentos oficiais, os conteúdos a serem contemplados nos currículos escolares, na expectativa de que o que foi prescrito para escola e professores imaginários, se concretize nas escolas reais, que possuem demandas específicas a serem atendidas, para que, de fato, as práticas pedagógicas nas salas de aula sejam capazes de promover a transformação social.

Entretanto, para que se consolide uma educação transformadora, é necessária a implementação de política pública educacional que vise a profissionalização docente pautada na autonomia intelectual, reflexiva e investigativa, uma formação coesa frente às exigências sócio-histórica-política-culturais da humanidade.

Nesse sentido, abordamos a seguir algumas considerações importantes frente às demandas que atravessam a profissão docente.

3.2 Profissionalização docente para (trans)formar a prática pedagógica

Tardif (2013) aponta que, desde os anos de 1980 a profissionalização impera dentro dos discursos reformistas da educação, tanto no âmbito internacional, como nacional. O movimento realizado neste processo de profissionalização, nos últimos trinta anos, possibilita identificar que a evolução, tanto do ensino, quanto ao reconhecimento da profissão, aconteceu de forma desigual e variável de acordo com cada país.

Desta feita, não houve nenhum processo linear, mas sim, de muitos avanços e retrocessos, de forma desigual até dentro do nosso próprio país. Podemos observar também que a escola e a educação pública apresentam inúmeras dificuldades para firmar o processo de profissionalização, diante dos insistentes projetos de mercantilizá-la, tornando mais distante ainda conceber uma verdadeira profissionalização.

Bonfante *et al.* (2018) enfatizam que esse processo de profissionalização docente perpassa por campos epistemológicos, políticos e profissionais. E que nestes diferentes percursos a instituição formadora, que tem um papel direto na formação inicial do docente, vem sofrendo fortes influências do estado, mediante pressão causada pelos organismos internacionais. Estas influências têm provocado o desajuste com políticas de controle, pautadas na racionalidade técnica, que provocam a proletarização, e, com isso, descaracterizam e desqualificam o processo de execução do trabalho docente. Todavia, como destaca Imbernón (2011, p. 46):

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

É notório que, nos últimos anos, o sentimento de insatisfação dessa posição apresentada aumentou, resultado de um distanciamento entre as teorias e a realidade do espaço escolar vivenciado pelos professores. Neste contexto, Nóvoa (2017) assevera que há uma disparidade entre o que se vivencia no espaço formativo e no espaço escolar. Muito se discute frente ao papel das políticas de profissionalização, que, muitas vezes, têm como papel a desprofissionalização.

Com isso, atacam as instituições universitárias, atacam a formação docente, enfatizam a necessidade de privatizar o ensino, como se, assim, salvaríamos a educação, pois o foco em si, dessa reforma educacional, visa atender apenas os interesses e princípios neoliberais. “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

De acordo com Pimenta (2008, p. 41):

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidência não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidência, também a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Tal necessidade nos remete ao outro aspecto importante considerado da diferenciação do trabalho docente: a (des)qualificação docente. Tal categoria, que muitas vezes tem sido utilizada para obscurecer a realidade do trabalho docente, permite, no entanto, explicar a contradição entre a prática pedagógica do professor da escola pública e o discurso sobre sua prática.

Assim, podemos compreender que a profissão docente se depara com dois processos bastante distintos, que são a profissionalização e a proletarização. Podemos identificar os descaminhos percorridos pelos docentes frente ao processo de precarização, pois a atenção está sendo voltada para a racionalidade técnica, econômica e mecânica, muitas vezes pela busca da padronização da formação, do conhecimento, pela desvalorização do trabalho intelectual.

Gatti (1997, p. 60) destaca que o processo de formação profissional perpassa pela valorização social e de salário dos professores:

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto

peçoal como economicamente. A idéia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? -, cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu papel. Não se reconhece com clareza que é sobre os professores de 1º Grau que repousam todas as possibilidades de formação futura das gerações. Tradução disto são a dificuldade de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais.

Imbernón (2011, p. 48) também defende a valorização do desenvolvimento profissional, bem como, que essa valorização desemboca nas relações de trabalho, por isso:

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Nesse sentido, ao compreendermos que a carreira docente, para promover a profissionalização do professor ao longo de sua trajetória, deve pautar a interação entre os atores educacionais, em que cada um com suas ocupações; ao corroborarem para uma formação no coletivo, proporcionem que cada profissional se perceba na dimensão de trabalhador e seu trabalho, perceba o outro e as dimensões do chão da escola, e colaborem no processo de construção dos saberes profissionais.

Podemos constatar essa compreensão, também, na Declaração de Dakar, no Fórum Mundial sobre Educação ocorrido no ano 2000, no item 69:

Os professores são os atores essenciais na promoção de uma educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas sociais mais flexíveis baseados na coletividade; defendem a mudança e atuam como catalisadores para produzir a mudança. Não se obterá uma reforma educacional com resultados positivos se os professores não participarem de forma ativa. Deve-se respeitar e remunerar adequadamente os professores em todos os níveis de ensino; eles devem ter acesso à formação, educação e apoio profissional (entre outros, a educação aberta e à distância) e devem ter a oportunidade de participar no plano local e nacional nas decisões relativas à vida profissional e ao seu ambiente educativo. Os professores têm de aceitar também suas obrigações profissionais e ser responsável perante os estudantes e suas comunidades. (UNESCO, 2000, p. 24)

Na Declaração apresentada podemos identificar o reconhecimento frente ao respeitável papel que os profissionais docentes exercem na promoção de uma educação de qualidade, voltada para o bem social. Mas, há também a compreensão de que, sem uma formação adequada para isso, sem a sua participação efetiva nas decisões referentes às mudanças no sistema educacional brasileiro, essa educação imaginada não se concretiza.

A discussão realizada por Nóvoa (2017) possibilita refletir sobre a necessidade de pensarmos a formação de professores enquanto uma formação profissional. Há muitos desdobramentos para se constituir professor, e estes se iniciam desde o processo de formação inicial.

Nesta direção, Zabalza (2004, p. 108) aponta que:

[...] quando se apresenta o exercício da docência com uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e suas condições específicas) e o domínio científico da própria especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimento. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções.

Para isso, faz-se necessário reorganizar a posição que a formação de professores ocupa dentro das políticas educacionais, para que seja possível pensar os desdobramentos dos conceitos sobre a prática pedagógica. (ZABALZA, 2004).

Destaca-se também, a necessidade de pensarmos a formação de professores como uma formação profissional, construindo um novo lugar institucional. E, também, se evidencia que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e, conseqüentemente, a própria posição da profissão na sociedade. (NÓVOA, 2017).

Diante disso, é fundamental repensarmos a formação inicial e a profissionalização docente, pois há a necessidade de reconhecimento do trabalho intelectual docente através do reconhecimento das competências necessárias para desenvolver uma boa prática. Para isso, é necessário que haja o rompimento desses impasses e que os docentes possam construir uma carreira profissional crítica, transformadora, autônoma e reflexiva.

Nóvoa (2017) apresenta que ser professor vai muito além de entrar/estar em uma sala de aula. Para se constituir professor precisamos exercitar a nossa prática docente ao longo de toda a nossa trajetória profissional. No decorrer desta, adquirimos, incorporamos, modificamos, construímos e reconstruímos os conhecimentos docentes.

Entretanto, os espaços reconhecidos como espaços de formação, dentro do cotidiano do educador, lhes apresentam cursos, rotas de formação padronizadas, uma formação rápida, estilo “*fast food*”. Tudo isso, tendo em vista a diplomação rápida para simplesmente atender as demandas do mercado de trabalho. Esta formação, deixa de lado todo o cuidado necessário para que de fato aconteça o preparo dos educadores para as realidades existentes nos espaços escolares.

Sobre esse processo de formação, Imbernón (2011, p. 46) colabora, ao defender que:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Sobre a formação profissional do professor, Nóvoa (2017, p. 17) cita que existem cinco posições enquanto formação profissional universitária, são elas: a posição que envolve a disposição pessoal, sobre como aprender a ser professor. Nesse sentido, na disposição pessoal: “É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores.”

O autor supracitado destaca que a segunda posição, chamada de interposição profissional, incide em como aprender a sentir como professor. A terceira posição é a composição pedagógica, que corresponde a aprender a agir como professor. A quarta posição é sobre a recomposição pedagógica, que é, como aprender a conhecer-se como professor. Já a quinta posição abarca a exposição pública, sobre como aprender a intervir como professor. A partir dessas posições, podemos identificar o processo que implica no desenvolvimento pessoal e de profissionalização docente.

Nóvoa (2017), dentro desse contexto, enfatiza a necessidade de a formação inicial, oportunizada pela Universidade, ser construída levando em consideração esses eixos; o autor ainda ressalta a importância da escola de educação básica nesse processo de formação inicial, principalmente da figura do professor atuante em sala.

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 34).

Portanto, é preciso que aconteçam muitas mudanças no processo formativo dos professores, a fim de construir propostas de ensino superior que, de fato, valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento da profissão docente.

Tardif e Raymond (2000) também discutem as relações existentes entre o tempo, o trabalho e o processo de aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam na educação básica. Discutem os saberes mobilizados e os saberes que fazem uso no dia a dia. Os autores destacam que estes próprios saberes têm sua origem na prática; que organizam, e mobilizam suas ações em seu cotidiano e atribuem sentido ao que está sendo realizado.

Assim, as relações se expressam nos fenômenos da história de vida dos docentes, nos processos de aprendizagem do início da sua atuação, do início da sua carreira profissional. Com isso, é compreensível que há diferentes relações entre o tempo de atuação e os saberes profissionais. Pois o profissional, no início de sua carreira, carrega consigo diversos conhecimentos teóricos, que ganharam significados quando atrelados à sua prática docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os autores supracitados enfatizam a necessidade de atentarmos a estudar as relações existentes entre os saberes que direcionam a prática, pois, assim, podemos melhor compreender a natureza dos saberes profissionais dos professores. Muitos desses saberes, que estão ligados ao trabalho docente, são saberes temporais, porque são construídos progressivamente ao longo de sua atuação, que são variáveis de acordo com cada ocupação atribuída ao docente.

Isto acontece porque cada atuação requer conhecimentos, competências e atitudes específicas para aquelas ações. Assim, podemos compreender que estes conhecimentos que serão adquiridos pelo professor ao longo do contato com as situações experienciadas, possibilitam a formação de sua profissionalidade. Nesse sentido, Silva (2017, p. 52) destaca que:

Uma profissionalidade e, conseqüentemente, uma identidade profissional bem formada traz para o professor no exercício de sua profissão, para o trabalho em sala de aula, uma maior segurança com relação a suas condutas diante de situações diferenciadas que se apresentam frequentemente em sala de aula. O estabelecimento de quais e tais funções e atividades fazem parte de um trabalho que contribuem consideravelmente para a aplicação na prática do que compete aos seus profissionais.

Gorzoni e Davis (2017) enfatizam que a expressão de profissionalidade está associada primordialmente à própria maneira do professor atuar enquanto docente, a partir da construção da sua identidade profissional, que sofre muita influência das demandas sociais, tanto externas, quanto internas à escola.

O que requer que se construa competências e habilidades intrínsecas do próprio ato de ensinar, que foi sendo moldado ao longo de suas experiências profissionais. Com isso, cada professor pressupõe níveis diferentes de construção da sua identidade, conseqüentemente à sua profissionalidade, pois a mesma envolve também as habilidades que o docente possui em relacionar as suas experiências docentes às demandas sociais, políticas e educacionais.

Pautando em Contreras (2002), é possível afirmar que esta profissionalização docente vai além dos intentos com a formação do futuro professor ou do professor que já está em exercício, ela se atenta as características que devem ser próprias da profissão docente. Tendo em vista que a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições que os formam.

Diante disso, para construirmos um novo sentido para a formação profissional universitária docente, precisamos repensar esse lugar que forma os professores. Este lugar precisa vir ao encontro dos desafios com que os docentes se deparam em seu dia a dia, precisa ser um lugar que faz a junção das várias realidades, pois é esta a forma do seu campo de atuação. É necessária a criação e permanência de programas, que implementem políticas públicas que compreendam o processo de formação enquanto um processo de preparação para o exercício da profissão.

3.3 A reflexão sobre a prática no exercício docente

O espaço escolar passou por muitas mudanças, e ainda vem sofrendo várias transformações. A educação busca acompanhar as alterações que ocorrem na sociedade e no mundo, e isso implica na necessidade de inovação frente ao modo de ensinar e construir conhecimentos. A forma de se relacionar dos diferentes atores neste meio também altera, exige profissionais cada vez mais capacitados humana e profissionalmente, nas mais diversas áreas de atuação. E as competências docentes carecem de questionamentos, pois, é necessária a reformulação, a desconstrução, alterações de exigências, para atender as necessidades dos estudantes.

Diante deste contexto, Zeichner (2008) propõe uma reflexão frente à ideia de prática reflexiva na formação do professor. O autor tem vários anos de experiência como formador de educadores, e busca discutir o uso do conceito de “reflexão” em programas de formação docente ao redor do mundo. Seus estudos trazem apontamentos sobre como a formação docente reflexiva resultou em um desenvolvimento real dos professores, como contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação dos estudantes. Estes estudos também evidenciaram a falta de correspondência entre as concepções de formação docente reflexiva na literatura especializada, com as realidades materiais de trabalho dos professores.

Inicialmente, a ideia de formação de professores perpassava pelo caminho do treinamento, onde desenvolveriam, assim, a capacidade de tomar decisões no decorrer do seu trabalho pedagógico, o que os tornava competentes tecnicamente em sala de aula, porém preocupados primordialmente em passar os conteúdos.

Assim, a prática reflexiva estava, à primeira vista, voltada para o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. Isso evidenciou o insucesso da formação docente reflexiva,

que recaía apenas na ênfase acerca do ensino, condição que impossibilitava que os professores fossem capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho (ZEICHNER, 2008).

Diante disso, é possível perceber que ainda há pouca ênfase sobre a reflexão enquanto uma prática social que acontece diariamente, bem como também acontece entre os professores; para isso há a necessidade de se apoiarem nesse processo reflexivo, com vistas a contribuir com o crescimento do outro. Portanto, quando falamos de prática social enquanto parte importante do processo reflexivo, estamos reconhecendo que a interação social é importante para solidificarmos aquilo que acreditamos enquanto prática pedagógica.

Assim, ao reconhecermos que existe essa ligação entre a reflexão docente com a luta por justiça social, significa que, além de termos que nos certificar o quanto dominamos os conteúdos e os conhecimentos pedagógicos para podermos ensinar, também precisamos nos atentar sobre o quanto os conhecimentos construídos em sala estão promovendo o desenvolvimento dos estudantes, ao ponto de eles terem a compreensão sobre o quanto prejudicial é um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização. Enquanto educadores precisamos nos certificar que nossa prática pedagógica não os limite, que os torne capazes de tomarem decisões com consciência, que saibam perceber as consequências políticas e sociais que as diferentes escolhas podem ter.

Quanto ao conceito de professor reflexivo, destacamos que:

[...] parte dos estudos nos quais Donald Schön (1983) torna evidente que a prática dos profissionais ligados à engenharia, arquitetura e desenho, além do conhecimento tácito que os leva a lidar com situações rotineiras, possui também um necessário componente reflexivo que permite a esses profissionais solucionar problemas com os quais não tinham se deparado anteriormente, ampliando assim um repertório de soluções que, uma vez repensado e descrito verbalmente, pode caracterizar uma teoria. (FAGUNDES, 2016, p. 294).

Alarcão (1996) também reflete sobre os desdobramentos acerca da prática do professor reflexivo, ao descrever que:

[...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente, ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p.177).

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes

incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2010. p. 44).

Para isso, a formação inicial de professores deve abranger ações reflexivas que instiguem os acadêmicos a buscarem esclarecimentos frente aos problemas e dificuldades vivenciadas, ao entrar em contato com a sala de aula na educação básica. Nessa experiência, é importante que suas opiniões sobre o que vivenciam na escola sejam postas em discussão no espaço universitário, a fim de impulsioná-los a elaborar ações que visem a superação dos entraves didáticos pedagógicos, no momento que estiverem atuando como docentes. Com esta compreensão:

[...] A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

Sobre esse ponto de vista, a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. (PERRENOUD, 2002, p. 17).

É a partir desse viés que buscamos discutir o conceito de professor reflexivo, pois, como ressalta Lüdke (2001, p. 80), “o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação”. Para tanto, necessitamos de um estudo a partir de uma abordagem teórico-conceitual que intenta identificar e analisar como estes conceitos foram atribuídos à formação de professores, bem como na prática dos educadores da educação básica.

A partir das problematizações apresentadas nas discussões dos autores, verificamos que muito se exige do professor para uma atuação reflexiva, mas, poucos os reconhecem enquanto pesquisadores, produtores de conhecimentos científicos. Neste contexto, a imagem de pesquisar está empregada, em sua maioria, aos professores que estão na academia; o professor da educação básica é pouco reconhecido dentro do campo da pesquisa, o que produz não é reconhecido enquanto conhecimento, mas sim, enquanto uma forma de apenas refletir sobre sua prática (ZEICHNER, 1998). Para isso, não podemos desconsiderar o percurso realizado por estes conceitos, pois é a partir daí que entenderemos suas construções.

Assim, de acordo com o autor supracitado, ao pesquisarmos sobre a reflexão docente precisamos refletir sobre alguns questionamentos, como: Quem é o professor pesquisador e o professor reflexivo? Quais as suas características? Quais as propriedades e a natureza da sua pesquisa? A pesquisa do professor é uma pesquisa científica? De que professor e de que

pesquisa está se tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? O que conta como pesquisa? Desta feita:

Alguns estudantes procuram na formação algo que ela não oferece mais-ortodoxia, saberes práticos - e percebem o que ela propõe, em especial uma formação reflexiva. Por quê? Sem dúvida, porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão; porque o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram suficientemente explicitados para permitir-lhes optar por outra orientação ou por abandonar progressivamente suas imagens estereotipadas da profissão e da formação dos professores. (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Sabemos que é intrinsecamente importante a formação do professor reflexivo, pois é através dela que as dificuldades de atuação em sala de aula serão superadas. Portanto, é necessário refletirmos sobre a necessidade da teoria e da prática estarem de forma indissociável, dentro do processo de reflexão acerca do trabalho docente, é necessário aliarmos a teoria à prática ao refletir sobre a docência.

Há a necessidade de atividades formativas que entrelacem teoria e prática, que os professores da educação básica possam realizar a reflexão sobre sua prática a partir da construção de conhecimentos, o que a pesquisa científica nos possibilita de uma maneira indispensável à reflexão crítica desenvolvida em sala de aula, pois essa prática nasce dos conhecimentos apreendidos, a prática é a utilização da ciência no processo de construção de saber. Toda ciência evoluiu de uma investigação prática.

Ao tratar de docente reflexivo, Nóvoa (1995, p. 25) adverte que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Na medida em que a formação é dirigida com reflexividade pelos professores regentes em sala, de forma a valorizar o trabalho desenvolvido dia após dia, provoca-se então a ânsia por uma prática crítica-reflexiva.

Através dos diversos programas e financiamentos, vem-se apostando a atender as necessidades de formação, tanto inicial, como continuada dos professores. Dentre os apontamentos da pesquisa feita por Gatti (2012), apontaremos três fatores, a fim de argumentar sobre o valor atribuído aos estudos voltados às políticas públicas de formação docente, quais são:

- Estudar as novas competências que o professorado deve adquirir na sociedade atual.
- Tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar o salário, a imagem e o prestígio social, a carga de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira).

- Tornar a instituição educativa mais autônoma, mais responsável pela sua gestão pedagógica, organizativa e de pessoal. (GATTI, 2012, p. 17).

Dessa forma, a busca por apresentar ponderação sobre a importância da reflexão no processo de planejamento da prática pedagógica e, após esta prática, não pode se limitar ao espaço da educação superior, pois tais reflexões isoladas não possibilitam uma formação contextualizada. Mesmo porque, oferecer conhecimentos e não os colocar no contexto da sala de aula da educação básica, dificulta que os acadêmicos se constituam como profissional reflexivo. Com isso, em seu estudo, a autora supracitada enfatiza a necessidade de realizar um processo de aprendizagem que viabilize a atuação docente frente a prática da reflexão sobre a ação.

Diante dessas palavras, compreendemos a importância dessa abordagem, pois a formação inicial contextualizada possui um papel relevante, uma vez que prepara os professores para refletirem e trabalharem as adversidades presentes no contexto escolar, abrindo, assim, espaços que vão permitir a transformação da escola em um local em que a reflexão promova a construção da autonomia docente, assunto abordado a seguir.

3.4 A importância da autonomia na prática pedagógica docente

Souza e Petroni (2009) discutem a autonomia docente a partir da perspectiva teórica de Vigotski, um dos mais importantes autores da abordagem teórica sócio-cultural. As autoras fazem um diálogo com Paulo Freire, importante autor da Tendência Progressista Libertadora. Ambos os autores, possuem a mesma base epistemológica, o materialismo histórico-cultural.

As autoras analisam, através das narrativas de professores, o que eles entendem por autonomia e se a autonomia se encontra presente nas práticas pedagógicas que eles desenvolvem. A leitura desse texto nos leva a observar que, quando discutimos sobre autonomia, paralelamente a isso, também estamos falando em outros temas, como a heteronomia e a autoridade.

Tardif e Lessard (2007, p. 45), também enfatizam a necessidade da presença de autonomia no processo de aprendizagem. Desse modo:

O ensino aproxima-se bastante, assim daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com as representações, muitas vezes renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho.

Ambos os termos estão presentes, pois a escola e, conseqüentemente, o professor acabam por assumir outras funções que estão além do ato de ensinar. Assim, quando a escola e o professor assumem essas responsabilidades, o seu trabalho, que envolve a docência em si, acaba por ser desvalorizado pela sociedade em geral; seu trabalho é posto em xeque e novas ações são impostas na tentativa de melhorar a qualidade da educação, sem que os maiores interessados sejam consultados, primordialmente eles, os professores.

Assim, quando surgem diferentes formatos de pedagogia da exclusão, isso está veladamente presente também nas políticas educacionais, pois, elas contribuem, ou deveriam contribuir, para que as práticas educativas estejam voltadas para a realidade dos indivíduos. É essa pedagogia da exclusão que Paulo Freire condena, e recebe aporte teórico em Vygotski, pois compreende o quanto o meio social interfere e ou contribui para a formação, o desenvolvimento do indivíduo. Nesse contexto também estão presentes as instituições de ensino superior responsáveis por promover a compreensão dos conceitos-base na formação inicial docente.

Fontana e Fávero (2013, p. 119) asseguram que os dados das pesquisas sobre as dinâmicas do ensino superior robustecem esta hierarquia de saberes sobre a docência, e destaca que:

Nós, formadores de professores, na academia e no trabalho junto às escolas e secretarias de educação (e aqui me incluo como professora universitária que sou) ignorando esse silêncio, que pesa e grita nas relações de trabalho na escola, seguimos atribuindo aos professores o fracasso de nossas empreitadas de educação continuada, na forma de cursos de curta duração, reciclagens e treinamentos. Explicamos seu silêncio denso e incomodo, como conseqüência da incompreensão, de seu imobilismo, da sua descrença e falta de profissionalismo, da resistência à mudança mesclada à adesão superficial aos modismos [...].

Esse olhar para os processos de aprendizagem realizados na academia merece atenção especial, pois, quando falamos desses diferentes espaços de construção de autonomia, estamos falando também das universidades, enquanto principal espaço de formação inicial do docente. Desse modo, o professor universitário, que assim fizer a união entre os conceitos teóricos às vivências das escolas, potencializará a autonomia e a responsabilidade dos futuros professores no decorrer do processo de formação.

Nesse contexto de ensino na academia, ao refletir sobre as práticas docentes nos cursos de licenciatura, Gatti (2015, p. 24) apresenta que:

[...] a docência no ensino superior começa a sair do limbo de uma representação estática em que o professor fala, o aluno escuta e ... vire-se. O professor que só sabe abordar assuntos de modo estanque, fragmentado, parte de partes de um todo, não responde mais às necessidades formativas das gerações contemporâneas. [...] O

professor na Educação Superior que não consegue criar ambiências de aprendizagem, oportunidades de reflexão, diálogo, soluções de problemas, estimular o perguntar, construir motivação para o saber, para a aprendizagem, cria barreiras para a efetiva formação de seus estudantes.

Também Freire (1999) enfatiza a necessidade de repensarmos as práticas educativas. Nesse sentido, a academia deve ser um espaço de valorização e reconhecimento dos saberes construídos no chão das escolas de educação básica, e levar os futuros professores a experienciarem vivências, conflitos e construção de saberes que promovem a construção dos conhecimentos docentes por meio de práticas reflexivas e autônomas.

O ato de educar para a autonomia compreende o reconhecimento da pluralidade de contextos educativos existentes, ao mesmo tempo em que se deve repensar o papel da escola como instituição formadora. A partir destas orientações é importante que as universidades considerem as práticas pedagógicas presentes nos diferentes meios sociais, pois são estas experiências que devem ser valorizadas enquanto um potente aprendizado. Desta forma, é possível potencializar as mediações pedagógicas escolares, na busca de inovações práticas que versam sobre os conhecimentos necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva, por parte de educadores e, também, de educandos, em processo de construção da autonomia.

Para Lima (2012), uma pedagogia da decisão exige, a partir das concepções de Freire, a prática democrática da decisão, não apenas enquanto processo político de democratização dos poderes educativos e de exercício da autonomia democrática, mas também, enquanto processo pedagógico: aprender democracia pela prática da participação coletiva nas decisões, mesmo porque:

[...] A construção do sujeito que nós temos na educação é de um sujeito da história, um sujeito com mais capacidade de autonomia, reforçada em termos individuais e coletivos, mas algumas dessas mudanças não são passíveis de serem superadas individualmente. Nesse sentido, temos que estar atentos às determinações, aos contextos que não favorecem a tomada de decisões com autonomia, mas temos que ser capazes, de outro lado, de explorar as margens da autonomia relativa e as próprias limitações que se impõem a qualquer estrutura social. Isso porque a estrutura, para permanecer, para ser reproduzida, precisa de atores que a reproduzam. Quando não a reproduzem ou a reproduzem parcialmente, evidentemente, há uma brecha, há um espaço, há um caminho, há reinvenção. (PAVAN; LIMA, 2020, p. 05).

Freire (1999) afirmou-se adepto da organização apropriada e de uma concepção de democracia radical que se assente na participação como “ingerência” nos processos de decisão, razão pela qual desferiu violentas críticas às teorias elitistas e procedimentalistas da democracia. A educação indecisa, ou seja, a educação em que falta a decisão ou deliberação

dos atores educativos, em que a sua ação também se correlaciona com a centralização política e administrativa da educação, retira dos educadores a decisão autônoma. A não decisão, a passividade e a acomodação, o imobilismo são ações contrárias às concepções crítica, problematizadora e libertadora da educação, pois é impossível educar e ensinar para a construção da autonomia, se o próprio professor não tem uma postura autônoma.

Uma postura autônoma envolve o dever do professor de buscar formação científica, o que promoverá uma maior confiança em sala de aula. Uma educação transformadora envolve uma atuação onde se reconhece os seres em uma postura horizontal. Onde ninguém é melhor que ninguém, não tem cultura melhor que a outra. Ensinar é, portanto, necessariamente, tomar decisões, tanto individualmente, quanto com outros profissionais e, em certos casos, também mesmo com a comunidade, os alunos e suas famílias.

Para que as mudanças ocorram, é necessário nos conscientizarmos do nosso papel docente, para que assim possamos reconhecer que a sala/escola seja um espaço de criação, negociação, reafirmação e resolução de saber em conjunto, a fim de promover a educação enquanto um processo ético, quando os estudantes participam da construção do conhecimento.

Com esta compreensão, Contreras (2002) aborda as condições profissionais, onde o discurso teórico não está condizendo com a prática pedagógica desenvolvida. Uma das questões, responsável por esta condição, é o ensino meramente técnico, onde muitos profissionais durante sua formação não tiveram contato com os conhecimentos teórico-didáticos que envolvem uma boa formação para se constituir um bom profissional docente, com autonomia em sua prática pedagógica.

Os conhecimentos específicos para a atuação docente autônoma recaem sobre a qualidade da prática docente, pois um profissional mal qualificado, sem as formações necessárias, apresenta dificuldades para o diálogo, dificuldade de aceitar a ação do outro, aspectos que dificultam a compreensão de tudo que acontece à sua volta. A autonomia profissional possibilita o exercício da reflexão, o desenvolvimento de um processo educativo com mais êxitos na aprendizagem dos estudantes.

Ao desenvolver o processo educativo em diálogo com o estudante e sua família, com a participação ativa em todo o processo de desenvolvimento educacional, um diálogo horizontal entre professor e estudante, esse diálogo deve ser reconhecido enquanto ação potencializadora da autonomia, em sala de aula; o professor demonstra o seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e a sua autonomia docente.

Todavia, exercitar a autonomia docente, no neoliberalismo, não é tarefa fácil, como afirma Contreras (2002), a proletarianização dos professores contribui para que eles percam o

controle e sentido sobre o próprio trabalho, perdendo assim a sua autonomia. O Estado desenvolve seus processos de racionalização do ensino ao atribuir formas e normas burocráticas. Essas são formas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas que impedem o exercício da reflexão e degradam o trabalho docente. Tudo isso perpassa pelo controle ideológico e controle técnico do atual sistema econômico.

O referido autor também destaca que a autonomia dos professores é prejudicada pela proletarização, que colabora para responsabilizar os professores sobre tudo que acontece e abarca o processo de aprendizagem. Uma vez que a proletarização da educação promove o distanciamento de quem realmente exerce a atividade docente em sala de aula.

Neste sentido, Barroso (2006, p. 126), ressalta que:

Os professores estão cada vez mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e dos jovens. A pressão para mudar de métodos, de práticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis.

A responsabilização dos professores pelos baixos resultados das suas turmas, acaba por provocar o sentimento de culpa e, conseqüentemente, o seu isolamento na busca por cumprir e atingir os resultados esperados; com isso, os professores não constroem sua autonomia em razão das inúmeras regulações estatais, com avaliações externas que permeiam e dirigem as práticas em sala. Este contexto não permite uma discussão coletiva na busca por reflexões que promoverão tomadas de decisões, que validem a autonomia docente.

Contudo, o conceito de autonomia abarca também essa tomada de decisão para a liberdade, como apresenta Freire (2000, p. 121):

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Contreras (2002) reconhece que há uma certa resistência na prática social cotidiana e coletiva dos professores contra a precarização e responsabilização do trabalho docente que limita a liberdade docente, fenômenos estes que promovem ainda mais o distanciamento da profissionalização docente.

Diante disso, o autor enfatiza que o sentido da autonomia dos professores vai se perdendo. Pois, muitas vezes, o oferecimento de boas condições de trabalho e bons salários parecem oferecer autonomia, contudo, podem encerrar formas mais refinadas ou brandas de controle. Mas a autonomia também deve se revelar em meio ao enfrentamento docente acerca

de suas perdas profissionais, dentre elas podemos destacar o seu próprio status, o seu reconhecimento social, com melhores condições de trabalho e salários, o que desencadeia a carência de requalificação.

Contreras (2002) estabelece sentido para o que ele identifica como obrigação moral, competência profissional, diante da necessidade de assumir o compromisso com a comunidade em seu exercício de docência. Freire (2000) afirma que essa construção do compromisso perpassa pelas experiências vivenciadas, isso também constitui as bases para uma profissão docente autônoma, ao passo que:

Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente [...] Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 2000, p. 106).

Para que haja, de fato, a autonomia docente, faz-se necessário que os professores tenham a liberdade de imprimir na docência, seja nos conteúdos, nas práticas, nas avaliações, uma reflexão crítica sobre seus anseios, suas visões de mundo e, também, nos momentos de experiências. Pois a autonomia deve ser compreendida como sinônimo de melhoria na qualidade social da educação, ou seja, de transformação social.

Portanto, devemos compreender que a educação se materializa na relação professor-aluno, ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, assim, ensinar não é simplesmente transmitir conteúdo. Mas, para superar a mera transmissão passiva de conteúdos, é importante que o professor articule teoria e prática para que alcance os objetivos, os resultados almejados. Nesse processo, a universidade em parceria com a escola detém um papel importante, como veremos a seguir.

3.5 A relação Universidade-escola no processo de formação inicial e continuada

Quando se trata de universidade, é preciso levar em consideração que esta instituição, no Brasil, possui uma curta tradição, com cerca de menos de um século de história. Penin (2001) apresenta uma revisão da história da formação docente no Brasil, onde constata que, muito tardiamente, as instituições públicas de ensino superior brasileiras assumem o compromisso de formar professores para a educação básica do país. Com isso, as universidades vêm se adaptando, se reformulando no decorrer do tempo na perspectiva de atender as necessidades sociais, econômicas e políticas dentro dos cursos de licenciaturas.

Neste contexto, discutimos que o compromisso social da universidade em preparar docentes para a educação básica perpassa pelas pesquisas e produções realizadas pelos professores-pesquisadores. Assim apresentamos, no decorrer desse tópico, reflexões sobre a relação entre universidade-escola e escola-universidade, enquanto caminho para atenuar a distância entre a formação inicial e a continuada, sendo uma a extensão da outra. Por isso, a necessidade de aproximação do contexto teórico com a realidade prática. Segundo Penin (2001, p. 327):

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino.

Assim, o compromisso social da universidade compreende a oferta de uma formação docente consistente, com um percurso formativo estreitamente correlacionado com a realidade social dos indivíduos que integram os espaços escolares. Uma formação que valoriza as culturas, as vivências locais e todas as sociedades. “Em relação às universidades, são numerosas as funções que, como instituição social, se espera que desenvolva: ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural [...]” (ZABALZA, 2004, p. 35).

Uma instituição que promova o contato com experiências que sejam capazes de (trans)formar os sujeitos e que estes estejam preparados para, de forma consciente, decidirem suas ações em qualquer espaço social. Uma formação que contemple as dimensões coletivas, onde os professores possam debater, refletir e construir seus saberes e seus valores. Reconhecendo, assim, a necessidade de desenvolver a formação inicial e continuada em um constante diálogo, essa integração deve ser promovida pela universidade em contato com o chão da escola, espaço que consolida o desenvolvimento profissional.

Para Penin (2001), a formação inicial docente deve integrar os espaços de futura atuação nesse processo formativo. Por isso os cursos de formação precisam considerar que a docência não ocorre num campo abstrato de relações individuais no processo ensino, mas sim, que acontece em um emaranhado contexto social e institucional, portanto não convém que a formação aconteça de maneira isolada, apenas no espaço acadêmico, mesmo porque:

As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições sociais, têm história, valores, saberes e práticas sociais que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas

forjados a partir de outros interesses. [...] (A) especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios teóricos e práticos que norteiam a formação de professores afastem-se dessa simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais. Assim, uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que essas escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades. (PENIN, 2001, p. 327).

Nessa perspectiva, os espaços formativos com vistas à solidificação da formação docente devem preconizar a edificação de teorias e de práticas fundadas a partir da realidade escolar. Desta feita, instrumentalizar os futuros docentes por meio de atividades que perpassam os três eixos formativos: ensino, pesquisa e extensão. É papel da universidade desenvolver uma formação inicial e continuada que promova ações que oportunizem a leitura crítica da realidade e a construção de saberes, que incentive a problematização de sua prática e proponha o seu aperfeiçoamento a partir de teorias e métodos investigativos. Para que suas intervenções promovam a educação de forma plena e, conseqüentemente, a emancipação profissional do docente (PENIN, 2001). Isso posto, destacamos que:

A carreira profissional faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as oportunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio. (ZABALZA, 2004, p. 138)

Para Dubar (1991), os espaços formativos, espaços estes em que a universidade se emoldura muito bem, também são espaços de formação que direcionam a formação de diversas identidades. Portanto, analisar o espaço de formação de nível superior possibilita compreendermos as múltiplas identidades que existem na profissão docente e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Os docentes constroem suas identidades profissionais a partir dos contextos organizacionais e sociais que experienciam. Neste sentido, o espaço universitário é um deles.

Podemos compreender os papéis atribuídos à universidade a partir do conceito de *habitus* apresentado por Rousseau, em que as práticas são combinadas a uma determinada ordem, percebidas e apreciadas por todos aqueles que as realizam, e, também, pelos outros à sua volta, como sendo justas, corretas e adequadas. Portanto, devemos compreender que tornar-se professor recai sobre o processo de nos transformarmos, de nos predisporarmos a uma

transformação pessoal; esse processo se inicia na universidade e a escola é considerada a sua extensão. (DUBAR, 1991).

Para isso, é importante que tenhamos espaço e tempo que nos permitam realizar o autoconhecimento nesse processo do ser docente. “Pode-se dizer que ‘ser-professor(a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.” (IZA *et al*, 2014, p. 276).

Isso posto, é mister que as instituições universitárias se reorganizem para, de fato, se conectarem com os espaços externos, primordialmente com as instituições de educação básica, aos diferentes espaços sociais, as demandas, as carências. Assim, as realidades dos ambientes educacionais escolares e não escolares devem promover a transformação pessoal e a construção da identidade docente. Como destaca Iza *et al* (2014, p. 276):

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

A análise do cotidiano dos sistemas educacionais (ensino superior e educação básica) também emudece alguns aspectos graves, a partir da absorção/apropriação das reformas de cunho neoliberal que sofreram e ainda sofrem. Decorrente da arbitrária:

[...] influência do estado, que tem intensificado as políticas de controle, atrelando a formação do professor ao processo de racionalidade técnica, levando a proletarização do professor que se caracteriza pela perda de sua qualificação para planejar, analisar, atuar e avaliar e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência. (BONFANTE *et al.*, 2018, p. 80).

O que tira do professor a sua capacidade de refletir sobre sua própria atuação, e, conseqüentemente, a sua autonomia docente. E isso também interfere na dinâmica de organização e funcionamento dos espaços de formação docente, de um jeito que intensamente são reformulados os sentidos do ensino e da compreensão do ser docente, direcionados agora para a individualização do processo de reconhecimento e enfrentamento das situações consideradas problemas nos espaços escolares de educação básica.

Cabe ressaltar que, desde a década de 1980, a questão da associação ou dissociação entre ensino e pesquisa como princípio natural vem sendo objeto de polêmica, dependendo,

inclusive, da definição de pesquisa adotada como ponto da partida. É possível também depreender das discussões e dos resultados das pesquisas que elas apontam para a importância de se considerar nos processos formas de desenvolvimento profissional, parcerias entre a comunidade científica, professores formadores e os professores inseridos no contexto da sala de aula.

Quanto ao distanciamento entre as produções científicas desenvolvidas na universidade e as produções científicas produzidas por docentes da educação básica a partir de suas práticas em sala de aula, Zeichner (1998, p. 207) aponta:

[...] a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. A maioria dos acadêmicos envolvidos como o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos.

Zeichner (1998, p. 235) alerta que nas produções científicas da comunidade acadêmica raramente constam citações oriundas dos conhecimentos construídos pelos professores da educação básica ou até mesmo o “uso de conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores.” Nesse contexto, a aproximação entre universidade-escola promove a validação dos conhecimentos acerca da educação de ambos os agentes: professores da educação básica, acadêmicos e professores universitários. Pois a construção de saberes, frente aos desafios da prática docente, os problemas desvelados da escola devem promover o diálogo a fim de gerarem ações em conjunto para a superação desses empasses.

Para Mizukami (2002, p. 123), o processo de aprendizagem docente inicial deve “Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo que poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial não é apenas um dos passos, mas o mais importante.” A autora alega que, no cenário da educação brasileira, os investimentos são evidentes, em relação à preparação, implementação, acompanhamento e avaliação dos resultados das políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores para atuarem nas instituições de educação básica e, nesse contexto, a parceria entre professores da educação básica e a universidade é essencial.

Segundo MARCELO GARCIA (2010, p. 38):

Os programas de inserção geralmente têm três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. O nível de preparação inclui uma orientação geral à escola e proporciona materiais sobre seu funcionamento; a orientação implica formação no currículo e na prática de ensino eficiente, oportunidade de observar classes e designação de um conselheiro; o nível de prática inclui a continuação do intercâmbio com o conselheiro, a redução da carga docente, participação em programas de desenvolvimento profissional, assim como a avaliação.

Com olhar atento para as demandas da educação pública, Penin (2001, p. 327) destaca a necessidade de aproximação entre universidade e a escola:

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino.

Assim, para atender as necessidades formativas dos diversos acadêmicos, provenientes de diferentes contextos sociais. Alguns aspectos merecem evidências no processo de elaboração das políticas públicas educacionais que se concretizam em programas de formação inicial, a saber: conhecimentos sólidos, mas flexíveis, que proporcione aos docentes, na condição de formadores, criarem ocasiões de experiências ao professor em formação, dando condições de aprender a ensinar, através de diferentes maneiras. (MARCELO GARCIA, 2010).

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 30) alega que:

[...] no atual cenário, a Universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de se chegar à Universidade, desenvolvida dentro como fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente.

Assim, estabelecer diferentes processos de aprendizagem, através da participação dos docentes universitários e, também, dos docentes da educação básica, a fim de proporcionar o desenvolvimento da profissão docente é fundamental. Para tanto, Mizukami (2006, p. 07), pondera que “os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com as escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada”. A qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras tem sido uma preocupação há décadas. No entanto, tal constatação é tão antiga quanto o problema, evidenciado nos resultados observados nos exames nacionais e pesquisas quantitativas. Uma série de fatores são apontados como responsáveis por essas condições, inclusive a formação de professores e suas condições de trabalho.

Segundo Marcelo Garcia (2011), essa constatação evidencia a imperiosidade de políticas voltadas aos professores iniciantes. Levando em conta que nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os profissionais passam por um período reconhecido como de choque com a realidade, que não raro é marcado pelo estágio da sobrevivência. Esse período é crucial pois contribui para o processo de profissionalização do professor. E é marcado também pelo processo de ensinar e aprender a ensinar, paralelamente, nas ações em sala, pois diversas situações só são compreendidas e apreendidas no momento da prática em sua docência.

Partimos do conceito de docência de Tardif e Lessard (2007, p. 8), “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Neste modo, o compartilhamento de saberes ocorre nos momentos de interação com os estudantes, com os demais profissionais docentes, com todos os sujeitos e ambiente em que os processos educativos se desenvolvem.

De acordo com os mesmos autores, “A docência enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 11). Assim, é necessário reconhecer que o espaço de trabalho docente, a universidade, se constitui em um espaço de exercícios coletivos em que se busca transformar a vida dos indivíduos, como também a escola, um espaço de transformação, “crianças em adultos instruídos, socializados, educados, cultivados, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 12).

Sobre essa formação a partir da ação e interação em contato com o outro, Gatti (2015, p. 230-231) ressalta que:

Ser um mestre é importante porque cada existência firma-se e afirma-se em contato com as existências que a rodeiam e a relação professor-aluno pode ser algo singular, como a relação mestre-discípulo, no sentido em que nessa relação pode-se constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais. Logo, o papel do mestre é o de dar forma humana aos valores, abrindo aos seus alunos a possibilidade de cada um construir-se como ente cultural, assim construindo uma identidade própria. Professores-mestres é o que dão sentido ao trabalho docente.

Nesse contexto, Pimenta (2012) adverte que as universidades possuem o compromisso de ofertar uma formação inicial aos acadêmicos que dê condições de ultrapassarem o ato de educar, é necessário formar e ensinar com o saber e o saber-fazer, através da contextualização dessas ações no cotidiano das salas de aula da educação básica. Desse modo:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes violentas, das instituições de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da função docente proceder mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir, e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade. (PIMENTA, 2012, p. 15).

Portanto, a interação do processo de formação inicial e formação continuada deve ser compreendida enquanto uma interação necessária, pois no exercício docente, compreendido enquanto uma profissão de interação humana, é necessário construir processos formativos que possibilitem a interação dos saberes dos indivíduos que estão no espaço acadêmico junto aos professores integrantes dos processos de ensino nas escolas. É através desse contato que possibilitaremos a contextualização dos saberes, a valorização, o reconhecimento e a emancipação da profissão docente.

4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Elaboramos esta seção com o objetivo de trazermos o contexto histórico e político do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), bem como suas implicações conceituais e metodológicas para o processo de formação inicial dos professores.

Neste sentido, na primeira subseção, intitulada de “Pibid: breve histórico”, apresentamos uma síntese do percurso histórico do processo de criação e implementação do Programa. Na segunda subseção, intitulada “Uma análise do processo de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela Capes, no período de 2007 a 2019”, realizamos a apresentação dos dados numéricos frente às cotas de bolsas direcionadas ao Pibid, desde a sua criação, até o ano de 2019. O que possibilitou compreendermos que, mesmo sendo visível a importância e necessidade da manutenção do Pibid, por diversas vezes, o programa teve de suportar cortes de verbas e reformulação em sua organização, o que resultou em grande retrocesso à luta por uma educação pública de qualidade.

Já na terceira subseção, intitulada “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unemat”, apresentamos o processo de instituição do projeto voltado ao Pibid na Unemat e o processo de concessão de bolsas contemplando diferentes polos.

4.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid

Na história do Brasil é notável como os diferentes períodos políticos do país influenciaram na formação e desenvolvimento da educação. Por muito tempo, os gestores colocados à frente do executivo não deram a atenção adequada à educação pública, ignorando o necessário investimento e atenção a esta pasta tão importante. Este descaso pode ser observado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com resultados que, infelizmente, têm colocado a educação brasileira em posições desconfortáveis, quando comparado à maioria dos países.

Há muitos anos o Brasil vem sofrendo com a falta de profissionais da educação com capacidade técnica e dispostos a encarar a vida da docência. Sem dúvida, algumas escolas públicas são as instituições que mais sofrem com isso, pois muitos dos profissionais da educação, que buscam cada vez mais se especializar na área de ensino, acabam por procurar

locais de trabalho que lhes entreguem uma infraestrutura melhor e com maior probabilidade de crescimento.

Assim, com a preocupação de superar os problemas existentes na formação de professores que influenciam na qualidade da educação pública ofertada, durante a segunda gestão do governo de Lula, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizou e implantou o Pibid, com legislações que legalizou a sua implementação com objetivos voltados à necessidade de mais investimentos na formação inicial de professores. Sobre o assunto, Cardoso e Mendonça (2019) destacam que:

[...] a era Lula (2003-2009) foi marcada por ações que ora se opõem ao projeto neoliberal, ora reforçam seus intentos. Uma dessas contraposições no campo da educação é o Decreto no 67.551/2009, cujo objetivo foi a implementação da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica, alocada na Capes. Fernandes e Mendonça (2013, p. 223-224) avaliam que “avanços importantes foram obtidos como, por exemplo, o estabelecimento de políticas mais audaciosas de formação de professores, articulando pesquisa e ensino”, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p. 148).

Um governo que preza por implementar atividades voltadas ao crescimento de seu país, com investimentos na educação, responde ao anseio de boa parte da sociedade brasileira. Isso porque, o pouco que já fora investido nas instituições públicas de ensino, apresentou resultados satisfatórios, a exemplo do Pibid. Não há, portanto, razões que justifiquem o retrocesso de investimentos na educação, como estamos vivenciando na gestão do atual governo federal.

A descaso com a educação observada no último governo do Brasil, tem ampliado os movimentos de luta e de resistência em defesa da oferta de uma educação pública, em todos os níveis e modalidades. O referido descaso, têm registrado retrocessos que ferem gravemente o direito de todos, à uma educação pública e de qualidade social.

Em observância à necessidade do desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da formação inicial de professores, em 2007 iniciaram-se as ações do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que apesar dos muitos cortes sofridos, esta política ainda está em vigência. Um de seus principais objetivos é a aproximação de discentes dos cursos de licenciaturas às salas de aulas da educação básica de escolas públicas.

Segundo Gatti *et al.* (2014, p. 10), “O programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior.” Nesse sentido, articula de maneira abrangente a formação de professores atendendo a três pilares dessa formação:

professores em ação formativa do Ensino Superior, licenciandos em processo de formação inicial, e professores atuantes na Educação Básica.

A escassa mão de obra das escolas públicas, principalmente nas de educação básica, começou a preocupar o Governo. Esta realidade o levou a pensar em políticas públicas voltadas para a educação, com vistas a melhorar este quadro. Neste sentido, Bianchi (2016, p. 47) destacou que:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, insere-se no movimento de definição das novas políticas públicas para a formação docente inicial. Tem como fundamento a articulação da educação superior (nas licenciaturas) e as escolas de educação básica, nos sistemas públicos de educação estadual e/ou municipal. Foi proposto pela CAPES e foca-se no aperfeiçoamento e valorização da formação docente inicial.

Bianchi (2016) afirma que o Pibid foi inicialmente lançado como um programa de formação e somente depois foi transformado em política pública de educação. A preocupação dada à formação de professores é primordial, dada a importância desta profissão para a formação de todas as pessoas. A implementação de um programa como o Pibid pode ser considerada o início de muitos outros que devem ser pensados e implementados, com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

O contato com a realidade da educação básica que o Pibid proporciona, pode favorecer aos futuros professores a reflexão sobre todo o aprendizado teórico-prático dentro da academia, a partir das vivências observadas nas escolas, levando-os a construir novos meios de inserção de aprendizados aos alunos da educação básica, pois os deixam frente a frente às problemáticas existentes na educação básica.

Neste sentido, Cardoso e Mendonça (2019) ao se referirem ao Pibid, apontam que:

O programa, em vigência desde 2007, demonstrou ter amplo alcance ao atingir mais de 5 mil escolas das redes municipais e estaduais de educação, por todo o país, com cerca de 72 mil bolsas para licenciandos, efetivando, na prática, a tão almejada parceria universidade e escola pública da educação básica, dando às licenciaturas uma nova dinâmica de formar professores, a partir do modelo de coformação, tendo no professor da educação básica, um elemento estruturante, no triângulo licenciando/professor da educação básica/professor do ensino superior. Esse desenho pedagógico do Pibid evidencia sua inovação ao articular as dimensões constitutivas da formação docente, com financiamento público para bolsas e custeio das atividades do programa. A junção de elementos estratégicos, com garantia de implementação, propiciou resultados extremamente positivos com produção de conhecimento na/sobre a educação, computado nas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar em pleno desenvolvimento. A parceria entre IES e Escola, o trabalho colaborativo entre professores formadores e docentes da educação básica, em processos imbricados à formação de jovens professoras e professores, têm servido de mote para inovações na profissionalização docente. (CARDOSO; MENDONÇA, 2019, p. 149).

Diante disso, as universidades passaram a discutir e a redefinir seu papel, sobrevivendo por realinhamentos de diversas ordens, repensar a respeito de seus objetivos teóricos e práticos, bem como direcionamentos de pesquisas a fim de buscar formas de superar os problemas de aprendizagem dos estudantes.

O Pibid, ao longo de seu desenvolvimento, tem somado em inúmeros aspectos à educação básica como foi constado no balanço de produções realizado, pois, dentre suas ações estão a realização de atividades práticas que, ao permitirem a superação dos problemas de aprendizagem dos estudantes, incentivam os futuros profissionais da educação a se firmarem na profissão e a investirem cada vez mais em sua formação.

Com a defesa de um processo de aprendizagem de qualidade social, articulado às vivências práticas às concepções teóricas aprendidas nos bancos das Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com a portaria, n. 38º, § 1, são objetivos do Pibid:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007a).

Nesse sentido, inclui-se nestes objetivos antecipar o vínculo que os futuros docentes terão com a sala de aula das escolas da rede pública, por meio de parcerias firmadas entre as instituições de Ensino Superior e as escolas estaduais e municipais.

Em esfera nacional, o Pibid lançou o primeiro edital no ano de 2007, direcionado para as instituições públicas de ensino superior federais e centros federais de educação tecnológica, tendo como principal objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 2007a).

No ano de 2010, o Programa foi instituído pelo Decreto n° 7.219 e regulamentado pela Portaria n° 096/2013, financiado pela Capes e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU), juntamente com o MEC (Ministério da Educação). O programa continua sendo executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo Marcondes (2017), ao ser instituído, o Pibid contribui para a valorização do magistério, incentivar os estudantes de licenciatura, proporcionar um maior contato com as escolas e viabilizar a teoria e prática na formação dos estudantes de licenciatura. Nessa mesma direção, a Portaria Normativa do Programa enfatiza a necessidade de incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade da educação básica, promover a articulação integrada da educação superior e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores de licenciatura.

Através do programa, os estudantes de licenciatura das universidades federais que se dedicam ao estágio em escolas públicas e se comprometem de, quando licenciados, atuarem na rede pública de ensino, farão jus a uma bolsa auxílio. Já os professores das escolas de educação básica, identificados como professores supervisores, responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das atividades do programa pelos acadêmicos, recebem também uma bolsa.

O programa também oferta bolsas para os coordenadores dos subprojetos, chamados de coordenadores de área, que são os professores das instituições superiores que atuam nos cursos de licenciaturas e, também, para o coordenador do projeto institucional que também é vinculado à IES.

Além das bolsas, outros auxílios financeiros eram prestados para o financiamento das atividades postas em prática nas salas de aula, como materiais didático-pedagógicos, passagens para a participação em eventos científicos e tecnológicos, e demais artifícios descritos na Portaria nº 096/2013. Todavia, estes recursos, com os cortes orçamentários, com o lançamento de novos editais foram sendo retirados, restando apenas o pagamento das bolsas aos participantes, em números muito reduzidos. Para tanto, as IES aprovam um projeto institucional e vinculam os subprojetos aprovados por seus núcleos, dos cursos de licenciaturas que implementam os subprojetos em parceria com as escolas de educação básica da rede pública. (BRASIL, 2013).

De acordo com Silva (2017), a criação do programa se deu por incentivo do Ministério da Educação a fim de atrair mais alunos para os cursos de Licenciatura, visto têm baixa procura, também para melhorar o desenvolvimento da educação com a valorização dos professores. Desta feita, o Pibid foi concebido para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. (CAMPELO, 2019).

Apesar de ter sido lançado no ano de 2007, as atividades do programa tiveram início apenas em 2009, com o lançamento dos primeiros editais (PIMENTA; LIMA, 2019), nas áreas prioritárias do conhecimento, direcionadas às disciplinas de Ciências, Física, Química, Biologia

e Matemática. Nesse contexto, o programa fomentou, inicialmente, a demanda por formação de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de maior carência de professores.

Segundo Campelo (2019), entre os anos de 2007 a 2013 foram publicados 16 documentos para regulamentação e organização do Pibid, considerados pelo autor de “primeira fase” do programa, conhecida como fase da expansão, onde os documentos se complementavam.

O primeiro edital publicado foi lançado no ano de 2007 e contou com o financiamento dos projetos no valor de R\$ 39.000.000,00 para o exercício no ano de 2008, tendo contemplado um total de 43 projetos com cerca de 4 chamadas públicas. A instituição de ensino que manifestava interesse em aderir ao Programa realizava a inscrição através da participação de editais da Capes que sugeria a elaboração de uma proposta na forma de projeto. (MARTELET, 2015).

Em junho de 2010, com a publicação do Decreto nº 7.219, em seu art. 6º, houve a ampliação do atendimento do Pibid, passando então a atuar “nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo”. Já em outubro de 2010 o segundo edital do Pibid foi lançado e contou com a aprovação de 89 projetos institucionais dentro das áreas de ampliação privilegiadas pelo Decreto.

Em 09 de abril de 2010 ocorrem mudanças importantes no que concerne à possibilidade de atuação dos pedagogos na Educação Infantil, não prevista diretamente nos dois primeiros editais (CAMPELO, 2019). Outro grande marco para o programa foi a possibilidade de as IES privadas e comunitárias participarem do programa.

Ocorreram alterações não apenas no Programa, mas na política nacional de formação. O que possibilitou que as instituições privadas de ensino superior passassem a fazer parte do Pibid, porém, desde que os alunos dos cursos de licenciatura fossem contemplados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essas alterações, possibilitaram então que o programa passasse a contemplar as instituições públicas estaduais de ensino superior, as faculdades particulares, centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. (CAMPELO, 2019).

Ainda no ano de 2013, houve também a publicação da Portaria nº 96, a fim de aperfeiçoar e atualizar as normas do Pibid e, de acordo com Silva (2017), para “favorecer a valorização do magistério pela elevação da qualidade da formação inicial dos professores”. Com isso o Pibid foi incorporado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), passando a ser uma política pública, através da

Lei nº 12.796/2013, sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff. Nesse mesmo ano, surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, e lançou-se o edital n. 66/2013, este Pibid está direcionado aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas. (FERNANDEZ; MARQUES, 2015).

No ano de 2016, o Ofício Circular nº 16/2016-CGV/DEB/CAPES anunciou o cancelamento de bolsistas do Pibid que estavam vinculados a 24 meses no programa, gerando assim um corte de 50% das bolsas, o que causou mobilização por parte de alunos, professores e instituições de ensino.

Desde então, o programa sofre cortes de verbas e atraso nos pagamentos das bolsas, justificados pela atual crise econômica do Brasil, porém, a partir da publicação do ofício divulgado pela Capes, diversas mobilizações têm ocorrido por todo o país contra as medidas anunciadas, a fim de pressionar o governo a manter o Programa.

Segundo nota publicada pelo Fórum Nacional do Pibid (FORPIBID), o corte dos bolsistas em todos os perfis, desrespeita o compromisso de ampliar e incentivar o programa, pois, ao retirar o incentivo à formação de docentes, provoca, dentre outros fatores, a evasão dos licenciandos, pois em muitas situações, a bolsa é um forte incentivo.

Em fevereiro de 2016, a Capes anunciou a manutenção do programa, e o então secretário de Educação Superior do MEC afirmou a intenção em redirecionar o foco do programa para escolas com as menores notas em avaliações, como o Ideb (CAMPELO, 2019). Em abril de 2016 o MEC publicou a Portaria nº 46 a fim de regulamentar o Pibid. Através dessa portaria o apoio financeiro destinado ao programa ficou ainda menor, além de diminuir o período de duração das bolsas dos estudantes para um período máximo de 24 meses. Com a redução de tempo do programa os bolsistas que completassem 24 meses perderiam a bolsa e não haveria possibilidade de que essas vagas fossem preenchidas por outros bolsistas, levando ao fim de diversos projetos.

Apesar dos obstáculos enfrentados constantemente, o Pibid tem resistido por meio de muitas manifestações que envolvem as IES, escolas e suas respectivas comunidades. Foi criado então o movimento “#FicaPibid” de iniciativa do ForPibid que surgiu durante as manifestações. De acordo com Chapani, Souza e Porto (2018), o “#FicaPibid” tornou-se a marca mais conhecida na luta pela permanência do Programa, ativa até hoje nas redes. Através desse movimento os manifestantes conseguem expor o descaso do governo com a educação do país.

Deste a sua criação, vários encontros entre coordenadores do programa foram realizados pela Capes como forma de avaliar o seu desenvolvimento e saber quais as próximas

ações a serem realizadas para sua melhoria. A partir disso, e com a observância dos acontecimentos que vinham prejudicando o bom funcionamento do programa, foi criado o Fórum Nacional de Coordenadores do Pibid, o ForPibid:

O FORPIBID passou a funcionar como legitimado porta-voz dos membros envolvidos, buscando sistematizar informações e apresentar posições das IES frente à CAPES e outros interlocutores, contribuindo para a efetiva manutenção do PIBID e para o aperfeiçoamento do trabalho em cada instituição, ajudando a aprimorar os diversos aspectos da política pública. (ASSIS; SILVA, 2018, p. 10)

O ForPibid teve no ano de 2013 a formação da comissão de representantes que ficaram responsáveis pela elaboração de seu regimento interno, que foi devidamente finalizado e apresentado no ano de 2014. Neste ano foi realizada ainda a primeira assembleia de coordenadores que definiu sobre as eleições para a escolha da diretoria do fórum. O ForPibid é caracterizado pela forma dinâmica e descentralizada de seu funcionamento, uma vez que conta com a participação de coordenadores das cinco regiões do país que tenham um vínculo com as instituições de ensino participantes do Pibid, o que tornou mais dinâmica a forma de apresentar as demandas advindas do programa junto à Capes. (ASSIS; SILVA, 2018). Estas condições incidiram ainda em uma maior diversidade das problemáticas levando em consideração as particularidades de cada região devidamente representadas no ForPibid. O Fórum teve grande importância no desenvolvimento do Pibid, tendo auxiliado na manutenção e permanência do programa através de movimentações junto à comunidade, alunos e instituições de ensino.

Atualmente o fórum leva a denominação de ForPibid-RP, que se originou após a grande movimento em defesa da permanência do Pibid em coexistência ao programa de Residência Pedagógica, que havia sido criado para substituir aquele, mas que não obteve sua realização de forma autônoma, por não conter a mesma abrangência constante no programa, o que geraria grandes perdas à educação pública.

Devido à pressão de estudantes e instituições de ensino, o Ministério da Educação (MEC) desconsiderou os efeitos do Ofício divulgado pela Capes e informou que o Pibid não seria cancelado, mas deveria passar por uma reestruturação a fim de ajustar as contas do governo. No início do ano de 2018 voltou a circular novamente um anúncio não oficial de que o Pibid seria encerrado, ocorrendo novamente mobilizações a fim de se prorrogar o edital de 2013. Porém, em março de 2018 a Capes lançou o Edital nº 07/2018, que reconfigurou o programa, trazendo mudanças expressivas, sendo consideradas por muitos pesquisadores como um retrocesso (CAMPELO, 2019).

Entre as principais mudanças que afetaram negativamente o Programa, Campelo e Cruz (2019) destacaram os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa, a possibilidade de participação sem bolsa, a proporção entre o número de licenciandos e o número de supervisores, o financiamento do programa, a forma de escolha das escolas parceiras e a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos. Também, o tempo de permanência no programa que antes poderia ser superior a 24 meses, passou a ter um limite máximo de permanência de 18 meses.

A ruptura com a possibilidade de estar no Pibid durante praticamente todo o curso, conforme os últimos editais, acena para o distanciamento daquilo que se encaminhava, através do programa, para o desenvolvimento de uma formação docente por imersão e que se aproxima da natureza do trabalho o que prejudicou diversos bolsistas que não puderam participar de todo o período de duração do projeto. (CAMPELO; CRUZ, 2019).

Nesse contexto, as bolsas continuam sendo pagas pela Capes, diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. Entretanto, a Capes concede quatro modalidades diferentes de bolsa aos participantes do projeto institucional, sendo elas:

- 1. Iniciação à docência** – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
- 2. Professor supervisor** – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- 3. Coordenador de área** – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 4. Coordenação institucional** – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). (BRASIL, 2020, s/p).

Um dos problemas que o Brasil enfrenta na formação de docentes é a dificuldade de criar parcerias entre IES e escolas de educação básica para atuação em sala de aula dos futuros professores, que necessitam de uma vivência prática articulada aos conceitos teóricos estudados.

A experiência prática é de suma importância para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, visto que, por meio dela, é possível adquirir conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar as dificuldades vividas no ambiente escolar; é nesse contexto que surge o Pibid, a fim de unir IES e escolas de educação básica com vistas a articular conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos à realidade prática.

Através do programa, os futuros professores podem desenvolver uma maior interação com a comunidade escolar, participar dos projetos e dos planejamentos, conhecer a estrutura da escola, o Projeto Político Pedagógico, o seu funcionamento e as práticas de ensino adotadas pela instituição. Estas condições são recomendadas, uma vez que a cultura escolar é determinante no processo de desenvolvimento profissional docente. (GONZATTI, 2015).

De acordo com Barros, Souza e Macedo (2013):

[...] o PIBID dentro do espaço escolar que se torna um programa propiciador de saberes e práticas de ensino voltadas para reflexão-ação-reflexão que tem como objetivo principal o aluno e sua aprendizagem. Portanto, [...] traz consigo uma contribuição significativa na aprendizagem e no dia a dia dos alunos da escola. (BARROS; SOUZA; MACEDO, 2013, p. 10).

Diante do cenário atual, a necessidade de inovação no campo educacional vem se tornando cada vez mais imprescindível, o que tem feito com que haja uma redefinição da prática docente, bem como uma renovação da escola e da metodologia praticada. Diversas ações têm sido adotadas para que o processo de aprendizagem aconteça, entre elas a adoção do sistema de ensino remoto, prática essa que já era adotada por algumas instituições de ensino superior, mas que, em decorrência da pandemia de COVID-19, passou a ser adotado por todas as modalidades de ensino.

Com esta adaptação, foi possível oferecer aos estudantes um ambiente de estudo adequado e sem riscos de contaminação, o que trouxe também aos bolsistas e professores um novo desafio, o de se adequar à nova realidade de ensino. Neste contexto, os bolsistas de ID foram desafiados a se reinventar, pois com o fechamento das escolas as atividades presenciais pelos bolsistas de ID foram impossibilitadas, o que fez com que as práticas fossem modificadas com a inclusão das ferramentas digitais. Contudo, com as modificações necessárias ao contexto remoto, novas aprendizagens foram vivenciadas pelos bolsistas de ID, como nos aponta Zeichner (2010) “[...] os espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Em pesquisa realizada por Gestrado (2020) foi possível observar que “a oferta de ensino remoto, utilizando-se de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as).” O trabalho pode trazer ainda mais dificuldades quando os profissionais não são capacitados para utilizarem

as ferramentas tecnológicas, daí a importância das experiências vivenciadas pelos estudantes de licenciaturas no contexto da pandemia, com a inserção das aulas remotas.

Sempre tivemos que conviver e lutar com diferentes formas de opressão em diversos governos, nestes, a educação sempre foi um dos principais alvos, visto que a educação é capaz de fomentar a vontade das pessoas de lutarem por melhores dias e derrotarem regimes autoritários e depreciativos.

Entretanto, uma educação de qualidade, conforme previsto no Inciso IX, art. 4º, da atual LDBEN (BRASIL, 1996), sempre demandou e sempre demandará um esforço contínuo para seu desenvolvimento, o que faz com que muitos governos não se interessem por lutar pela causa, achando, equivocadamente, que investimentos em educação são gastos que podem sofrer com constantes cortes, devendo inclusive conquistar grandes resultados, mesmo com cada vez menos investimentos.

Observamos frequentemente esta realidade ao nos depararmos com cada vez menos investimentos do Governo e, conseqüentemente, cada vez menos qualidade na educação pública. A criação do Pibid foi um grande salto na evolução da educação, tanto a nível de educação básica, quanto a nível superior, que nos últimos anos, como já afirmamos, vem sofrendo com drásticos cortes orçamentários. A redução do seu alcance afetou não apenas os licenciandos, como também os estudantes que poderiam estar sendo ajudados por eles nas escolas básicas.

Esta ajuda seria importante porque cada vez mais ampliam-se as exigências atribuídas às escolas e aos professores que muitas vezes precisam dar conta de situações para as quais não foram preparados e, muitas se veem sozinhos tentando encontrar soluções para os problemas enfrentados.

4.2 Uma análise do processo de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no período de 2007 a 2020

Ao analisarmos os relatórios anuais de gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes², a partir do ano de 2007 até o ano de 2020, identificamos os quantitativos anuais de bolsas destinadas ao Programa de Iniciação à docência, por consequência, estes revelaram cortes na oferta de bolsas e o intencional desmonte dessa política

² <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao>

pública que comprometeu a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, bem como a formação continuada dos professores supervisores e coordenadores de áreas dos subprojetos.

O Pibid, inicialmente subordinado à Diretoria de Educação Básica Presencial, pretendia aproximar as instituições de ensino superior, formadoras de professores, aos sistemas de ensino básico de estados e municípios do país, a fim de proporcionar experiências que se materializassem em conhecimentos para a docência.

Seu primeiro edital foi lançado em dezembro de 2007, destinado inicialmente apenas a instituições de educação superior (IES) federais. Neste primeiro edital, a submissão de propostas adotou o fluxo contínuo, pela chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Todavia, apenas a partir do mês de maio de 2008 as instituições passaram a enviar seus projetos. Assim, no primeiro semestre do ano de 2008, 43 projetos institucionais foram submetidos e aprovados, abrangendo 197 cursos de licenciaturas e 236 escolas de educação básica. Foi aprovado um total de 2.874 bolsistas Pibid, desse total, 2.189 estudantes de graduação em licenciatura, 40 coordenadores institucionais, 197 coordenadores de área e 448 professores supervisores com atuação nas escolas de educação básica. O valor da bolsa destinada aos estudantes era de R\$ 350,00 + as despesas de custeio, um total estimado de R\$ 15.000,00/ano por área de conhecimento. Já o valor da concessão de bolsa para coordenador foi de R\$ 1.200,00 e para supervisor, o valor de R\$ 600,00 (BRASIL, 2009).

Nesta primeira edição, estava previsto um quantitativo de bolsas de 9.200 a serem ofertadas. Porém, um fator levado em conta para justificar não ter atingido o total previsto, foi a necessidade de as instituições federais firmarem convênio com as Secretarias de Estado de Educação, o que exigiu um tempo significativo para a sua concretização. Para sanar essa situação com relação ao fluxo contínuo, essa sistemática foi reavaliada e passou a não constar nos editais futuros.

Em setembro de 2009 foi lançado um novo edital do Pibid, agora abarcando as universidades estaduais do país, com recursos para mais 11.000 bolsas, alcançando no mês de dezembro um total de 3.088 bolsistas vinculados ao programa. (BRASIL, 2009).

Essa expansão se deu primordialmente em razão do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo a Capes responsável pelo fomento de programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

No mesmo ano a Capes realizou o I Encontro Nacional do Pibid, em Brasília; participaram do evento representantes das 43 instituições federais inicialmente. O evento evidenciou as expectativas quanto aos efeitos do programa na educação:

Os trabalhos e resultados apresentados mostraram um programa em pleno desenvolvimento, com perspectivas animadoras de impacto na educação brasileira. Um indicador de sucesso é a demanda unânime de todos os coordenadores institucionais pela continuidade e ampliação do programa. Em muitos estados, a mídia local tem relatado casos de sucesso associados ao programa e a CAPES está desenvolvendo uma estratégia de acompanhamento qualitativo da produção didática decorrente. (BRASIL, 2009, p. 145).

O encontro para debate, com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas surgiu com o objetivo de analisar os efeitos do programa na busca por melhorias para o ensino nas escolas públicas, primordialmente em relação às escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor que a média nacional, de 4,4.

Já no ano de 2010, o programa teve um crescimento expressivo, com um total de 16.714 bolsas, assim distribuídas: 13.649 bolsas de iniciação à docência para estudantes de graduação em licenciatura, 981 bolsas para coordenadores institucionais e de área e 2.084 para professores supervisores das escolas públicas vinculadas às atividades pedagógicas do Pibid. Atingindo um total de 124 IES participantes e 1.267 instituições de educação básica favorecidas pelas ações dos bolsistas de ID e coordenadores de área, pertencentes a IES.

A intenção de expansão do programa é evidenciada no Decreto nº 7.219/2010, em seu Artigo 4º, que apresenta:

O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas e educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades. (BRASIL, 2010, p. 4).

O amparo legal para o desenvolvimento e a ampliação desse importante programa evidência, em suas determinações, a intenção de promover a valorização e ampliação do conhecimento, por todos os participantes bolsistas; a necessidade do cumprimento do pagamento das bolsas ativas, pois a valorização do processo formativo dos licenciandos também recai na oferta de condições favoráveis para permanecerem no curso.

O pagamento da bolsa, além de promover a aproximação dos participantes do programa com a educação básica, também propicia a construção dos conhecimentos teórico-práticos, necessários para sua atuação docente. Assim, além de uma política que visa incentivar

a formação docente, o Pibid se estende, contemplando também os objetivos das políticas de permanência no ensino superior, também através da oferta de incentivo financeiro.

No ano de 2011 o programa expandiu ainda mais, atingindo 30.006 bolsas ofertadas, distribuídas da seguinte maneira: 24.175 bolsas de iniciação à docência para estudantes de graduação em licenciatura, 2.020 bolsas para coordenadores institucionais e de área e 3.811 para professores supervisores das escolas públicas vinculadas às atividades pedagógicas do programa. Abarcando um total de 146 IES participantes e 1.938 escolas públicas beneficiadas.

No relatório de gestão do ano de 2011, a Capes já previa, para o ano de 2012, o lançamento de um novo edital, com algumas modificações. Há nesta previsão a inclusão de duas intenções, uma é a transformação dos editais de 2009, 2010 e 2011 em fluxo contínuo.

A segunda modificação prevista foi a permissão de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos não participantes até o momento do programa, que possam ter a oportunidade de ingressarem no Pibid. Para o ano de 2012, a Capes, naquela época, fez uma projeção do aumento das bolsas destinadas ao Pibid, com uma expectativa de ultrapassar 45.000 bolsistas (BRASIL, 2012).

Assim, ao envolverem no programa instituições públicas federais e estaduais, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, o programa passou a abranger 146 instituições. Esse aumento sinalizou o crescimento e a excelente aceitação do Pibid em todo o país. Para formalizar as parcerias com as novas instituições no programa foram feitos convênios e descentralizações, dependendo da natureza da IES, que possibilitaria ofertar o Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE); esse auxílio se concretiza por portarias que disciplinam as condições gerais para a concessão e aplicação dos recursos financeiros e a prestação de contas.

Ainda no ano de 2011 foi realizado o II Encontro de Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o evento ocorreu na sede da Capes em Brasília, com início no dia 27 e encerramento no dia 29 de setembro. O evento foi realizado com o objetivo de proporcionar a troca de experiências, a avaliação dos resultados alcançados até aquele período, como também promover a discussão de novas propostas para a melhoria do programa.

Também se busca, através das discussões, a construção de ações que objetivassem promover fomento de um conjunto de ações articuladas no contexto do sistema nacional de pós-graduação e das políticas públicas do MEC, para realizar a formação e valorização docente, e conseqüentemente a melhoria de qualidade da educação brasileira. O Pibid, com esse intenso

investimento nesse período representava muito bem a busca por melhorias na formação inicial de professores.

Como parte importante de uma política pública, a avaliação dos efeitos do Pibid começa a ser divulgada. Com isso, a Capes passa a apresentar, em seus relatórios de gestão, os resultados do acompanhamento realizado junto às instituições contempladas com o programa. Constatando os seguintes impactos:

a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; b) alunos que fizeram licenciatura como opção secundária definem-se pelo exercício do magistério; c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; d) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; g) contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram; h) crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos (trabalhos selecionados por comissão especializada); i) motivação e desenvolvimento profissional dos supervisores; j) inserção de tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas, etc.); k) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance resultados educacionais; l) sinergia com o Prodocência, com impactos no currículo e na didática dos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2011, p. 170).

Diante dos dados analisados na avaliação, a própria Capes destacou, na época, que: “Para um programa novo, esses resultados são considerados representativos. Os depoimentos de todos os envolvidos mostram o acerto deste que se configura como um verdadeiro programa de Estado, capaz de influenciar decisivamente na melhoria da formação de professores.” (BRASIL, 2011, p. 170).

Muito além de apresentar dados quantitativos, o monitoramento e a avaliação do programa pela Capes também identificaram dados qualitativos na formação inicial dos bolsistas:

A avaliação qualitativa do programa mostra articulação entre teoria e prática, diálogo entre instituições de ensino superior e escolas da rede pública, elevação da autoestima dos licenciandos, renovação dos currículos das licenciaturas e oportunidade de educação continuada para coordenadores e supervisores. (BRASIL, 2011, p. 11).

Assim, a expansão do programa no ano de 2012 ganha maiores dimensões, resultando na oferta de um maior número de bolsas, alcançando 49.321 bolsistas, com 195 IES participantes e 4.160 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas (BRASIL, 2012). A partir de 2013, o programa envolveu uma quantidade ainda maior de bolsistas, pois, como apresentado na seção anterior, através da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, passou a ser

regulamentado. Esta regulamentação foi fundamental para entender como o programa foi caracterizado, quais os seus objetivos, o seu público-alvo, entre outros dados (BRASIL, 2013)

Novas ações foram desenvolvidas de acordo com o relatório de gestão da Capes. Sendo, nesse mesmo ano em questão, realizados diversos encontros internos para debater esse novo regulamento do programa, que foi se implementando no decorrer de 2013, mas, efetivamente materializado somente em 2014, quando as propostas tiveram início (BRASIL, 2014)

O objetivo foi ressaltar os aspectos pedagógicos do Pibid e prepará-lo para expansão que ocorreu no final de 2013. Também, o novo regulamento voltou-se para a institucionalização do programa nas IES, de modo a garantir a manutenção da excelência nas ações desenvolvidas pelos projetos apoiados pela Capes. A minuta foi aberta à consulta pública em maio e junho de 2013. Foram compiladas sugestões de todas as instituições que participam do programa, por meio da contribuição de cerca de 2.500 coordenadores de área do programa. As sugestões foram reunidas por IES que encaminharam para os representantes regionais finalizarem a compilação das contribuições e, na sequência, enviarem à Capes.

Todas as contribuições foram lidas pela equipe da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério que, por sua vez, incorporou tais sugestões respeitando a legislação vigente e as diferentes nuances dos programas. (BRASIL, 2014, p. 74-75).

Além de destacar os aspectos pedagógicos do Pibid e prepará-lo para a expansão que iniciou no final do ano de 2013, também incluiu no novo regulamento a institucionalização do programa nas IES, de maneira que o regulamento concretizasse as parcerias, de modo a garantir a sustentação da excelência nas ações realizadas pelos projetos das instituições de ensino superior, apoiados pela Capes (BRASIL, 2014).

Assim, no ano de 2014 foi constatada a oferta de 90.254 bolsas ativas. Segundo o relatório de gestão do ano em questão, foi o ano com o maior quantitativo de concessões de bolsas ofertadas (BRASIL, 2014). Com a seguinte distribuição: 72.845 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 313 bolsas para coordenadores institucionais, 4.924 bolsas para coordenadores de área, 455 bolsas para coordenadores de gestão e 11.717 para supervisores. Participam do Pibid 313 IES, 855 campi e aproximadamente 6.000 escolas de educação básica (BRASIL, 2013).

No mesmo ano houve a divulgação de um estudo acerca do Programa, resultado da pesquisa realizada por Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, desenvolvida através da Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulado de “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).” (GATTI *et al.*, 2014).

Como resultado da pesquisa, os autores alegaram que “De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores.” (GATTI et al., 2014, p. 05).

Sobre a valorização do programa e a necessidade de sua continuidade, os autores supracitados relataram em seus estudos o seguinte:

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (GATTI et al., 2014, p. 103).

Portanto, o estudo destaca a necessidade de manter o compromisso, investir na formação e na valorização de professores da educação básica, para que haja o alcance das melhorias necessárias para a efetivação da qualidade social da educação brasileira ofertada. Para isso, há a necessidade de fomentar e articular ações e investimentos financeiros a partir do sistema nacional de pós-graduação, e incorporar o programa de maneira mais consistente às políticas públicas educacionais desenvolvidas do Governo.

Nesse sentido, Gatti et al. (2014, p. 106-107) advertem a necessidade de:

Garantir a continuidade do programa como proposta permanente. Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes. Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas. Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio. Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas. Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos. Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores. Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.

Mesmo com os importantes apontamentos sobre a continuidade do programa, divulgados pela pesquisa de Gatti et al. (2014), entre outros respeitáveis estudos, citados na seção anterior, no primeiro semestre de 2015 o Pibid não se conservou estável; apareceram rumores de que o programa sofreria cortes no orçamento financeiro, o que implicaria na concessão das bolsas e, por conseguinte, aconteceria a descontinuidade do programa. Durante o ano em questão, o programa ainda se desenvolveu sem alterações comprometedoras. O ano de 2015 encerrou com 81.993 bolsas ofertadas aos participantes.

Entretanto, no ano seguinte, mais especificamente no dia 18 de fevereiro de 2016, a Capes publicou o Ofício Circular nº 2 – CGV/DEB/CAPES e comunicou que as bolsas do Pibid que concluíssem 24 meses não seriam prorrogadas, como também, que as mesmas seriam cerceadas, anulando a possibilidade de novos estudantes de licenciatura ocuparem as vagas. Esta ação eliminaria quase 45.000 bolsas, logo, em média de 3.000 escolas públicas também seriam desligadas do programa. O resultado dessa determinação refletiu no quantitativo de bolsas, em que, ao invés de ampliarem as vagas para 90.000, houve a oferta, ao longo do ano, de apenas 73.300 bolsas.

No decorrer do ano de 2016 aconteceram alinhamentos frente aos gastos realizados e o capital disponível para pagá-los. Segundo o relatório de gestão da Capes, essa demanda de compatibilização entre o orçamento disponibilizado e as despesas transcorreu de fatores externos e internos do próprio órgão. (BRASIL, 2016).

É oportuno destacar que em maio do ano de 2016, o Brasil vivencia o golpe de Estado parlamentar, desencadeando desastres econômicos e sociais no país. Nesse contexto ocorreu a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 241, mais conhecida por PEC 241, que restringiu os investimentos públicos.

Esses cortes refletiram no Pibid frente à concessão de bolsas e maiores investimentos no programa, como é apresentado no relatório da Capes:

Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas. Quando foi elaborado o orçamento para 2016 da DEB havia previsão de se reformular o Pibid e um interstício de 4 meses na execução do programa, o que permitiria um ajuste do programa dentro do orçamento disponibilizado. Por isso foi feita uma previsão de bolsas (48.324) bem inferior à concessão de bolsas (90.000). Porém fatores externos impediram que o programa fosse alterado, obrigando a Diretoria a retirar as cotas ociosas. (BRASIL, 2016, s/p).

No dia 11 de abril de 2016, a Capes anunciou um novo regulamento para o Pibid, através da Portaria nº 46. O lançamento dessa portaria, preparada e lançada abruptamente, desencadeou a revolta de todos os bolsistas participantes do programa, tendo em vista que essa portaria encaminhava o Pibid para uma direção oposta dos estudos e indicativos já constituídos nas reuniões. (BRASIL, 2016).

O descontentamento promoveu o repúdio à portaria publicada, o que desencadeou várias manifestações, abaixo-assinados e petições públicas para a sua anulação. Como resultado dessas ações a Capes anulou a Portaria nº 46/2016, através da Portaria nº 84/2016. Porém, a

última portaria não contemplou providências de regulamentação do Pibid, assim, a Portaria nº 96 lançada no ano de 2013 voltou a vigorar. (BRASIL, 2016).

No ano de 2017, foram concedidas 72.720 bolsas aos projetos de iniciação à docência, contemplando 279 instituições de ensino superior e 5.578 instituições de educação básica. Neste ano os projetos abrangeram 36 áreas de licenciatura e contemplaram todas as unidades federativas do país. (BRASIL, 2017).

Neste ano, que parecia ser tranquilo para o Pibid, logo surgiram novas inseguranças. No mês de outubro, o governo federal, através do MEC, divulgou o Programa Nacional de Residência Pedagógica, pautando-se na Política Nacional de Formação de Professores, apresentando como justificativa para a nova configuração das ações voltadas para a formação inicial docente, enquanto uma tentativa de modernizar o Pibid.

Com isso, em 2018, na esfera da formação de Professores para a educação básica, ocorreram as publicações dos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (RP). Com a criação do Programa de Residência Pedagógica, o quantitativo de bolsas destinadas ao Pibid, diminuiu pela metade.

Com o lançamento oficial da Portaria nº 38, se institui o Programa de Residência Pedagógica. Logo em seguida, é lançado pela Capes o novo edital para o Pibid, nº 7/2018, bem como o edital Capes nº 6/2018, o primeiro edital para o Programa de Residência Pedagógica. (BRASIL, 2018).

No mês de março do mesmo ano, a Capes publica a Portaria nº 45, referente à concessão de bolsas e ao regime de colaboração do Programa de Residência Pedagógica, e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, reconhecendo então como dois programas que se complementam entre si. (BRASIL, 2018).

Assim, o novo programa vem com uma “roupagem” com previsão de fomentar a formação inicial de professores. Contudo, ao invés de ofertar novas vagas para os acadêmicos de licenciatura, recruta parte das bolsas do Pibid.

Dessa maneira, não ocorreu a expansão e ou criação de uma nova política de formação docente, mas sim, a desestruturação de um programa que já possuía uma trajetória pautada em ações consistentes no contexto da educação básica, como os estudos vinham apontando desde o início, em suas primeiras avaliações.

Com essa nova reorganização, o Pibid limitou-se aos licenciandos que não tenham concluído 60% da carga horária total de seu curso. ou seja, que estejam cursando os primeiros anos da licenciatura. Já o edital do Programa Residência Pedagógica a contemplar apenas os acadêmicos dos últimos anos do curso.

Em 2018, houve o lançamento de dois editais distintos. Com o da nova edição do Pibid ocorreu a aprovação de novos projetos institucionais, com vigência até janeiro de 2020. Esta edição contemplou 178 IES, totalizando 44.716 bolsas. (BRASIL, 2018). Entretanto, a partir de 2018 o custeio destinado ao Pibid e ao Programa Residência Pedagógica passou a ser fomentado por meio do ProF Licenciatura e, com isso, os investimentos passaram a se restringir apenas às bolsas, deixando, então, de realizar os repasses para custeios das ações, viagens para participação em eventos científicos e compra de materiais didáticos para serem utilizados nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2018).

Mesmo com significativos cortes, o discurso frente à importância do programa para o fomento da formação inicial de professores para a educação básica permaneceu:

O Pibid proporciona a discentes que estão na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os discentes são orientados por docentes das instituições formadoras e acompanhados por professores da Educação Básica. O Programa concede bolsas a discentes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das Instituições de Ensino Superior participantes do programa. (BRASIL, 2018).

Em 2019, a concessão de bolsas para o Pibid foi de 265 para Coordenadores Institucionais; 1.698 para Coordenadores de Áreas; 5.307 para Supervisores e 41.007 para Licenciandos, totalizando 48.277 concedidas. (BRASIL, 2019).

Ainda no ano de 2019, a Capes já apresentava seu planejamento para o ano de 2020, onde estava previsto um novo edital para o Pibid, com a intenção de conceder em torno de 30.096 bolsas de ID, com destaque para a previsão de destinação de 60% de vagas para as áreas prioritárias, como a Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e a Alfabetização, correspondendo aos anos iniciais. A previsão também era de eleger até 250 IES, para iniciarem suas atividades no ano de 2020. (BRASIL, 2020).

Assim, o lançamento da nova edição, por meio do Edital Pibid nº 2/2020, disponibilizou inicialmente 30.096 bolsas de ID, além de bolsas para os professores supervisores, professores coordenadores de área e coordenadores institucionais. (BRASIL, 2020).

Os projetos institucionais passaram então a admitir diversos núcleos de ID, sendo compostos por 24 a 30 discentes, 3 docentes da educação básica e 1 professor da instituição de

educação superior. Nesse sentido, os núcleos se agruparam com os subprojetos organizados a partir dos componentes curriculares da educação básica. (BRASIL, 2020).

Este novo cenário do Pibid evidencia, mais uma vez, o enxugamento do programa, onde um maior número de bolsistas passa a ser orientado pelo mesmo coordenador de área e um único professor supervisor.

Ao observar os objetivos do programa no edital lançado no ano de 2020, percebe-se que os fundamentos que formaram a base do Pibid permanecem nos discursos, mesmo com as seguidas ações que objetivavam o seu encerramento, como se observa a seguir nos princípios atribuídos à ID:

- I- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II- Contribuir para a valorização do magistério;
- III- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores 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. (BRASIL, 2020, s/p).

De acordo com o relatório de gestão da Capes, referente ao ano 2020, as ações da desta coordenadora enfrentaram diversos desafios no âmbito das ações desenvolvidas pelo Pibid, em razão da pandemia da Covid-19. Com isso, a Capes precisou replanejar suas ações, em consideração as circunstâncias da pandemia (BRASIL, 2020). Dentre as ações para promover as adequações das normativas e ações operacionais para o desenvolvimento do programa, no contexto do Edital nº 2/2020, houve a permissão para:

[...] que as atividades dos projetos fossem realizadas de forma remota, desde que atendidos os demais requisitos, e enquanto durasse a situação excepcional. Ademais, foi publicada em agosto de 2020 a Portaria CAPES nº 114, de 6 de agosto de 2020, que estabeleceu um cronograma estendido e novas regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do PIBID. (BRASIL, 2020, p. 53).

De acordo com a Capes, até o mês de dezembro de 2020 foram implementadas 99,2% das bolsas de ID, totalizando 29.856 bolsas aos discentes. Os projetos desenvolvidos contemplaram 2.764 escolas de educação básica, sendo que 27 dessas escolas integravam as

secretarias estaduais de educação e 718 escolas corresponderam às secretarias municipais. (BRASIL, 2020).

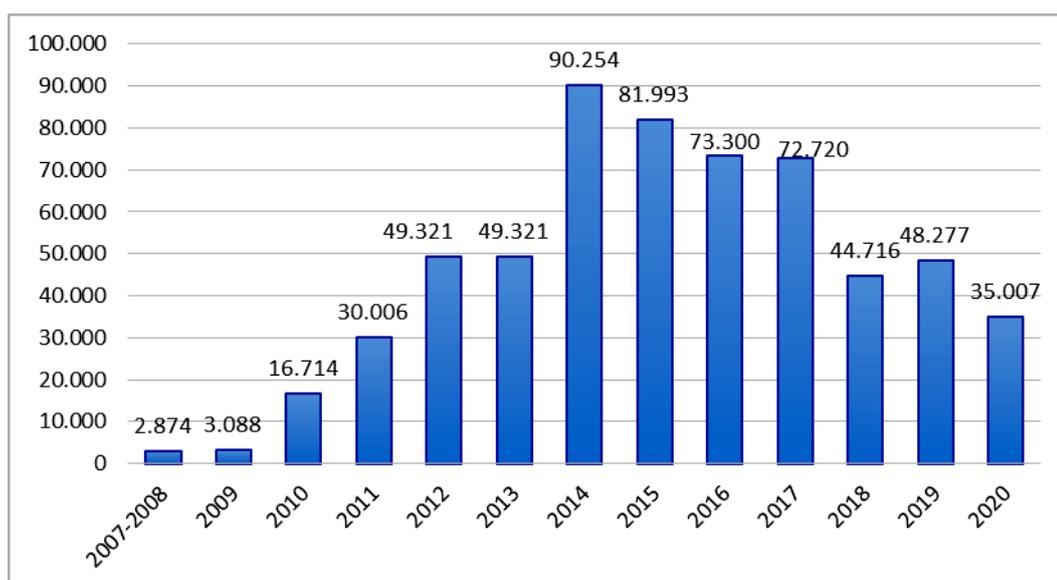
As bolsas oferecidas pelo Pibid a partir do Edital nº 2/2020, ficaram distribuídas da seguinte maneira: 245 bolsas para Coordenadores Institucionais, 1.177 bolsas para os Coordenadores de Área, 3.729 bolsas direcionadas aos Supervisores e 29.856 bolsas destinadas aos acadêmicos dos primeiros anos dos cursos de licenciatura, atingindo um total de 35.007 bolsas ofertadas pelo programa no ano de 2020. (BRASIL, 2020).

Em relação as ações remotas, de acordo com as projeções da Capes (BRASIL, 2020, p. 55):

[...] b) com relação aos programas PIBID e Residência Pedagógica, observou-se que o modelo de interação online instituído em razão da Covid-19 pode ser adotado como boa prática em oportunidades futuras, pois permite diálogo, monitoramento e aproximação da área técnica com as IES parceiras dos programas, além de implicar em uma substancial redução de custos para a Administração Pública. Ademais, um novo cronograma estendido e novas regras para o início das atividades de ambos os programas foram determinados por meio da Portaria CAPES nº 114, de 2020; [...].

Em relação ao alcance do programa, os números referentes às concessões de bolsas até o ano de 2020, mostram o fortalecimento e o enfraquecimento do Programa, como observamos no gráfico nº 1:

Gráfico 1: Total de Bolsas Capes/Pibid 2007-2020



Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios de gestão da Capes.

Da mesma forma como observamos a evolução gradativa até o ano de 2014, observamos a regressão, também gradativa a partir do ano de 2015. Inúmeros fatores

relacionados ao congelamento e aos cortes de verbas resultaram em reformulações que modificaram a essência do programa e desconfigurou o seu papel frente à formação inicial de professores para a educação básica.

Neste sentido, Shiroma e Evangelista (2011, p. 144) advertem que:

A política educacional de resultados toma os ‘resultados’ isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados ‘em si’. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações ‘científicas’, por métodos ‘científicos’ que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la.

O desmonte dessa política pública nos faz olhar para sua história e surgem dúvidas e incertezas quanto à possibilidade de seu fortalecimento nos anos futuros. Um discurso que não reconhece as várias tentativas de desestruturação permeia o programa; há uma ênfase sobre o papel das licenciaturas para melhorar a qualidade e os índices da educação, porém, são desconsiderados todos os outros aspectos decisivos para a sua efetivação, que vão além dos percentuais; faz-se necessário discutir as condições ofertadas para o alcance de bons resultados qualitativos. E essas ações são primordialmente da responsabilidade do próprio Estado, para que se concretizem as melhorias almejadas na educação.

4.3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unemat

A história da Unemat iniciou-se em 1978, mas, somente no ano de 1993 que esta instituição finalmente foi reconhecida como Universidade do Estado de Mato Grosso. Seu percurso foi marcado por diversas lutas pela oferta da universalização do acesso à educação superior nas diversas regiões do estado, se fazendo presente nos municípios de mais difícil acesso, com o objetivo de ofertar o ensino superior, primordialmente para promover uma formação de qualidade aos profissionais da educação da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. Desta feita:

A Universidade do Estado de Mato Grosso foi criada em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, em resposta ao empenho do gestor da Instituição, à época, Prof. Carlos Alberto Reyes Maldonado, em articulação com o Secretário de Estado de Educação, Osvaldo Sobrinho, e o Governador Jaime Campos (PFL). Com sede no município de Cáceres, é mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMT), e vincula-se inicialmente à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e, posteriormente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECIT), em cuja estrutura organizacional os dez Núcleos Regionais, existentes na época, passaram a denominar-se Campi Universitários. (MEDEIROS, 2008, p. 18-19).

A Unemat possui sua sede administrativa localizada no município de Cáceres, e de posse do *status* de atuação enquanto uma universidade passa a ter autonomia administrativa, didático-pedagógica, científica, de gestão patrimonial e financeira, conforme prevê a atual LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que também determina o princípio da dissociabilidade dos três pilares do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Por diferentes estratégias, a Universidade oferta a graduação em cursos regulares e especiais, tendo em vista a qualificação de professores das redes estadual e municipais de ensino.

Nas regiões mais distantes e desassistidas do Estado, as modalidades especiais preenchem uma lacuna deixada pela educação superior regular, atendendo às necessidades da comunidade local por formação de professores e outros profissionais qualificados. Os projetos que atendem a uma demanda específica e diferenciada são: Licenciaturas Plenas Parceladas; Módulos Temáticos; Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), o Ensino a Distância (EAD), além do **3º Grau Indígena**³ e cursos para os Movimentos Sociais do Campo. (UNEMAT, 2018, p. 16, grifo nosso).

Seguindo os seus princípios, os primeiros cursos ofertados pela instituição foram os cursos de Licenciatura, justamente pela necessidade de qualificar professores com o nível superior para atuar na educação básica. Os primeiros cursos foram autorizados pelo Decreto nº 89.719, de 30 de maio de 1984, que aconteciam semestralmente.

Já a partir do ano de 1989, com a expansão da instituição através dos Núcleos Regionais, passou a ser ofertada a licenciatura em Ciências Biológicas em Alta Floresta e Nova Xavantina, o curso de licenciatura em Letras nos municípios de Alto Araguaia e Pontes e Lacerda, e os cursos de Pedagogia, Matemática e Letras no Núcleo Regional de Luciara, cursos estes, ofertados pela modalidade de Licenciaturas Plenas Parceladas, justamente para atender à disponibilidade de tempo dos professores que estavam em sala de aula.

Já institucionalizada enquanto Universidade do Estado de Mato Grosso, a partir de 1993, a expansão de oferta dos cursos superiores contemplava os seguintes campi:

Sinop (Licenciaturas Plenas em Letras, Pedagogia e Matemática); Alta Floresta (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e também turmas Especiais de Licenciaturas Plenas em Letras, Pedagogia, Matemática); Nova Xavantina (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas); Alto Araguaia (Licenciatura Plena em Letras); Pontes e Lacerda (Licenciatura Plena em Letras); Colíder (Licenciaturas Plenas Parceladas em Letras, Matemática e Biologia); Barra do Bugres (Licenciaturas Plenas Parceladas em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia), Luciara (Licenciaturas Plenas Parceladas em Ciências Biológicas, Matemática e Letras); Tangará da Serra (Bacharelados em Administração e em Ciências Contábeis, e Licenciatura Plena em Letras); e Cáceres (Bacharelados em Direito e em Ciências

³Atual Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI).

Contábeis, e Licenciaturas Plenas em Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia, História e Geografia). A sede administrativa mantém-se em Cáceres, sendo os câmpus distribuídos em distâncias de, aproximadamente, 1000 km (Alta Floresta) até 1600 km (Luciara). Com essa configuração, fecha-se o que poderíamos chamar de “I ciclo expansionista da UNEMAT”. (UNEMAT, 2018, p. 16).

No ano de 2001 a Unemat passou a ofertar o ensino a distância, inicialmente com a finalidade de formar professores atuantes nos anos iniciais, na rede pública de ensino, no Estado de Mato Grosso, com a oferta dos cursos de Pedagogia e Educação Infantil. A partir de 2010, a instituição se integrou ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com isso expandiu a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* aos docentes em efetivo exercício. (UNEMAT, 2018).

No ano de 2021 a Unemat, possui treze campus universitários, situados nos seguintes municípios: Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra. Além de ofertar cursos nos polos e Núcleos pedagógicos situados em vários municípios do estado. São ofertados um total de 36 cursos de pós-graduação, 60 cursos contínuos de graduação e 129 cursos de graduação em modalidades diferenciadas, atingindo um total 22 mil e 593 atendimentos realizados ao público acadêmico (UNEMAT, 2021).

Além da oferta dos cursos de formação inicial e de pós-graduações, a Unemat desenvolve inúmeros programas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão; um dos projetos de ensino de maior abrangência é o Pibid. Conforme disposto no Relatório de Gestão 2010-2014, a Unemat concorreu ao edital Pibid/ Capes pela primeira vez no ano de 2009 e nos anos seguintes os subprojetos foram ampliados e alcançaram novos campus.

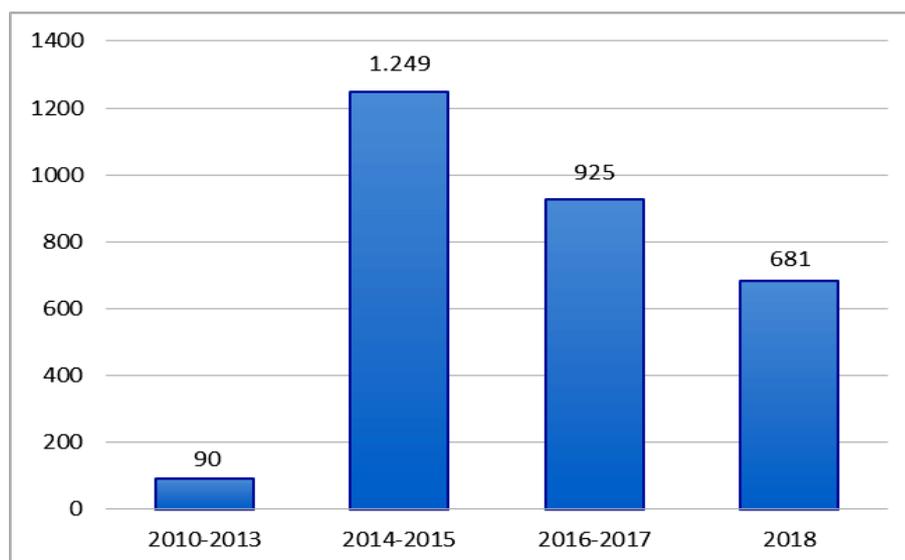
Em consulta ao Relatório de Gestão da Unemat (2010 a 2014) identificamos que, mesmo com o programa ainda em processo de institucionalização, já era reconhecido como uma importante política gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que a Universidade do Estado do Mato Grosso tinha como objetivo, para os anos seguintes, concretizar o fortalecimento de bolsas do Pibid. No relatório não há a especificação do quantitativo de bolsas ofertadas por ano, mas há a afirmação de que houve um aumento expressivo nesses primeiros anos, tendo em vista que o quantitativo de bolsas da Unemat, em sua primeira participação no programa, foi de 90 bolsas, correspondendo aos anos de 2010 a 2013, e que encerrou o ano de 2014 com a oferta de 1.249 bolsas. (UNEMAT, 2014).

Já no Relatório de Gestão Unemat (2015 a 2018), identificamos a expansão da oferta de bolsas Pibid em cada ano. De acordo com os dados dispostos, no ano de 2015 a Unemat, ofertou 1.249 bolsas Pibid. No ano seguinte, em 2016, houve uma queda no número de bolsas

Pibid na instituição, atingindo o total de 925 bolsas. Em 2017 o quantitativo de bolsas permaneceu estável, com as mesmas 925 bolsas. Mas, no ano de 2018 houve novamente uma queda, atingindo 681 bolsas ofertadas pelo programa (UNEMAT, 2018). Não foi possível acessar o quantitativo de bolsas concedidas pela Unemat nos anos de 2019, 2020 e 2021, pois o relatório do quadriênio, que engloba esses anos, ainda não está disponível, tendo em vista que se encerra no ano de 2022.

Assim, a partir dos dados apresentados nos Relatórios de Gestão da Universidade (2010 à 2018) é possível constatar que o número de bolsas decaiu com o passar dos anos, demonstrando o enfraquecimento do Programa, que reduziu o quantitativo de bolsas para a IES, conforme observa-se no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Total de Bolsas Capes/Pibid-Unemat 2012-2018



Fonte: Elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da Unemat.

Mesmo com a redução do número de bolsas ofertadas com o passar dos anos, como consta nos Relatórios de Gestão a cada quadriênio, foi possível identificar os feitos do Pibid na Unemat, que traduz a relevância dessa política pública para a formação inicial e continuada de professores.

Durante o período de 2015 a 2018 houve a realização das Jornadas Científicas, que são considerados os maiores eventos acadêmicos da instituição. A Jornada Científica é um evento que reúne o Congresso de Iniciação Científica (CONIC), o Seminário de Extensão (SEMEX), o Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Seminário do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO).

Em 2015 ocorreu a 6ª Jornada Científica; o evento foi realizado na cidade de Cáceres e contou com 1.114 inscrições e 577 trabalhos científicos publicados. Desse total de trabalhos, 99 eram voltados ao III Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UNEMAT, 2018).

A 7ª Jornada Científica ocorreu no ano de 2016, também realizada na cidade de Cáceres; esta edição do evento contou com 1.272 inscritos e 728 trabalhos publicados, sendo 129 trabalhos direcionados ao IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. (UNEMAT, 2018).

No ano de 2017 ocorreu a 8ª Jornada Científica; esta edição foi realizada na cidade de Cuiabá, com 1.273 inscritos e 772 trabalhos publicados; desse total, 192 trabalhos eram direcionados ao V Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. (UNEMAT, 2018).

Além dos eventos científicos, foram produzidos diversos materiais didáticos e a ampliação no atendimento das escolas de educação básica:

Também em 2017 o PIBID confeccionou diversos livros temáticos feitos nas Escolas pelos alunos e equipes dos subprojetos, ao todo foram 48 livros ou livretos, incluindo em língua inglesa de um subprojeto de inglês.

Durante o período de gestão houve a realização de Seminários locais e Institucional do PIBID e a realização de parcerias com 155 escolas municipais, estaduais e indígenas para o desenvolvimento do PIBID;

Captação de recursos externos de R\$ 8.331 milhões (R\$ 5.472.540,00 – Edital 7/2018 – Capes/PIBID e R\$ 2.858.940,00 – Edital 6/2018 – CAPES - RP).

A Gestão 2015-2018 também promoveu a ampliação do número e de modalidades de Bolsas de Iniciação à Docência, estabelecendo parceria com 112 escolas (PIBID/RP) e atendendo mais de 30 mil alunos da Educação Básica. (UNEMAT, 2018, p. 26-27).

No mesmo ano foram publicados livros que agruparam os principais trabalhos dos subprojetos Pibid-Unemat; esses trabalhos constam em 2 (dois) livros da coleção intitulada: *PIBID: Saberes & Prática, Prática & Saberes*, quais são: “PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia” e “PIBID: novas perspectivas à formação docente nas ciências naturais e exatas”, ambos são de autoria de Renata Cristina de L. C. B. Nascimento e Franciano Antunes (Orgs.).

O livro, “PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de Linguagens, Educação e Tecnologia” contempla artigos que relacionam a linguagem, a tecnologia no contexto das práticas sociais e a formação de professores; também foram registrados relatos de memórias dos bolsistas, frente às vivências experienciadas com o programa. (ANTUNES; NASCIMENTO, 2017).

Já o segundo livro dessa coletânea, “**PIBID: Novas Perspectivas à formação docente nas ciências naturais e exatas**”, é composto por artigos que apresentam discussões sobre as atividades desenvolvidas na Universidade, como também as experiências vividas no espaço da educação básica. Estas produções enfatizam a necessidade da aproximação da educação básica e a educação superior, pois os conhecimentos apreendidos em ambos os espaços se complementam, algo imprescindível na formação docente. (ANTUNES; NASCIMENTO, 2017).

Figura 2: Saberes e Prática, Prática e Saberes



Fonte: (UNEMAT, 2018, p. 26).

De acordo com Antunes e Nascimento (2017), a publicação da coletânea teve por objetivo socializar os riquíssimos trabalhos, enquanto resultado das diversas atividades desenvolvidas a partir dos subprojetos-Pibid da Unemat. As produções científicas tencionam discussões frente aos “sentidos, significados e intencionalidades que vêm se materializando na formação inicial docente por meio do estreitamento da relação entre a Universidade e a Educação Básica.” (ANTUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 10). Nesse sentido, o programa se torna um importante espaço para o debate sobre as questões pertinentes à profissão docente.

O conjunto dos artigos apresentados neste trabalho contempla as múltiplas questões que perpassam os mais diversos campos da educação tendo como referência o professor em constante diálogo com seus pares. Por meio desse diálogo constante entre os envolvidos de forma direta e indireta com o PIBID foi possível reunir ideias, resultados de experiências, que induzam o questionamento e posicionamentos distintos, e, desse modo, oportunizando o aprofundamento do debate referente a qualidade da educação em nosso país. (ANTUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 9-10).

Com isso, a Universidade do Estado de Mato Grosso, através do programa, proporciona a construção e a solidificação dos conhecimentos acadêmico-científicos na formação inicial de professores, proporcionados através dessas experiências, que ultrapassam as salas de aulas dentro da universidade, que possibilitam vivenciar os desafios diários presentes no chão das escolas. Os trabalhos também correspondem à promoção da formação continuada, que ocorre tanto na vida profissional dos professores das escolas de educação básica, como dos professores da Unemat vinculados ao programa. (ANTUNES; NASCIMENTO, 2017).

Neste contexto de formação inicial e continuada é essencial situarmos, também, a Unemat no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid -Diversidade). A instituição passou a desenvolver o projeto Pibid - Diversidade ao ser aprovado através do Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC, com a gerência da Capes. O Pibid -Diversidade na Unemat abrange dez polos e atende cerca de 32 etnias, espalhadas por todo estado de Mato Grosso. Sendo alguns polos com acesso exclusivamente aéreo e outros fluvial (UNEMAT, 2015). O Pibid -Diversidade se destina ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e escolas do campo, com vistas a promover:

- O incentivo à formação de docentes em nível superior;
- A contribuição do magistério indígena e do campo;
- A integração entre educação superior e educação básica;
- O desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural.
- O desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, s/p).

O Pibid - Diversidade vem para colaborar na superação de um ensino voltado à cultura hegemônica nos espaços rurais. Nesse contexto, Arroyo (1999, p. 23) enfatiza que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, com valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana. A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

Através do programa foram desenvolvidos diversos planos de trabalhos com o acompanhamento da equipe de coordenadores. O Relatório de Atividades Pibid - Diversidade (UNEMAT, 2015) informa que foram realizadas oficinas nos dez polos de atendimento, encontros com os professores supervisores, coordenadores de área e os bolsistas de ID. De acordo com o relatório (UNEMAT, 2015, p. 15):

O programa tem possibilitado à Unemat estreitar relações com as escolas indígenas da educação básica, uma vez que a valorização desse espaço constitui uma das características da proposta ora apresentada, com o intuito de construirmos saberes teórico-práticos fundamentados na realidade educacional, buscando caminhos de superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem, a partir de experiências e estratégias didático-pedagógicas bem sucedidas e desenvolvidas na escola. Isso possibilita aos futuros professores entendimentos da dinâmica educacional e o ensino dos conteúdos escolares num contexto real de atuação do trabalho do professor, bem como, um contínuo diálogo e interação com profissionais mais experientes e que estão em atuação nas escolas públicas. As ações, dos subprojetos estão possibilitando, também, o envolvimento do bolsista com a pesquisa, o aperfeiçoamento em relação à leitura e a produção de textos, além da valorização de questões relacionadas aos saberes tradicionais, língua materna e cultura de cada povo. As ações didático-pedagógicas foram planejadas, levando em conta a relação entre a Universidade e a Educação Básica.

A partir do relatório de atividades (UNEMAT, 2015) é possível constatar as contribuições do Pibid no contexto da educação indígena do Estado de Mato Grosso. Os relatos dos participantes do projeto apresentam o desenvolvimento dos acadêmicos e demonstram a construção da autonomia em relação à pesquisa e a reflexão sobre a prática. As produções de materiais voltados às culturas de cada povo representam a busca pelo ensino contextualizado e significativo, com experiências importantes para os futuros docentes.

O projeto, também, está proporcionando a publicação e aquisição de aproximadamente 100 livros, ou seja, materiais didáticos específicos, nas áreas de Ciências Sociais, Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza, que servirão como apoio didático nas escolas indígenas de Mato Grosso. (UNEMAT, 2015, p. 14).

Neste contexto destaca-se também o empenho em registrar as questões culturais, os conhecimentos tradicionais e o registro das línguas maternas das diferentes etnias; esses materiais foram publicados pelos coordenadores de área, supervisores e com a colaboração dos bolsistas de ID.

Figura 3: Produção de materiais didáticos do Pibid-Diversidade



Fonte: Mori; Cruz; Quintino (2017, p. 579).

As ações didático-pedagógicas voltadas ao Pibid-Diversidade foram planejadas, levando em consideração a relação entre a Universidade e a Educação Básica Indígena, assim a instituição superior ampliou as possibilidades para o desenvolvimento de um ensino pautado nas realidades desses espaços.

Outra questão importante, que o programa tem proporcionado, é a visita da equipe pedagógica (coordenadores de área) às comunidades indígenas para acompanhamento e orientação aos projetos. Momento em que a Universidade tem a oportunidade de conhecer a realidade das escolas indígenas e o trabalho dos professores, o que possibilitará a implantação e melhoria de políticas de ensino na área da Educação Escolar Indígena e melhorias dos cursos de Licenciaturas Específicas para a formação de professores indígenas que já são ofertados e outros que poderão ser ofertados futuramente pela Universidade do Estado de Mato Grosso. (UNEMAT, 2015, p. 14).

A aproximação da Universidade demonstra o compromisso com a formação dos futuros professores, através do ensino dos conteúdos escolares e produção de materiais didáticos em um contexto real de atuação docente. Além de promover o diálogo e trocas de experiências com os professores que atuam nas escolas de educação básica.

A experiência da Universidade do Estado de Mato Grosso evidencia a importância de as instituições de ensino superior se aproximarem dos contextos das escolas de educação indígena, educação do campo, educação quilombola, educação de extrativistas e educação ribeirinha, para o fomento da investigação docente acerca dos processos de ensino e aprendizagem, para formar profissionais reflexivos, que desenvolvam intervenções pedagógicas com metodologias específicas que validem a diversidade sociocultural e linguística existente em Mato Grosso.

4.4 Pibid - Subprojetos de Pedagogia no Campus Universitário de Juara - MT

O processo de criação do Núcleo Pedagógico da Unemat no município de Juara iniciou no ano de 1999, através do encaminhamento do projeto de implantação para o Campus Universitário de Sinop, pois até o momento Juara contava apenas com a implantação de um espaço pedagógico de ensino superior vinculado a esse campus.

Com o objetivo de atender as demandas, não só de Juara, mas também da região circunvizinha, como Tabaporã, Porto dos Gaúchos e Novo Horizonte do Norte, o projeto foi homologado no mesmo ano pelas instâncias deliberativas da Unemat, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) e o Conselho Universitário (CONSUNI). E através desse último, o *Decisum* 059/99-CONSUNI, aprova a criação do Núcleo Pedagógico de Juara

(UNEMAT-CONSUNI, 1999, p. 01-02). A alteração na denominação foi realizada no ano de 2003, por meio da Resolução 014/2003-CONSUNI.

Com a instalação do Núcleo Pedagógico da Unemat em Juara, a busca pelo acesso à educação superior pública aumentou; através de reivindicações da população foi formada uma comissão por meio da Portaria Interna nº 11/2002, de 09 de outubro, com vistas a discutir, planejar, avaliar e realizar os encaminhamentos do projeto de criação do Campus Universitário de Juara.

O CONEPE, no dia 24 de outubro de 2003, aprovou o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Universitário de Juara por meio da Resolução nº 240/2003. Com isso, as atividades voltadas ao Curso de Pedagogia iniciaram em agosto de 2005 com o ingresso semestral de 40 acadêmicos. Com isso a Unemat se fixa também na região do Vale do Arinos. Sua qualificação jurídica é de Entidade de Direito Público, da Administração Indireta do Estado de Mato Grosso, sem fins lucrativos, que tem como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, criada pela Lei Complementar nº 030, de 15 de dezembro de 1993:

A implantação do Campus da UNEMAT em Juara sinalizou o comprometimento da Universidade do Estado de Mato Grosso frente às exigências de democratização do ensino superior, imprimindo alternativas de viabilização de projetos de ensino, de extensão e de produção científica, voltados a fomentar o espírito crítico-reflexivo, proporcionando a valorização da cidadania, a identificação dos problemas socioeconômicos da região e a criação de alternativas de superação. (UNEMAT, 2013, p. 6)

Atualmente a Unemat, Campus Universitário de Juara atende as demandas de formação dos cursos regulares: Pedagogia e Administração. Também vem desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, importantes projetos de extensão com foco nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão, proporcionando a troca de saberes com a comunidade do Vale do Arinos.

O curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado no Campus de Juara, foi autorizado no ano de 2004, de acordo com a Resolução nº 002/2004-CONSUNI. Em consonância com o Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Desenvolve a formação inicial para o exercício da profissão docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em ambientes escolares e não escolares, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O curso teve a implantação de seu último currículo no ano de 2014, com carga horária mínima exigida de 3.400 horas, com oferta na modalidade presencial, ofertada no período noturno, com a realização de atividades complementares no período diurno. Apresenta a

possibilidade de entradas de turmas em período diurno se houver a comprovação de demanda. Tem duração de no mínimo oito e no máximo doze semestres (UNEMAT, 2013).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Curricular Do Curso (PPPC), o curso de Pedagogia do campus de Juara visa:

[...] possibilitar a interlocução entre os acadêmicos e os diferentes espaços escolares e não escolares e tem como objetivo consolidar uma formação que legitime a ação-reflexão-ação, primando pela solidariedade social, cooperação, reciprocidade, democracia e, sobretudo, uma formação que os habilite a engendrar uma educação de qualidade social. (UNEMAT, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia em Juara vem para atender a demanda de formar profissionais para atuarem nos anos iniciais. Com uma formação inicial preocupada em construir os conceitos necessários para que, diante da realidade escolar, esses profissionais sejam capazes de analisar, refletir e criar ações interventivas para fomentar a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Para que isso se concretize, “o curso de Pedagogia tem como função social, promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como forma de garantir o desenvolvimento da profissionalização dos futuros educadores” (UNEMAT, 2014, p. 9).

Para atender as dimensões da formação inicial de pedagogos, o campus de Juara busca implementar programas e projetos que possam oportunizar a aproximação dos acadêmicos do curso com as especificidades exigidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da criação de subprojetos, o curso de Pedagogia-Juara, em 2012 vinculou-se ao Pibid.

Como afirmamos, através do Edital nº 001/2012 - UNEMAT/PROEG-PIBID a Universidade do Estado de Mato Grosso ofertou cento oitenta e quatro bolsas de ID, para os Cursos de Licenciatura da Unemat. Neste edital o subprojeto do curso de Pedagogia, Campus de Juara, coordenado pela Prof^a Ana Paula Kuhn, foi contemplado com quinze bolsas de ID.

No ano de 2014 foi lançado um novo Edital nº 002/2014-UNEMAT/PROEG-PIBID, em que a Unemat conseguiu aprovar oitocentos e noventa bolsas para o Pibid. Neste ano, o subprojeto-Pedagogia/Juara foi coordenado pelas professoras: Dr^a Albina Pereira de Pinho Silva, Dr^a Lori Hack De Jesus, Dr^a Lisanil da Conceição P. Pereira, tendo sido contemplado com 64 (sessenta e quatro) bolsas de ID, o que possibilitou a expansão das atividades e de atendimento de novas escolas de educação básica do município.

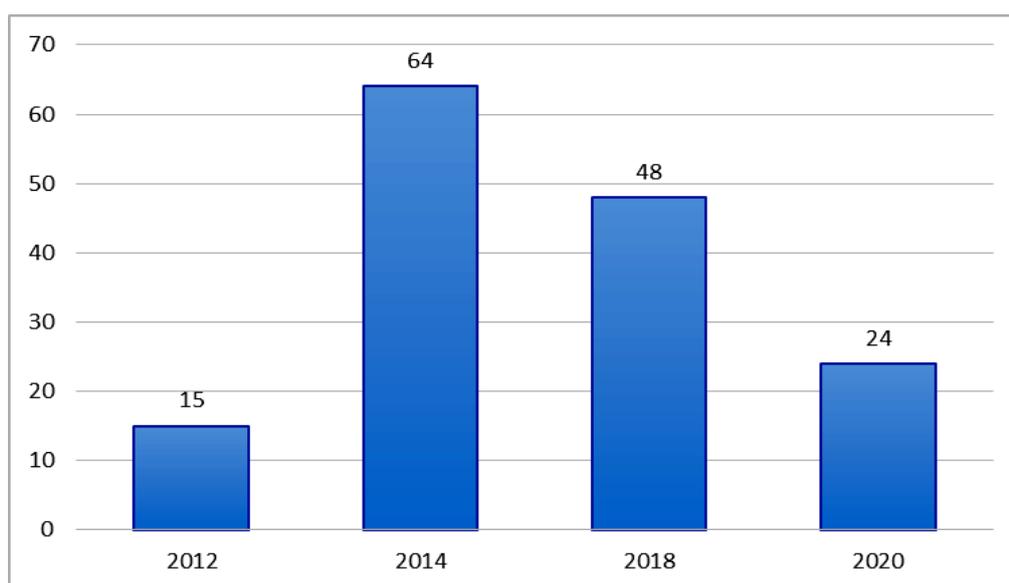
Com uma nova proposta de subprojeto, no ano de 2018, com o Edital nº 001/2018 - UNEMAT/PROEG/APE- Pibid, acontece uma nova seleção de bolsistas para o programa. Nesse edital, a Universidade do Estado de Mato Grosso, oferta quinhentas e oitenta e cinco

vagas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O curso de Pedagogia do campus de Juara foi contemplado com 48 (quarenta e oito) bolsas de ID. Nesta edição o curso passou a ter dois subprojetos, coordenados pelas professoras Dr^a Angela Rita Christofolo de Mello e M^a Cleuza Regina Balan Taborda.

No ano de 2020 foi lançada uma nova edição do Pibid, por meio do Edital n° 001/2020 - UNEMAT/PROEG/APE-PIBID. A Universidade do Estado de Mato Grosso conseguiu a aprovação de trezentos e sessenta bolsas de ID, que foram subdivididas por Núcleos/Câmpus. O Núcleo/Câmpus de Juara é composto pelo subprojeto Pedagogia II, coordenado pela Professora Dr^a Angela Rita Christofolo de Mello, e pelo subprojeto Pedagogia I, coordenado pela Professora M^a Cleuza Regina Balan Taborda. Na ocasião, ambos contemplados com 16 bolsas, totalizando 32 bolsistas de ID.

Ao analisarmos o quantitativo de concessões de bolsas para os subprojetos do curso de Pedagogia do campus de Juara, é possível constatar que o número de bolsas decaiu desde o edital do ano de 2018, período em que o programa, a nível nacional, começou a enfrentar as investidas para a sua extinção. Também neste período, temos a criação do Programa Residência Pedagógica, que refletiu na redução drástica de oferta de bolsas em comparação à edição do ano de 2014, onde o programa atingiu a maior oferta de bolsas em nível nacional, no contexto Unemat em geral, que também refletiu no total de bolsas ofertadas pelo Campus de Juara. O que pode se observar no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Quantitativo de bolsas subprojetos-Pedagogia, campus-Juara



Fonte: Elaboração própria com base nos Editais UNEMAT/PROEG/APE-PIBID.

Os dados apresentados demonstram que o enfraquecimento das ações do Pibid, enquanto uma política de formação de professores, que incide de forma direta nas ações desenvolvidas na formação inicial e formação continuada em todo o contexto nacional; conseqüentemente também identificado na Unemat e no campus de Juara, reduziu o número de bolsistas de ID, de supervisoras e escolas, e de salas de aulas que eram beneficiadas com a presença dos bolsistas de ID, com a realização de ações e atividades didático-pedagógicas nas redes municipal e estadual.

Vale aqui recordar que um dos objetivos do Pibid é o estabelecimento de convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, para o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores, e também a integração das IES à realidade das salas de aulas, campo de atuação do futuro licenciando, com a presença dos bolsistas, que colaboram com a orientação dos supervisores, para a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Mesmo com todas as fragilidades que o Programa vem apresentando, o Campus Universitário de Juara apresenta efeitos significativos no contexto do Pibid, desde a sua implementação no curso de Pedagogia. Uma das ações que marcam a trajetória formativa dos bolsistas de ID é a participação no Seminário de Educação do Vale do Arinos (SEVA), um evento com abrangência regional, que é promovido anualmente, desde o ano de 2005, pelo curso de Pedagogia do Câmpus Universitário de Juara-MT.

Em consulta à página do evento SEVA observamos que a sua realização tem por objetivo maior, compartilhar as práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos do curso de pedagogia. Dentre estas práticas incluem-se as atividades realizadas por muitos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão no campus de Juara, a exemplo dos subprojetos Pibid/Pedagogia Juara, com a divulgação de muitas atividades realizadas pelos bolsistas de ID, pelos professores coformadores que atuam como supervisores nas escolas de Educação Básica e também pelos professores coordenadores de área do Pibid. Assim:

O SEVA, desde sua primeira versão, constitui-se em um espaço de debate e de reflexão e agrega a participação de acadêmicos, educadores, pesquisadores, profissionais técnico-administrativos e poder público com vistas a oportunizar a discussão de temáticas tais como: políticas educacionais, experiências em docência, o compartilhamento de diálogos, conhecimentos e práticas pedagógicas da educação. Assim, busca privilegiar a interlocução entre os conhecimentos gerados pela academia, práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica, com as atividades de pesquisa, ensino e extensão. (UNEMAT, 2017, s/p)

O evento evidencia a necessidade da reflexão sobre as ações desenvolvidas de forma contextualizada, intencional e organizada nas escolas. A importância do contato direto com

espaços onde a educação acontece para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, na busca por construir uma formação consistente, que efetive a emancipação e a inserção social desses indivíduos. Com a realização deste evento anualmente, a Unemat, campus Universitário de Juara fomenta, também, a escrita científica e a divulgação das suas ações educativas para a comunidade do Vale do Arinos, com a apresentação de trabalhos científicos através de comunicações orais, exposição de pôsteres. O evento promove, ainda, a realização de mesas redondas, palestras, minicursos, oficinas para debater temas que envolvem a educação e os desafios enfrentados para a sua melhoria.

O campus conta com a colaboração e parceria do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), das Secretarias Municipais de Educação de Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã.

Foi realizada uma busca no site do evento e encontramos as edições; Vol. 1 (2006), Vol. 2 (2007), Vol. 3 (2008), Vol. 4 (2009), Vol. 5 (2010), Vol. 6 (2011), Vol. 7 (2012), Vol. 8 (2013), Vol. 9 (2014), Vol. 10 (2015), Vol. 11 (2016), Vol. 12 (2017), Vol. 13 (2018), Vol. 14 (2019), Vol. 15 (2019) e Vol. 16 (2019). Porém, apenas os anais dos anos de 2013 e 2017 estão disponíveis para consulta.

Utilizamos o descritor “Pibid” para identificamos os trabalhos relacionados ao programa. Estes, estão organização por edições, conforme apresentamos nos quadros a seguir:

Quadro 2: Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2013

Anais-Seminário de Educação do Vale do Arinos - Vol. 8 (2013)		
Autores	Título	Categoria
Dionísio Maraiup; Raimundo Jewi Kuaciari	Cultura Kayabi: Peneira - Um Estudo Do Projeto Pibid	Expandido
Igor Dionne Dos Santos Padovan	A Ludicidade Na Aprendizagem Da Matemática, Reflexões A Partir Do Pibid.	Expandido
Katia Bartolomeu Alves	Pibid: Um Programa Que Está Dando Certo Nas Escolas	Expandido
Roberta Kely Da Costa Galdino Peres	Pibid No Curso De Pedagogia No Campus De Juara Contribuindo Com Os Saberes E Práticas Na Formação De Professores	Expandido
Valéria De Araujo Carneiro	A Prática Pedagógica Proporcionada Pelo Pibid Como Parte Da Formação Acadêmica	Expandido

Fonte: Elaboração própria com base nos anais UNEMAT/SEVA.

Quadro 3: Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2014

Anais-Seminário de Educação do Vale do Arinos - Vol. 9 (2014)		
Autores	Título	Categoria
Adriana Da Silva Ribeiro	Vivências Escolares: O Uso Das Tecnologias Digitais Como Recurso Didático Nas Atividades Do Pibid Na Sala De Articulação.	Completo
Aline Barbara Andrade Da Silva	Experiências Vivenciadas Na Formação Inicial Da Docência Através Do Pibid	Completo
Cláudio Daniel Da Silva	O Pibid Na Formação De Professores: A Experiência Da Ajes, Juína-Mt	Expandido
Dileusa Magalhães	Pibid: A Contribuição Do Lúdico No Processo De Aprendizagem	Expandido
Dionisio Maraiup	Artesanato E Saberes Indigenas: Um Estudo Do Pibid	Expandido
Érica Moraes Da Rosa	A Inserção Do Pibid Na Educação Básica: Desafios E Possibilidades Na Formação Inicial Docente	Expandido
Francyelly Galdino Da Silva De Paula	As Contruições Do Pibid Na Formação Profissional Dos Acadêmicos	Completo
Gessica Maiara Moreira Santos Briula	Recursos Da Web Nas Ações Formativas De Professores: Relato De Uma Experiência No Âmbito Do Pibid	Narrativa
Jessica Talita Dos Santos Pergher	Cédulas De Valor Didático: Uma Metodologia Diferenciada Do Ensino Da Matemática Desenvolvida Pelas Bolsistas Do Pibid Na Escola Estadual “Luiza Nunes Bezerra” Do Município De Juara Mato Grosso	Expandido
Katia Bartolomeu Alves	Pibid E Novos Talentos: Construindo E Trabalhando Novos Saberes De Relações Raciais Com A Leitura E A Escrita Em Uma Escola Do Campo	Completo
Magali Gançalves Dos Santos	Escola E Universidade: Experiências Do Pibid	Completo
Marciana De Oliveira Santos	Estratégias Pedagógicas Realizadas Na Escola Estadual Daury Riva Com Os Bolsistas Do Pibid-Juara/Mt	Expandido
Maria Carolina Araújo Marques	Experiências Vivenciadas No Pibid/Letras E A Importância Do Programa Na Formação Acadêmica	Completo
Maria Leticia Moraes Lourenço	Pibid Na Escola Luiza Nunes Bezerra	Completo
Mileide Teres De Oliveira	Práticas Pedagógicas Do Pibid/Letras	Completo
Natanielly De Paula Freitas	Pibid Uma Realidade Nas Escolas Públicas Do Município De Juína-Mt	Completo
Osmarina Evangelista Da Silva	Experiências Formativas Do Pibid: Reflexões Sobre As Ações Pedagógicas Vivenciadas No Contexto Da Alfabetização De Crianças	Expandido
Osmarina Evangelista Silva	Experiências Formativas Do Pibid: Reflexões Sobre As Ações Pedagógicas Vivenciadas No Contexto Da Alfabetização De Crianças	Expandido
Radams Capeleti	Google Docs No Processo De Multiletramentos De Professores: Relato De Uma Experiência No Pibid	Narrativa
Renatta Da Silva Soares	Pibid: Uma Contribuição Para Alunos Com Desafios De Aprendizagem	Completo
Rosângela Aparecida Martins	Ações Pedagógicas De Leitura E Escrita A Partir Das Vivências Formativas Do Pibid Na Escola	Expandido

Sidnei De Jesus Bressan	Análise Da Contribuição Do Pibid Na Formação Inicial Do Futuro Professor	Completo
Valdir Aparecido Da Silva	A Contribuição Do Pibid Para Formação Dos Pedagogos/As Da Unemat Campus Universitário De Juara: Vivências, Teorias, Práticas, Reflexões E Descobertas Sob A Visão De Um Supervisor	Completo

Fonte: Elaboração própria com base nos anais UNEMAT/SEVA.

Quadro 4: Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2015

Anais-Seminário de Educação do Vale do Arinos - Vol. 10 (2015)		
Autores	Título	Categoria
Aline De Melo Souza	Experiências Vivenciadas No Pibid Na Sala De Recursos Multifuncional Em Uma Escola Da Rede Pública De Ensino Em Juara-Mt	Completo
Bruna Maria Aparecida Aze	Contribuições Do Pibid No Desenvolvimento Da Leitura E Escrita Dos/As Alunos/As Em Processo De Alfabetização	Completo
Carmen Cristina Freitas Costa Lima	Pibid: Contribuindo Para O Respeito A Diversidade Da Cultura Afro-Brasileira No Contexto Da Lei 10.639/03	Expandido
Cleber Borges Dos Santos	Contribuições Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência (Pibid) Para A Expressão Oral Em Sala De Aula No Ensino Fundamental	Completo
Cleiciane Vedovetto Leandro	Práticas Pedagógicas Na Sala De Recursos Multifuncionais: Uma Vivência A Partir Das Ações Do Pibid	Expandido
Edilene Fernanda Gomes De Matos	Experiências Pedagógicas Vivenciadas A Partir Das Ações Formativas Do Pibid No Contexto Da Sala De Recursos Multifuncional	Completo
Elen Daiane Da Silva Carvalho	Pibid Programa De Bolsa De Iniciação Á Docência :Relacionando A Teoria Com A Prática	Completo
Graciane Aparecida De Moraes Oliveira	A Contribuição Do Pibid No Processo Ensino Aprendizagem Da Linguagem Oral De Uma Aluna, Atendida Na Sala De Articulação, Da Escola Estadual “Luiza Nunes Bezerra”. Através De Uma Proposta Inclusiva	Completo
Jairo Luiz Fleck Falcão	Formação De Professores Em Multiletramentos E Tecnologias Digitais: Uma Vivência No Âmbito Do Pibid	Completo
Jéssica Naiara Da Silva Nogueira	Reflexões Sobre As Práticas Pedagógicas Vivenciadas A Partir Da Interlocução Entre O Pibid E A Sala De Recursos Multifuncionais	Completo
Lenice Silvestre Lopes	As Contribuições Do Pibid Na Formação Acadêmica Para A Busca De Novos Conhecimentos Dentro Do Contexto Escolar	Completo
Marilza Ferreira Rezende	Contribuição Do Pibid Para Formação Inicial Do Docente: Enquanto Acadêmicos E Bolsistas	Completo
Osmarina Evangelista Da Silva	Uso De Jogos Pedagógicos Na Sala De Recursos Multifuncionais: As Experiências Formadoras Potencializadas Pelo Programa De Iniciação Á Docência (Pibid) Na Escola	Completo
Priscyla Martins Hornich	Aprendizagem Da Docência Adquirida Por Meio Das Ações Do Pibid: Um Diálogo Da Universidade Com A Escola	Expandido
Rosângela Aparecida Martins	Práticas De Letramentos Na Escola: As Ações Promovidas No Âmbito Do Pibid Em Juara - Mt	Completo

Roseli Da Silva Paranha	A Relevância Do Programa Institucional De Bolsas De Iniciação A Docência (Pibid) Para Graduandos E Docentes	Completo
Vanessa Da Silva Cupaioli	PIBID: Proporcionando Novas Experiências Através Do Projeto De Leitura Em Uma Turma De 1º Ano Do Ensino Fundamental	Expandido

Fonte: Elaboração própria com base nos anais UNEMAT/SEVA.

Quadro 5: Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2016

Anais-Seminário de Educação do Vale do Arinos - Vol. 11 (2016)		
Autores	Título	Categoria
Aline Correia Dos Santos Pereira	O Brincar Como Metodologia De Ensino: Práticas Pedagógicas No Âmbito Do Pibid	Completo
Cleidilaine Vedovetto Leandro	Relato De Experiência: Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência (PIBID)	Completo
Cristiane Aparecida Da Silva	Pibid Uma Nova Perspectiva Na Formação Inicial Docente	Completo
Daniele Trevisan	Formação De Professores Potencializada Pelo Uso Das Tecnologias Digitais De Rede: Uma Análise No Contexto Do PIBID/Pedagogia De Juara-MT	Completo
Elen Daiane Da Silva Carvalho	Contribuições Do Pibid Na Formação Do Docente: Análise Das Narrativas Escritas Pelas Bolsistas	Completo
Eleni Lucia Jung Damaceno	Construção De Saberes Matemáticos Vivenciados Por Bolsistas Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – Pibid	Completo
Indianária Erotildes Andrade	Atividade Pedagógica Com Jogos Matemáticos: Vivências No Contexto Do Pibid	Expandido
Jéssica Fernanda Klein	Experiência De Leitura E Escrita Vivenciada Por Uma Bolsista Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência-PIBID	Completo
Kaliandra Silva Tossi	Uma Experiência No Pibid: Protótipo Didático Sobre Diversidade Cultural	Completo
Karollaine Renata Rodrigues De Oliveira	Vivências Do Pibid: A Ludicidade Na Aprendizagem	Completo
Mariana Da Silva Tomadon	Multiletramentos Na Formação Docente De Bolsistas Do PIBID	Expandido
Rosiane Aparecida Benevento De Andrade	Leitura E Escrita No Pibid: Intervenções Pedagógicas Com Alunos Copistas	Expandido

Fonte: Elaboração própria com base nos anais UNEMAT/SEVA.

Quadro 6: Produções científicas sobre Pibid- SEVA 2017

Anais-Seminário de Educação do Vale do Arinos - Vol. 12 (2017)		
Autores	Título	Categoria
Aline Correia Dos Santos Pereira	Pibid Promovendo Espaço Para A Diversidade: Desconstruindo O Preconceito E A Intolerância Religiosa	Expandido
Cleiton De Lima	Vivências E Experiências No Pibid: Ações E Aprendizagens	Expandido
Elen Daiane Da Silva Carvalho	Reflexões Sobre O Pibid E A Relevância Do Trabalho Com Gênero Discursivo Na Formação Do Educador	Completo

Eliane Cristina Castilho	A Importância Da Ludicidade E Dos Jogos Educativos: Experiências Do 5º Ano Do 2º Ciclo Do Ensino Fundamental Da Escola Luiza Nunes Bezerra Com A Colaboração Dos Pibidianos(As) Da Unemat De Juara – MT	Completo
Indianária Erotildes Andrade	Leitura E Letramento No Contexto Do Pibid: Contribuições Para Formação De Crianças Leitoras	Expandido
Indianária Erotildes Andrade	Leitura E Letramento No Contexto Do Pibid: Contribuições Para Formação De Crianças Leitoras	Expandido
Lunara Thais Araujo Martins	Vivências Proporcionadas Pelo Pibid No Âmbito Escolar	Expandido
Marinete Miranda Da Silva	Experiências Vivenciadas No Pibid: Reflexão Sobre A Educação A Partir Da História De Vida De Um Estudante	Completo
Pamela Heloisa Campos Medeiros	Práticas Formativas Do Pibid: Respeito A Diversidade	Simple
Quely Fernanda Beserra Dos Santos	Relato De Experiência No Pibid: Contribuições Como Futura Docente	Expandido
Rosângela Aparecida Martins	Relato De Experiências Vivenciadas No Pibid Em Uma Escola Estadual De Educação Integral Em Tempo Integral	Completo
Rozí Marcia Aparecida Teixeira	Relatos De Experiências: Diferentes Percepções Acerca Das Contribuições E Conhecimentos Proporcionados Pelo Pibid	Completo
Westersandison Vieira Velasco	Relatos Dos Bolsistas Id's Egressos Do Pibid: Visão Sobre A Construção De Sua Identidade Docente E Sua Inserção Como Profissional Docente	Simple
Westersandison Vieira Velasco	Visão Sobre As Contribuições Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência (Pibid) Acerca Do Desenvolvimento Do Estágio Curricular Supervisionado	Expandido

Fonte: Elaboração própria com base nos anais UNEMAT/SEVA.

No Seminário de Educação do Vale do Arinos do ano de 2013 houve a aprovação de 112 trabalhos. Desse total, 05 na modalidade de resumo expandido contemplaram discussões sobre o Pibid.

Na edição do ano de 2014 o evento teve um total de 179 trabalhos aprovados. Com 23 trabalhos voltados ao Pibid, sendo 09 na modalidade de resumo expandido, 12 na modalidade de trabalhos completos e 02 na modalidade de narrativa.

No ano de 2015 ocorreu a 10ª edição do evento, com um total de 167 trabalhos aprovados. Desse quantitativo, 17 versaram sobre Pibid. Com 04 trabalhos na modalidade de resumo expandido e 13 na modalidade trabalho completo.

Na 11ª edição, ocorrida no ano de 2016, o evento teve um total de 105 trabalhos aprovados. Com 12 voltados ao Pibid, sendo 03 na modalidade resumo expandido e 09 na modalidade trabalho completo.

Já na 12ª edição, a última disponibilizada na página do evento, ocorrida no ano de 2017, contou com o total de 96 trabalhos aprovados. Na oportunidade, o evento teve 14 trabalhos sobre o Pibid, sendo 07 na modalidade de resumo expandido, 05 completos.

Os trabalhos elencados nos quadros deste item, apresentaram reflexões sobre as atividades práticas desenvolvidas nas escolas parceiras do Pibid, em todas as suas edições, com debates frente aos desafios encontrados no percurso de formação inicial, a saber: desenvolvimento profissional, identidade docente, reflexão docente, alfabetização e letramento, e diversidade.

Desta feita, os trabalhos colaboram com reflexões e análises frente aos desafios que emergem no chão da escola, onde os professores realizam suas ações, e, na condição de coformadores, ajudam os bolsistas de ID, a construir conhecimentos inerentes a prática docente para uma melhor atuação em sala.

Desta forma, as ações desenvolvidas por meio dos subprojetos do Pibid, implementados no curso de Pedagogia, ofertado na Unemat, campus de Juara, de acordo com as publicações nas edições do SEVA, analisadas, contribuíram com uma formação na perspectiva da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, com a inclusão de planejamentos e intervenções práticas que proporcionaram aos bolsistas de ID, articularem os conhecimentos teóricos, aos metodológicos e práticos.

5 O PIBID NA PERSPECTIVA DE ENSINO, APRENDIZAGEM E ARTICULAÇÃO DE SABERES

Esta seção apresenta as análises realizadas a partir das categorias emergidas das entrevistas dos diferentes perfis, com reflexões e análises concernentes as ações dos subprojetos do Pibid, implementados por meio do curso de Pedagogia, ofertado pela Unemat, campus de Juara. Assim, dentre outros aspectos, discorre sobre o processo de construção de conhecimentos inerentes a formação inicial do docente, que ao inserir-se no contexto escolar da educação básica, firmou-se na profissão, ao ver a possibilidade de articular os conhecimentos teóricos a prática.

Neste sentido, as categorias de análises consideraram os objetivos do Pibid, estabelecidos no Art. 4º do Programa, a saber:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores 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. (BRASIL, 2019, s/n)

As contribuições de todos os perfis entrevistados foram organizadas de forma integrada. Separamos apenas a última categoria que analisou as contribuições dos bolsistas de ID, porque esta pesquisa teve como foco principal analisar a formação inicial do professor no contexto do Pibid.

Finalizamos esta seção com uma análise dos desdobramentos das ações do Pibid no contexto da pandemia da COVID-19. Assim, apresentamos reflexões voltadas as novas aprendizagens que o contexto remoto impôs a prática docente, com a necessidade de se repensar as ações dos subprojetos e a relação Universidade-Escola.

5.1 Pibid: incentivo ao exercício do magistério

A partir dos objetivos elencado pela Portaria nº 259/2019 um dos objetivos do Pibid é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. A partir deste objetivo elencamos a categoria, “Pibid: incentivo ao magistério”.

Neste sentido, nesta primeira categoria nos debruçamos sobre a percepção dos participantes frente ao papel do Pibid enquanto espaço que contribui significativamente para tomar a decisão de seguir a profissão do magistério, e que esta decisão também envolve a compreensão do seu papel social. Como assevera Gatti *et all* (2014, p. 9), “o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas.” Assim, o magistério deve ser compreendido como uma atividade educacional especializada e organizada que demanda condição de trabalho e desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua trajetória.

Para Imbernón (2010, p.47), “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.” O que pode ser constatado enquanto um dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2010), no art. 2º, item II ao orientar “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

Nas entrevistas realizadas, insurgiram narrativas que evidenciaram o papel decisivo que o Pibid possui para a tomada de decisão em seguir a carreira do magistério, como observamos no excerto a seguir:

Para mim o Pibid, é um programa de incentivo a formação docente, tem um diferencial muito importante que talvez quem está governando o país, principalmente os órgãos educacionais, não tem noção do tamanho do benefício que o Pibid oportuniza na vida dos bolsistas. Desperta nesses acadêmicos o interesse pelo curso, muitos estão ali só por estar, não tem aquela motivação de estar no curso, mas, a partir do momento que eles começam a participar do Pibid, nós percebemos um grande diferencial, inclusive na motivação em estar no curso de pedagogia. (Coord. 01)

Essa mesma compreensão é destacada por mais uma entrevistada, ao afirmar que: “o Pibid é importante para o acadêmico decidir se é isso mesmo que ele quer para a vida dele, se ele vai permanecer, se ele quer mesmo ser professor, então, é uma política necessária e que faz diferença.” (Coord. 02)

Além de contribuir para que os acadêmicos decidam se querem mesmo ser docente, o Pibid ajuda os licenciandos a se identificar com determinados anos do ensino fundamental, e a querer atuar nestes anos, também a mudar a compreensão que tinham sobre a profissão. A

inserção do Pibid ajuda-os a valorizar mais a profissão, a quer fazer parte, a se incluir na luta pelas causas da educação.

O Pibid contribuiu muito para eu descobrir que eu gosto de trabalhar com crianças, contribuiu com certeza. Até pensei assim, nossa! eu poderia ter estudado antes pedagogia, só agora que eu vim descobrir que eu gosto de trabalhar com criança. O programa contribuiu para eu confirmar que quero ser professora, que quero seguir esse caminho. **(Bolsista ID 03)**

Tenho colegas que iniciaram o curso e não queriam ser professores. Entraram no curso porque era a única opção, falam que nunca seriam professores, mas se inscreveram, entraram no Pibid, começaram a fazer e pegaram amor e já mudaram totalmente de opinião, então eu acredito que o programa ajuda nisso. **(Bolsista ID 08)**

O Pibid, eu acredito que todo acadêmico deveria fazer, porque na minha opinião ele é tão importante, porque a partir daí você decide, você sabe qual vai ser a sua realidade. E se é o que realmente quer ou se não é isso que quer. [...] O Pibid tem esse foco, para você decidir a sua profissão. **(Bolsista ID 04)**

Você se descobre professor através do Pibid. O Pibid, ele forma você para a vida. E eu só tenho que agradecer ao Pibid. Ele me ajudou muito, ajudou muito a ampliar minha visão sobre o contexto da escola, porque eu pensava ser totalmente diferente e me fez também a gostar, a amar muito também a profissão. **(Bolsista ID 06)**

Analisando as narrativas percebemos a importância do programa para os acadêmicos que ingressam nos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas, que ainda não tem certeza se realmente o magistério é a profissão que deseja seguir. Nas narrativas apresentadas fica evidente que o Pibid oportuniza o contato com um importante espaço de atuação, que é a escola, a educação formal, e ao contribuir para que os bolsistas experienciem aspectos essenciais da profissão, colabora para que estes profissionais deem novas perspectivas à sua formação acadêmica.

Um aspecto frente à formação que se evidencia nas contribuições é o de saber ser. Para Marcelo Garcia (1999), esse aspecto está estreitamente ligado ao processo de desenvolvimento e estruturação do profissional docente, que ocorre a partir das experiências que cada indivíduo vivencia ao desenvolver atividades no campo de sua profissão.

Para Formosinho (2009), o processo de formação inicial docente em contato com o espaço de atuação, privilegia a construção das capacidades básicas necessárias para um bom desempenho na carreira profissional. Assim, o Pibid, por ser uma política que abrange o período de formação inicial do professor, solidifica a permanência de profissionais que de fato querem seguir carreira profissional no magistério, como também promove o compromisso com a formação. Que para o autor supracitado, necessita ser permanente, iniciada ainda na academia

e permanecer ao longo da atuação, para dar conta das novas exigências educacionais que vão surgindo ao longo dos tempos,

Todavia, de acordo com Gatti *et al* (2014), estas exigências não serão supridas adequadamente se a universidade promover uma formação inicial docente isolada:

As novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes. (GATTI *et al*, 2014, p. 13).

Diante disso, o contato com a escola propiciado pelo Pibid, contribui para que os futuros professores vivenciem experiências formativas singulares, cooperando assim para a superação das lacunas que permeiam a formação inicial e que podem comprometer a sua futura atuação. Para Nóvoa (1995, p. 24 grifo do autor) “[...] A formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.”

O contato com o espaço escolar durante o processo de formação inicial, proporciona a construção de vínculo do futuro professor, com seu futuro local de trabalho. Nesse sentido, o acadêmico, bolsista de ID, ao vivenciar situações que compõem as dimensões da prática pedagógica que configura a sua profissionalização, incorpora saberes inerentes à sua posterior prática educativa. Neste percurso, ao articular atividades formativas em consonância às demandas apresentadas pelas escolas parceiras, como ressaltam Trevisan *et al* (2017, p. 122), “[...] as ações do Pibid poderão contribuir com a melhoria da educação básica pública brasileira.”

Outro fator que ganhou destaque nas contribuições dos participantes enquanto incentivo ao exercício do magistério, foi o apoio financeiro que o Pibid oferta aos bolsistas de ID, por um período de 18 meses. O valor da bolsa, embora irrisório, incentiva a permanência no curso de muitos acadêmicos, que depende da bolsa para complementar a renda familiar e sobreviver. Esta realidade foi destacada pelos diferentes perfis entrevistados, como demonstra a narrativa a seguir:

O valor deveria melhorar com certeza porque é muito pouco, ajuda nas despesas, mas a maioria estão desempregados. Com certeza se pudéssemos nos dedicar inteiramente ao Pibid, com uma bolsa maior para isso, com certeza seria bom, porque o programa ajuda principalmente na formação da gente e isso tem um grande valor, tanto no ponto de vista pedagógico, que nós temos oportunidade de vivenciar na escola e tudo que aprendemos na teoria, nos foi proporcionado durante a formação acadêmica no Pibid. (Bolsista ID 11).

O recurso financeiro que é a bolsa, auxilia em alguma situação que ele [acadêmico] tem em seu dia a dia, na faculdade, por mais que possamos achar pequena a bolsa, mas, ela ajuda muito. Colegas do programa já falaram que a bolsa é o que salva financeiramente, com a bolsa eles podem contribuir, complementar a renda da família e ao mesmo tempo continuar com os estudos, contribui muito para que muitos não deixem a faculdade para de repente procurar um trabalho para ajudar dentro de casa, embora o estudo seja primordial, seja importantíssimo, mas a pessoa vai priorizar a sua sobrevivência. E a bolsa do Pibid dá uma certa segurança para que o acadêmico siga em frente com os estudos e futuramente com a sua formação ele possa mudar a sua realidade, da sua família, do seu contexto. **(Bolsista ID 12).**

Eu acredito que o valor da bolsa pode ser melhorado, acho que essa bolsa possibilita que o acadêmico tenha um pouco mais de tranquilidade, dependendo da situação financeira que ele possua, porque sabemos como é a realidade da maioria dos que estudam em instituição pública, não é a realidade de todos, mas, muitos ali estão se superando para que de repente possa atingir um nível que ele será o primeiro da família a tentar aquilo ali. Eu mesmo a pouco tempo, eu ouvia falar de faculdade, para mim parecia algo tão distante. Que está na nossa mente que não é algo possível, não é algo comum da nossa realidade, para a maioria é terminar o ensino médio, conseguir um trabalho e seguir a vida. Quando na verdade temos muitas outras possibilidades com a Universidade, dentro do Pibid, experiências que vão te mudar completamente. Então essa ajuda de custo para os acadêmicos é fundamental, então os governantes, os gestores poderiam olhar com uma atenção maior, que isso ajudaria manter as pessoas na Universidade. Porque vários passam por certas circunstâncias na vida, que acabam por ter que desistir de um sonho para apenas sobreviver, essa é a nossa grande realidade. **(Bolsista ID 07).**

Sabemos que tem acadêmicos que só estudam, não precisam trabalhar para se manter. Então eu digo que se eu tivesse a oportunidade de participar apenas do Pibid, não trabalhasse, só estudasse, só participasse do Pibid, se o Pibid fosse por um período mais longo, ou até mesmo se fosse, de segunda à sexta por meio período, e a bolsa fosse um pouquinho maior para ajudar, ajudaria bastante para ficarmos mais focados. É claro que é um pouco difícil porque se já diminufram a quantidade de bolsas. Mas, quem sabe um dia, possam aumentar o valor da bolsa e aumentar a carga horária, porque assim o acadêmico vai estudar, mantendo as notas, para continuar com a bolsa, teria que ter boas notas, acho que seria muito interessante, acredito que isso seria bom. **(Bolsista ID 08).**

As afirmações dos bolsistas de ID são destacadas por Nunes (2016, p. 146), ao constatar que, “a mudança tão necessária ao atual quadro de formação docente está para além do acesso. A permanência dos novos professores nos cursos de formação, assim como, a possibilidade de uma carreira atrativa financeiramente e boas condições de trabalho são essenciais.”

As contribuições evidenciam que a bolsa ofertada pelo Pibid está para além de um incentivo, se enquadra como uma assistência estudantil essencial para a permanência dos acadêmicos no curso.

As pessoas de baixa renda, ao conseguirem ultrapassar a barreira do ingresso na academia, necessitam de assistência financeira para assegurar as condições econômicas necessárias para permanecerem no curso. A maioria dos licenciandos são pobres, precisam conciliar trabalho e estudo. Esta condição muitas vezes dificulta a permanência no ensino

superior, por isso a necessidade de mais investimentos em políticas públicas de incentivos que de fato propiciem condições aos licenciandos de permanecerem e concluírem suas licenciaturas. Políticas que subsidiem despesas com alimentação, moradia, saúde e demais necessidades básicas, necessárias para que tenham uma vida minimamente digna e possam se dedicar aos estudos e ter uma boa formação. Neste decurso, Libâneo (2011, p. 93), afirma que:

[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciatura nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo.

A retirada das oportunidades de acesso a campos de conhecimentos que contribuem expressivamente na formação acadêmica de estudantes de licenciatura que Libâneo (2011) apresenta, fica evidente na fala da participante a seguir:

Eu penso que teria que ter um maior investimento nesse programa do Governo Federal. Investimento em aumentar o número de bolsas e por que não aumentar também o valor dessa bolsa. Porque R\$ 400,00 é pouco. Porque se esse aluno [acadêmico] pudesse se dedicar ainda mais a isso. Porque ele geralmente trabalha, faz a pedagogia à noite, tem um trabalho extra e daí no outro período ele ainda vai desenvolver o Pibid. Se o programa tivesse uma bolsa maior para ele, certamente isso o incentivaria muito mais, ele poderia produzir muito mais, porque a gente observa que aprende muito mais aqueles que se dedicam integralmente. Então esse valor da bolsa é muito pequeno. (**Supervi. 03**)

O desdobramento para trabalhar para suprir as necessidades financeiras familiares, atuar no programa em outro período e durante o período noturno cursar as aulas na academia, infelizmente causa perdas no processo formativo dos licenciandos, como destacou a Supervisora 3. A falta de assistência financeira durante esse processo de formação, provocam lacunas na formação acadêmica, limitam as experiências no campo de atuação, bem como promovem a desvalorização dos cursos de licenciatura.

Nodari (2016) destaca a prevalência dos cursos de licenciatura no período noturno e que o perfil dos acadêmicos que buscam o ingresso nestes cursos, são em sua maioria, acadêmicos com maior idade, e que desempenham trabalhos sem vínculos empregatícios no decorrer do dia. Em meio às inúmeras barreiras que vão se construindo ao longo do processo formativo, a permanência possibilitada pelo Pibid, se torna, uma forma de permanecer na universidade, um caminho para fechar as lacunas na formação profissional, que o tempo destinado ao trabalho lhe tira. O programa oferece com a bolsa, a possibilidade de permanecer na busca por melhores condições, atenuando as dificuldades financeiras e assim permanecendo no curso, como ficou destacado na fala de uma coordenadora de área do programa.

Embora essa bolsa não seja um valor alto, mas, é um incentivo para que o aluno possa estudar, até porque é a única bolsa que não exige que o aluno não tenha vínculo empregatício, ele pode ter vínculo empregatício, e ter a sua dedicação junto ao Pibid. Então, acredito que o Pibid é um programa que está incentivando esses alunos a estudarem, a se dedicarem ao curso. **(Coord. 01)**

A afirmação da Coordenadora 1 reitera o estudo avaliativo realizado por Gatti *et all* (2014, p.5), ao destacarem que, “o PIBID, contudo, não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.” Neste estudo, foi constatado que “as afirmações sobre a valorização das licenciaturas e da profissão docente são em grande número. Proporcionalmente é o tema trazido com maior frequência.” (GATTI *et all*, 2014 p. 30).

Reconhecer que o Pibid está para além de uma bolsa de incentivo financeiro, que, busca também potencializar a formação inicial do estudante de licenciatura é fundamental. Ele também colabora para o alcance de melhorias sociais, para a busca de melhores condições de trabalho ao futuro profissional docente. Como afirma Imbernón (2010, p. 47) “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.”

Nóvoa (2017) também evidencia que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão, esta posição também envolve a luta por melhorias na condição de trabalho, envolve melhorias nas estruturas de formação docente, a falta de apoio (financeiro), de recursos e de condições para que as mudanças necessárias aconteçam, para que de fato haja a transformação necessária no campo do desenvolvimento docente, para que de fato se consolide a profissionalização desses agentes, desde a sua formação inicial.

5.2 Pibid: visibilidade, valorização e formação do professor-pesquisador

Esta categoria de análise se desdobrou frente às implicações e possibilidades que envolvem as ações no contexto acadêmico e escolar partindo da concepção de professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998). O autor propõe pensar o papel da pesquisa como parte inerente à formação do profissional docente, o que envolve a ação da pesquisa no decorrer da vida acadêmica, enquanto uma possibilidade para a construção de saberes inerentes à atuação docente, seja na instituição de educação básica e ou no espaço universitário. Com esta compreensão, é necessário compreender a pesquisa enquanto uma ação que também educa.

Nas entrevistas realizadas com os participantes, emergiu em suas narrativas, a importância da pesquisa no processo formativo no contexto do Pibid, como observa-se a seguir:

O Pibid é um programa que visa a questão da pesquisa principalmente, tem como foco a sala de aula enquanto espaço de pesquisa, a escola enquanto espaço de pesquisa. Onde os estudantes estão lá na universidade que tem acesso ao saber acadêmico ao resultado de pesquisas. Estão voltados à área ao conhecimento científico e tem a oportunidade de fazer esse gancho entre as teorias que eles estudam e aquilo que eles levam para a prática lá no chão da escola né, esse planejamento. Esse estudo é muito importante na formação do acadêmico e também do mesmo modo é importante para os professores nos processos formativos. (**Supervi. 03**)

É no Pibid que você se descobre como ser um professor, você não vive só o teórico, você vive a prática e ali dentro você está participando, planejamento, está vivendo aquela experiência, isso vem a contribuir com a universidade também. Você se torna um pesquisador. Isso só tem a ganhar com sua vida também. (**Bolsista ID 06**)

Zeichner (1993) e Fávero (2006), assinalam que o processo de formação quando ocorre baseado no investimento e no aprimoramento a partir da pesquisa, ocorrem melhoras substanciais na formação docente. A pesquisa deve ser compreendida como elemento determinante para que ocorra uma formação de qualidade.

As narrativas elencadas evidenciam a importância da pesquisa para a profissão docente, a pesquisa como parte *sine qua non* da profissão docente. Pois, a pesquisa contribui para a compreensão da atividade docente e não deve ser vista como algo externo à ação do professor. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática [...]”

Quando nós íamos nos finais de semana [na Unemat], os professores que eram os responsáveis, no caso as coordenadoras, de movimentar as discussões, debatendo, com discussões atuais e pertinentes. Que são resultados de pesquisas que a universidade, nos mestrados e doutorados estão pesquisando. São discutidos dentro desses encontros formativos onde o professor supervisor e o acadêmico, estão sendo orientados. Quando nós vamos para a sala de aula o foco é voltado para os resultados dessas pesquisas. Então não tem como não dar certo um programa desse porque é ação-reflexão-ação porque uma vez que você faz, você pensou nas diferentes práticas, você faz um planejamento voltado para isso e leva lá para sala de aula é quando isso vai trazer resultados. Certamente os resultados são excelentes, E aí a gente vê o ganho que tem esse ciclo nessa rede, onde um retroalimenta o outro, então eu vejo uma importância enorme o programa. (**Supervi. 03**)

A contribuição da Supervisora 03 evidencia a importância do Pibid enquanto espaço de desenvolvimento de estudo, e primordialmente pesquisa. Pois, possibilita a reflexão frente aos desafios vivenciados no decorrer de cada prática realizada em seu dia a dia. Assim, o trabalho do professor pesquisador se resulta em uma “teoria prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48), pois, o conhecimento construído passa a influenciar as ações do professor,

tornando-o um agente ativo na construção de saberes. Essa condição é fundamental, pois o professor pesquisador não se constitui na reprodução passiva do seu fazer docente, mas na reflexão da e sobre a sua prática. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) destaca que:

[...] O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias práticas, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Ainda sobre a postura do professor pesquisador, Schön (1992, p. 83), acrescenta que:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Para Schön (1992) a reflexão sobre a ação, seja ela, no decorrer ou após a prática, deve promover a interação entre a teoria e a prática, processo esse denominado de reflexão-na-ação, portanto, a formação de professores pesquisadores depende de um processo formativo continuado do aprender a aprender, permeado de constante reflexão no decorrer dessa ação. Desta feita, a ação-reflexão-ação se perfaz no processo que comumente os professores se deparam em sala de aula, que é o questionamento frente ao que deu certo e o que não ocorreu como o esperado, e desse questionamento, germinam as reflexões que se tornam bases para as próximas intervenções.

Nesse sentido, a formação possibilitada pelo Pibid, propõe uma reflexão crítica e intencional proveniente da prática e da ação do professor ao se deparar, em sua atividade profissional, com as incertezas do ambiente escolar. Assim, propõe que o professor deverá observar e refletir sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, a fim de resolver os problemas encontrados.

Schön (1992), ao propor a reflexão da ação, afirma que existem problemas que, uma vez identificados pelo professor, são passíveis de soluções advindas das técnicas por ele aprendidas. No entanto, há àqueles que necessitam de uma reflexão mais crítica, pois, as meras aplicações das técnicas não são suficientes para a sua solução.

Outro aspecto importante que se evidencia é o papel das professoras da Unemat, nas reuniões e nos encontros formativos do Pibid. enquanto coordenadoras de área, na promoção de estudos sobre a importância de o professor assumir-se enquanto pesquisador no cotidiano escolar a partir da reflexão sobre a própria prática. Isso porque, se forma professores

pesquisadores sem a presença de professores pesquisadores nesse processo formativo. Como destaca Demo (2003, p. 2):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Constituir futuros professores pesquisadores depende de ações formativas dos profissionais envolvidos nesta formação. O relato da supervisora 03, evidência que as ações desenvolvidas nas reuniões e nos encontros formativos do Pibid, mediadas pelas professoras coordenadoras de área, valorizam os debates sobre a importância de se desenvolver pesquisas no chão da escola. Este aspecto também é destacado na narrativa da coordenadora a seguir:

Temos que nos envolver com a pesquisa, coordenar projetos, orientar. Então, coordenamos e orientamos pesquisas relacionadas ao que gostamos de pesquisar, de estudar. No meu caso, estudo as políticas públicas de alfabetização, pesquiso sobre as políticas públicas de formação de professores. Então, com todos os limites que sabemos que as políticas públicas têm, como o Pibid, enfim... Mas é uma tentativa de contribuir com a educação em geral. Porque o Pibid beneficia não só os bolsistas de ID, mas também os supervisores e os coordenadores de área, todos aprendem juntos. Também os alunos atendidos pelos bolsistas de ID, estes recebem uma atenção especial dos bolsistas, que se envolvem na superação dos problemas de aprendizagem dos alfabetizados. (Coord. 02)

A fala da coordenadora contempla as muitas dimensões da profissionalidade docente abarcada pelo Pibid, e evidência que esta política permite que os bolsistas de ID, futuros professores e os atuais professores se vejam autores e atores de sua profissão. (NÓVOA, 1995). Por sua vez, a concepção de profissionais construtores de sua própria profissão, vem ao encontro com o que Alarcão (2010, p. 44), apresenta:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Tornar-se um profissional reflexivo está vinculado à necessidade de rompimento da ação por mera repetição, portanto, um ato complexo e delicado, refletir, agir e refletir sobre os efeitos de sua própria prática não é uma tarefa fácil, faz-se necessário atentar-se também às informações errôneas, induzidas ou elaboradas com superficialidade e que podem comprometer a qualidade da reflexão frente às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Outra ação desenvolvida pelos bolsistas de ID, que contribuiu para a formação de profissionais reflexivos, a partir do desenvolvimento de pesquisas no contexto da educação básica foi o incentivo à participação em eventos científicos com a produção e apresentação de

relatos de experiências sobre o Pibid, como se observa nas narrativas que seguem: “Nós já fizemos apresentação com banner, com a professora [supervisora] e todo mundo junto. Fizemos o texto, todos foram dando as ideias, ele foi exposto no evento. O último evento foi tão bacana, tinha vários trabalhos, alguns iam de dia, outros iam à noite apresentar. Foi de muito aprendizado.” (**Bolsista ID 04**). “Já fizemos os relatos de experiências sobre o Pibid no Seminário de Educação do Vale do Arinos. [...]” (**Bolsista ID 07**).

Nós apresentamos no evento no SEVA que é ao Seminário do Vale do Arinos aqui da nossa região, foi apresentado um trabalho com foco na alfabetização e letramento onde nós trabalhamos a partir dos textos poéticos, a importância desses textos no processo de alfabetização e letramento. Então foi feito todo envolvimento de estudo, de pesquisa, de trabalho na produção, que é uma pesquisa-ação na verdade. Nós levamos a prática da intervenção pedagógica com as crianças com atividades, e depois nós apresentamos este trabalho no SEVA. Então, esse foi um dos trabalhos que nós fizemos e foi voltado para questão de produção textual. E esse eu apresentei porque as bolsistas não puderam ir durante o dia, mas, foi um processo em que construímos conjuntamente, lá no chão da escola. Também houve trabalhos que foram apresentados no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, são trabalhos que foram fruto da pesquisa, da ação-reflexão-ação no chão da escola. (**Supervi. 03**)

Os bolsistas de ID também fazem a comunicação oral dos relatos, fazem painéis. Então, já houve muita produção científica, se você for buscar no portal do SEVA, que é o nosso evento na área de educação, vai encontrar muitas produções do Pibid. Então tudo isso, todas as atividades, as pesquisas, foram feitas no âmbito do Pibid. (**Coord. 01**)

Os meus bolsistas, eles participaram do evento de Juara, o SEVA, Seminário de Educação do Vale do Arinos. Eles participaram, apresentaram trabalhos no evento em Sinop, um evento que se chama ENAED, Encontro Nacional de Educação. Eles submeteram trabalhos e nós também, enquanto coordenadores submetemos. Os meus bolsistas eles submeteram também trabalhos no evento da educação em Cáceres, Jorneduc. Enviaram para outro evento que é de letras, agora não me recordo o nome. Nós tivemos bons estudos, bons trabalhos encaminhados para esses eventos. Então houve essa possibilidade de participação, tanto em eventos locais, regionais e nacionais. Inclusive os primeiros trabalhos científicos que eles apresentaram foi pelo Pibid, então nós incentivamos demais eles participarem dos eventos, alguns podiam sair, outros não, por várias razões. E nós supervisores também tivemos a oportunidade de escrever trabalhos sobre as ações desenvolvidas no Pibid e apresentar em eventos científicos. (**Coord. 03**)

Segundo Nóvoa (2009), a forma como o professor ensina está interligada ao que o constitui, aquilo que ele é também se acha naquilo que ensina. Assim, quando a pesquisa faz parte do processo formativo do docente, promove uma formação acompanhada de muita reflexão que colabora para um desenvolvimento maior que permite a ele atuar de maneira crítica-reflexiva, analisando permanentemente a sua prática.

O autor supracitado, destaca também que, o professor reflexivo está em contato com suas anotações na busca pela consciência sobre suas ações, a fim de construir uma postura

profissional condizente com a postura de professor pesquisador. E isso se materializa dos escritos diários, como na escrita elaborada nas produções científicas.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NOVÓIA, 2009, p.19).

Para Fazenda (2008, p. 10):

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

A pesquisa no processo educacional necessita estar interligada ao processo de aprendizagem e as reflexões elaboradas frente as práticas desenvolvidas cotidianamente em sala de aula. A pesquisa sobre a própria prática educativa não deve ser isolada dos saberes acadêmicos, sendo essencial que exista uma ponte que interligue os saberes e experiências práticas, aos conhecimentos acadêmicos.

Garcia (2009, p. 177), apresenta a diferença no fazer pesquisa acadêmica e no fazer pesquisa sobre a própria prática docente:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

É com essa diferença que emerge a necessidade de propiciar uma formação docente que prepare os professores para assumirem o fazer pesquisa enquanto uma atitude reflexiva em relação às suas práticas de ensino. Com isso, ofertar uma formação que conheça e dê condições para que os acadêmicos experienciem ações reflexivas enquanto uma estratégia para construir suas ações didático-pedagógicas futuras é uma forma de melhorar a formação dos futuros professores. (GARCIA, 2009). A partir desta compreensão, Demo (2006, p. 22), ressalta que:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do

conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias.

Construir uma prática que vai para além da pesquisa enquanto uma construção técnica, desenvolvendo-a enquanto um princípio educativo deve proporcionar aos futuros professores a busca por atingir seus objetivos frente aos desafios que permeiam o seu contexto de atuação. A pesquisa deve ser também compreendida enquanto uma forma de investigação para a construção de conhecimento sobre a atual realidade que possibilite a sua transformação. Pois assim, a prática se torna fundamentada, orientada com os conhecimentos construídos a partir da pesquisa.

Mas, a falta de subsídio financeiro como apontada no item anterior, também pode comprometer e ou limitar as experiências dos bolsistas de ID, como observamos na narrativa da coordenadora a seguir:

A maior participação em evento ocorre em Juara mesmo, por ser um evento local. Porque nem sempre tinha condições financeiras disponíveis para eles saírem. O Câmpus já cedeu ônibus, mas, a ajuda de custo para sair e apresentar trabalho era muito pouca, e muitos bolsistas não têm condições, se não tiver a passagem, hospedagem, alimentação, não tem condições de participar de eventos fora. (Coord. 03)

O desmonte das políticas públicas, a sua descontinuidade, inferem significativamente no processo formativo dos futuros docentes. O apoio financeiro se torna essencial para que durante a graduação, durante a participação em programas que fomentam a pesquisa, a reflexão sobre a prática, como o Pibid, se faça presente nas discussões entre os pares. Mas, dificilmente o auxílio é ofertado, o que compromete a formação inicial. É urgente a compreensão entre os representantes políticos que todo o recurso reservado para a educação é investimento e não gasto.

5.3 Pibid: promoção da qualidade da formação inicial

A terceira categoria de análise compreende as ações do Pibid enquanto caminho para a promoção da qualidade da formação dos bolsistas de ID. Estas ações devem promover a efetivação do objetivo do programa, em colaborar no processo formativo dos futuros professores. A partir das entrevistas realizadas foram identificadas algumas características essenciais que colaboram para elevar a formação, atingindo patamares bastantes significativos.

Gatti *et all* (2014, p. 34), enfatiza a importância do programa para a melhoria da qualidade da formação docente, “O Pibid vem sendo extremamente valoroso para dar um novo

sentido e significados para as licenciaturas, tanto internamente às IES, como externamente – junto às secretarias de educação, às comunidades escolares e mesmo dos pais, propiciando a elas um novo tipo de imagem, de visibilidade, de relevo e consideração.”

De acordo com a autora, o Pibid é essencial para o desempenho dos acadêmicos, pois, acarreta outras melhorias que ultrapassam a aprendizagem de conteúdos, conceitos, dos saberes e do aprofundamento teórico inerentes à profissão. Ele também contribui para a construção de relações interpessoais e valoriza a realidade escolar na educação básica.

Zeichner (1993, p. 30) destaca algumas características que o futuro docente deve desenvolver para realizar uma boa atuação no exercício de sua profissão, quais sejam:

1. Examinar, esboçar hipóteses e tentar resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
2. Estar alerta a respeito das questões e assumir os valores que levam (ou carregam inconscientemente) para seu ensino;
3. Estar atento para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
4. Tomar parte do desenvolvimento curricular e se envolver efetivamente para a sua mudança;
5. Assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
6. Procurar trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que o trabalho é fortalecido.

Para Almeida (2007, p. 39), o Pibid colabora na formação inicial, pois, o processo formativo é centrado nos fatos que ocorrem no chão da escola, tornando assim um local valioso para a aprendizagem. Também, tem “[...] a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem.”

Zeichner (1993), acresce que para que de fato ocorra melhorias na qualidade da formação de professores, faz-se necessário estreitar a relação entre a universidade e a escola de educação básica. Pois, entende-se que essa aproximação promoverá a construção de diálogos e o planejamento das futuras ações para a construção, reflexiva e autônoma de práticas educativas que possam estruturar a formação docente inicial.

Outro desafio a ser enfrentado como nos aponta Libâneo (2011, p. 77), é que:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propostos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença [...].

Nas narrativas das coordenadoras de área, da professora supervisora e da bolsista de ID apresentadas a seguir, ganha destaque o compromisso do Pibid com o entrelaçamento das teorias com a prática e a importância desse processo para a formação inicial docente.

Esse programa ele vem no intuito, não só da questão teórica, mas da questão prática, de você saber tomar uma postura diante da sala, diante do aluno. É como você fosse iniciar mesmo a sua fase ali de trabalho enquanto professor. E são vários fatores que

envolvem, não é somente a teoria e a prática. Apropriação dos conceitos e respeito dos alunos. Isso é muito importante, criar esses vínculos, então o programa na minha visão, ele vem no sentido de contribuir com o crescimento dos acadêmicos. **(Supervi. 02)**

O Pibid é importante eu acho pela experiência, porque é diferente quando estamos só estudando, do que quando estamos ali, na prática. Eu tinha muitas dúvidas e que eu achei que era diferente. Na minha visão, eu acho que é como se fosse um estágio porque a gente vê as crianças desenvolvendo atividades, a interação delas, da professora também, ajuda bastante a tirar dúvidas. [...] eu considero como melhor que o estágio ainda, porque o estágio é uma semana né, e o Pibid você fica até o final. **(Bolsista ID 01)**.

Os acadêmicos que ingressam no curso eles têm poucos conhecimentos, compreensão, sobre a ação pedagógica, sobre a prática pedagógica, e o Pibid oportuniza essa aproximação desses acadêmicos com a realidade das escolas públicas de educação básica. A aproximação desses acadêmicos com a realidade da escola, tem despertado neles, a percepção de como se dá a aprendizagem lá no contexto escolar. Então eles estão compreendendo esse processo, de como se dá a ação pedagógica e as multidimensionalidades dos aspectos que envolvem a ação pedagógica. **(Coord. 01)**

De acordo com Pimenta (2005, p. 92), “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.” Desse modo, o estudo aprofundado da teoria é indispensável para a compreensão dos desdobramentos que envolvem uma prática pedagógica orientada ou não, na sala de aula. Mas, a autora destaca que a teoria isolada não é suficiente para que o docente desenvolva sua prática com efeitos positivos na aprendizagem quando estiver exercendo a profissão. É necessário ir para a prática durante o processo de formação. Como também a prática por si só, não é o suficiente, portanto teoria e prática devem ser compreendidas dentro de suas dimensões particulares e caminharem lado a lado, de modo indissociável.

Eu penso que [o Pibid] é uma política que tem o comprometimento. O viés dessa política é justamente o foco na melhoria da formação inicial de professores. Nós estamos vendo que as escolas, a sociedade mudou, as coisas estão mudando. Então, mudanças são contínuas. E as demandas que nós temos na escola hoje exigem um profissional com uma formação bem fortalecida, não vou dizer uma formação sólida porque eu estaria sendo incoerente, porque eu penso formação como um processo, como uma ação contínua, que permanece ao longo da vida das pessoas. **(Coord. 03)**

O Pibid teve efeitos, sentidos e significados muito importantes no curso, para a vida e para o processo de formação, de aprendizagem dos bolsistas. Eles se destacavam na sala de aula na Unemat, porque esses bolsistas tinham acompanhamento de perto. Então, os bolsistas puderam se apropriar de um acervo de conhecimentos específicos. Os nossos bolsistas de ID tiveram de se apropriarem de um repertório de conhecimentos que os ajudassem a melhor atuar lá na sala de aula na Educação Básica. E isso também teve reflexo, inclusive nas práticas de estágio. Então o Pibid possibilitou a melhoria na formação dos nossos alunos da pedagogia. **(Coord. 01)**.

O Pibid contribui na formação desses futuros professores. Porque quando eles forem lá, enquanto professores, eles vão ter uma bagagem enorme acerca disso. Então, são coisas que não vão ter só lá quando eles forem atuar. Eles já estão aprendendo nesse

processo formativo. Então eu vejo que houve um grande crescimento e principalmente na avaliação dos estágios, porque eu sempre acompanhava quando eu recebia estagiários da Unemat. Aqui em Juara tem essa questão que tem um momento de encontro depois. Dos estagiários e os professores que receberam os estagiários, e eu sempre assisti essa avaliação. E era sempre positiva em relação a isso, o quanto que quem faz parte do Pibid tinha esse momento enriquecido, porque já se apropriava de algumas coisas da prática da sala de aula, para levar ali para o chão da escola, em seu planejamento, na sua própria prática, na sua regência. (**Supervi. 03**)

O Pibid ao cumprir essa função, como foi evidenciado nas narrativas, se torna um espaço que proporciona uma formação inicial que possibilita a construção de alicerces, que colaboraram para que o futuro professor possa seguir na tentativa de atender as demandas da sociedade. Isso se solidifica no Pibid, pois oferta um processo formativo em contato com a realidade social das escolas e a construção de vínculo junto aos indivíduos que integram esse espaço.

Segundo Saviani (2007), uma política pública como o Pibid, desenvolve ações ultrapassam o espaço da academia e rompem com os muros que distanciam o contato da universidade com a realidade da escola. Com isso, universidade e escolas se integram como extensão uma da outra, no processo de formação inicial docente, para a elaboração das habilidades imprescindíveis à prática docente, e, com isso, institui-se a possibilidade da oferta de uma educação de melhor qualidade social.

Esse compromisso entre universidade-escola foi ressaltado nas entrevistas e demonstrou que as ações desenvolvidas colaboram para o alcance da qualidade educacional esperada a partir da melhora na formação inicial dos futuros professores:

Eu acho que [o Pibid] é uma política pública que como toda política pública, sempre vem para superar alguma lacuna. O Pibid tem a sua importância por que contribui com a formação inicial tão necessária. Então, vejo como fundamental, extremamente importante. Nós vemos isso nos seletivos para professores, os candidatos que foram bolsistas de ID, tiveram outro desempenho, falam com mais segurança, com mais conhecimento do universo da educação, mesmo na educação superior, pois o conhecimento docente é necessário em qualquer nível da educação [...]. Então, é diferente a postura e o posicionamento do candidato, quem foi bolsista de ID tem outra compreensão sobre a prática docente. (**Coord. 02**)

O Pibid vem com esse propósito de implementar ações de formação inicial aos futuros professores. É um discurso que está posto, o Pibid com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Mas eu acrescento, gosto de pensar que o Pibid é, ou pelo menos foi uma política com vistas a melhoria da qualidade social e da formação do professor. (**Coord. 03**).

Ao se falar em qualidade social da educação se acentua os aspectos sociais que também constituem a educação formal, como os aspectos culturais e ambientais, na busca pela valorização dos conhecimentos sensíveis, que englobam novos paradigmas de vida, que possam

renovar o sistema de ensino e lhe atribuir novos sentidos, não só os do conhecimento simbólico. Neste viés, Contreras (2012, p. 19) destaca que:

A educação é um processo complexo, porque histórico, produto do trabalho dos seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. [...] Enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam [...].

Assim, para que a educação possa dar conta das demandas que emergem ao longo da história humana, de acordo com Contreras (2012), faz-se necessário elevar a qualidade da formação dos professores, e que essa formação necessita ser constituída no diálogo entre saberes e promoção da autonomia docente. Para Contreras (2012, p. 31), “[...] a autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio [...]”. Segundo o autor supracitado, a construção da autonomia do professor enquanto uma qualidade da profissão docente não pode acontecer de forma isolada do contexto, deve ser discutida em conjunto com a compreensão sobre a o que abrange o termo profissionalismo.

Mizukami, (2013, p. 23), afirma que a profissionalidade docente é multifacetada pelas experiências profissionais e de vida, um processo permanente e complexo:

[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

Diante disso, o Pibid contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento profissional e valorização da profissão, ao se constituir como uma política pública, criada sob o olhar atento às necessidades da formação inicial de professores, com vistas a atuarem na educação básica. Se constitui como política educacional que provoca inquietudes nos acadêmicos de licenciaturas, ao promover o contato com o dia a dia do espaço de atuação. Uma política que movimenta a unificação das ações entre universidades-escolas, o que contribui para a consolidação enquanto uma política de estado. Nesse sentido,

[...] o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. (VEIGA, 2002, p. 69).

Assim, o Pibid, para cumprir o seu papel formativo precisa se constituir, “[...] como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 112), consolidando assim, o “[...] desenvolvimento profissional à medida

que se pretende, através de programas [...]”, que “os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade.”

Diante do que Veiga (2002) e Garcia (2009) apresentam, o Pibid tem uma importante ferramenta para esse trabalho, que são os relatórios exigidos pela Capes, onde cada bolsista necessita entregá-lo mensalmente à sua professora supervisora e por consequente, são entregues às coordenadoras de área do projeto em desenvolvimento.

Nas narrativas dos participantes ficou evidente a importância deste registro para o desenvolvimento e mobilização dos saberes teórico-prático como podemos observar a seguir.

Eu acredito que esse relatório que nós fazemos a supervisora pode ter noção se nós estamos compreendendo o que vivemos dentro da sala de aula, a forma que o Pibid realmente quer que isso aconteça, que seja a visão que realmente a Unemat quer passar. Eu acho que contribui muito, porque o relatório, não é igual para todo mundo, as atividades de sala são iguais, para vermos como os alunos estão compreendendo e quais não estão. Acredito que ajuda muito esse relatório mensal que nós fazemos, para a gente compreender da forma que está sendo discutido nos encontros toda semana e no encontro mensal. O programa, então ajuda muito para a nossa compreensão de como acontece a aprendizagem, como que a professora realiza a sua prática. **(Bolsista ID 02).**

Os relatórios servem para a gente reanalisar tudo que a gente passou durante o mês, tudo que a gente fez, tudo que a gente analisou junto com a supervisora. Você pensa, escreve e manda para ela olhar o que a gente compreendeu. Quando a gente está escrevendo cada um desses relatórios a gente coloca o quanto a gente aprendeu, então não é um simples relatório, todo mês é algo novo, porque a professora supervisora sempre traz algo novo para a gente aprender. E isso nos faz entender outras coisas, além do que a gente já aprendeu ao fazer o relatório do mês anterior. A gente já sabe algo e aprendemos sempre algo a mais. Isso é novo para mim, e eu estou aprendendo todo mês com os relatórios. O relatório é sinônimo de aprendizado, essa é a verdade. **(Bolsista ID 07).**

Eu acho necessário o relatório porque é uma forma do bolsista comprovar que ele tá participando e aprendendo. Eu acho muito importante porque já ajuda no fato da gente escrever como a nossa aprendizagem está acontecendo, mostrar mesmo que a gente está participando, não está ali só pela bolsa. **(Bolsista ID 01).**

Os relatórios, a gente faz a partir das tarefas que a gente fez durante todo o mês aí a gente escreve o relatório em cima do que foi passado, do que a professora passou para a gente fazer. Com certeza ajuda a compreender mais, porque na escrita do relatório fica claro ali o que a gente compreendeu no final do mês, é em cima disso que fazemos o relatório para poder enviar. **(Bolsista ID 11).**

O relatório a gente faz todo mês e a gente coloca tudo que foi desenvolvido na prática. Então eu tenho a compreensão que esse relatório vai ajudar muito, não só para compreender como se dá a prática, mas, como funciona o programa, ele [relatório] vem desde a instituição [Unemat] e passa até chegar lá em cima [CAPES]. Então eles ficam sabendo. Compreendo que vai ter uma melhoria na escola, e faz com que tenha uma melhoria na sala de aula também. Como a professora fala e orienta, que a gente faça esse relatório para ter melhorias na escola e no desenvolvimento da criança. **(Bolsista ID 12).**

O relatório é um estímulo, faz você refletir sobre aquilo que está acontecendo na sala, o que você está estudando com as coordenadoras, os temas que elas trazem para debatermos. Então, o relatório ajuda a fixar, internalizar esses conhecimentos. E a

experiência de você escrever, que as vezes não temos isso tão profundo na nossa cultura. Muitas vezes escrevemos e lemos por necessidade, mas, não por hábito. Então, o relatório ajuda, de uma certa forma ele vem para desconstruir essa realidade presente na nossa cultura. O relatório exige o momento de parar, sentar e refletir para pôr no papel o que você aprendeu. O relatório, eu acredito que desempenha esse papel. **(Bolsista ID 07).**

Observamos que a construção do relatório vai além de um instrumento técnico exigido pelo programa. Esta ferramenta é utilizada para o desenvolvimento da reflexão a partir das situações vivenciadas pelos bolsistas de ID. O que requer que os acadêmicos passem a observar a aprendizagem, os processos pedagógicos desenvolvidos no contexto da sala de aula, o que colabora para que construam o exercício da investigação frente às práticas desenvolvidas. De acordo com Schön (2007, p. 228):

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los, que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. A educação em uma disciplina pode aproximar os indivíduos de formas de investigação que não são literalmente aplicáveis à prática em si, a partir das quais poderão ser improvisadas as formas de investigação que podem funcionar na prática.

Os relatórios, enquanto uma prática recorrente no Pibid, promovem a construção de saberes a partir das experiências vivenciadas a partir da realidade encontrada no espaço escolar. Para Tardif (2014, p. 50), “os saberes experienciais fornecem aos professores as certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola e possuem três objetos que constituem a própria prática docente e que só se revela através dela.”

Portanto, quando o profissional docente em formação tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, as práticas observadas, há o estímulo para o desenvolvimento profissional desse futuro professor, a partir da aproximação da reflexão, que promove a compreensão e a reconstrução de concepções acerca dos conceitos estudados.

A elaboração dos relatórios mensais pode ser compreendida como um processo de exploração e estudo do campo de atuação futura dos bolsistas de ID. Pode-se dizer que se constituir professor, é um processo de construção que necessita ganhar significados a partir do real, e seguir se refazendo no decorrer de um longo processo. Neste processo, o tempo para reflexão e análise é importante para assimilar os conhecimentos que se encoparam na prática, mas que ganharam significados a partir das teorias apreendidas. Esse processo é necessário para aprender como agir, como tomar decisões e especialmente para se reconhecer enquanto profissional autônomo.

O Pibid é uma política de formação inicial de professores que contribui para repensar a função da educação básica e as suas necessidades, como denotam as narrativas a seguir:

Pelo próprio relatório você vê que os bolsistas evoluíram, até mesmo na forma de se posicionar em relação aos conceitos que estávamos vendo. Então, esse momento de compartilhar experiências é de extrema importância, principalmente para os acadêmicos. Essa teoria vista na faculdade é uma teoria abstrata, e para eles de fato compreender como é a realidade das escolas públicas, eles precisam estar inseridos nesse espaço, no futuro espaço de trabalho deles. **(Supervi. 02)**

A princípio, elas tinham muita dificuldade de escrever, muita dificuldade de escrever, de relatar eu falava; não é difícil porque você vai escrever aquilo que fez na prática, você precisa refletir sobre aquilo que tem estudado, aquilo que tem vivenciado e as contribuições desse processo. Então, elas tinham bastante dificuldade na escrita, mas a gente viu a evolução delas dentro de um ano. A gente vê que nesse curto período houve sim uma evolução nesse processo de compreensão e também de escrita. É claro que elas têm uma certa resistência de fazer esses registros, a gente observa que elas querem um modelo de escrita, querem saber como é que faz isso. Nós precisamos colaborar para que elas sejam capazes de construir. Até porque nos diferentes momentos da vida profissional terão que fazer inúmeros relatórios. **(Supervi. 02)**

A elaboração desse relatório é um processo de construção de conhecimento porque o acadêmico vai refletir sobre sua prática, frente ao Pibid, e relatar as ações que mais chamaram a atenção, que mais contribuíram com o seu desenvolvimento acadêmico e futuro profissional. Então, o relatório se constitui como um instrumento de aprendizagem. **(Coord. 01)**

Os bolsistas compreenderam que através do comprometimento que eles têm que ter com a sala de aula, eles sempre falavam nos relatórios que as práticas pedagógicas deles melhoraram. Então, estima-se que melhorando a prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos estudantes, a mediação será melhor e serão maiores os resultados na aprendizagem. **(Coord. 03)**

É notório que os relatórios reflexivos elaborados pelos bolsistas de ID, contribuem progressivamente para o processo de compreensão de concepções sobre a educação escolar ao longo da trajetória acadêmica e a consolidação de ações pedagógicas. A partir das discussões, a escrita reflexiva ganha corpo, com o estudo de casos concretos e a observação das ações do professor em sala. A elaboração dos relatórios também contribui para a melhoria da competência da utilização da Língua Portuguesa pelos bolsistas de ID.

De acordo com Freire (2000, p. 107) “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” Todavia, adverte o autor: “O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.”

Assim, o Pibid colabora para a vivência de experiências partilhadas e orientadas através da supervisão de um profissional com experiência nos anos iniciais, isso promove a

qualificação e faz com que as ações dos bolsistas de ID passem a ter referências para a compreensão da profissão, com o enriquecimento de boas práticas docentes.

5.4 Pibid: imersão ao cotidiano escolar

O contato com o cotidiano escolar é um dos objetivos apresentados pelo Pibid. Assim, esta ação vem para colaborar com a compreensão dos bolsistas de ID frente ao espaço de atuação de sua profissão, como também melhor os processos de aprendizagem. De acordo com Gatti *et all* (2014, p. 37), por meio desse contato o bolsista de ID tenciona “[...] seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideraram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática.”

Esta ação foi notória nas entrevistas concedidas, enquanto uma possibilidade para a elaboração e reelaboração de saberes inerentes à prática docente e a compreensão das diferentes dimensões que constituem o cotidiano escolar:

O contato que o Pibid promove, onde a gente conhece as crianças, a forma que a professora trabalha, isso ajuda muito. Eu busco no Pibid observar muito. Porque se uma pessoa fizer algo errado, eu vou fazer de tudo para fazer o certo. É isso, o Pibid ajuda muito. Porque se eu não participasse do Pibid, eu só teria os estágios, mas o estágio é um tempo um pouco curto, a gente fica por pouco tempo, é uma coisa bem rápida, passageira. Você não consegue conhecer direito as crianças. E o Pibid já é diferente, é um período um pouco mais longo, às vezes você vai todos os dias, ou tem o dia da semana, como for combinado. Vai tendo o contato e você vai aprendendo. **(Bolsista ID 08).**

No programa a gente aprende sobre as dificuldades que nós vamos encontrar em cada aluno. Você vai precisar ir para a sala de aula vai ter a apostila, mas e a forma de você trabalhar? E as diferentes dificuldades que os alunos têm? Aqueles que podem ter um desenvolvimento melhor, identificar qual precisa ir para sala de recurso. E o Pibid nos ensina isso, porque ele é um programa de aprendizagem sobre ser docente, como se fosse um estágio, mas um estágio mais aprofundado, ele é muito bom para quem quer ir para sala de aula, que quer trabalhar com amor, então tem que fazer o Pibid. **(Bolsista ID 02).**

O Pibid é importante tanto para o professor que está ali, como para a escola pelas descobertas, que as vezes o professor que está todo dia em contato com os alunos não descobre. E o bolsista que está ali descobre. [...] A criança só fala quando ela pega confiança em você. E dentro da sala a gente descobriu que certas crianças vivem em situações muito delicadas em casa com sua família. **(Bolsista ID 05).**

As contribuições destacadas aqui não deixam dúvidas sobre os feitos positivos do Pibid, como confirma, mais esta afirmação: “O Pibid é fundamental para que aconteça esse contato do professor ainda na formação inicial, com a realidade da escola, com o chão da escola, e isso que o Pibid propicia é fundamental.” **(Coord. 02).**

O contato com o espaço de atuação da profissão docente é necessário, conforme se destacou nas narrativas elencadas, pois ele permite que o acadêmico elabore estratégias para saber lidar com situações e imprevistos que permeiam o ambiente escolar. Desta feita, o contato que o Pibid promove, com o desconhecido, o inesperado, ultrapassa as barreiras criadas pelo sistema racionalista de ensino, e a formação técnica.

Assim, a escola passa a ser vista como espaço para o novo, para a criação e invenção de saberes pelos alunos que pertencem a este espaço. Fazer parte do cotidiano da escola de educação básica colabora para a construção de uma postura reflexiva e consciente frente aos desafios para o ensino, como os participantes destacaram anteriormente.

Para Zeichner (2000, p.14) a universidade deve ser parceira na fase da iniciação à docência, para que isso ocorra, “é preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto.”

Essa formação em meio aos contratempos da escola, a partir da troca de saberes entre acadêmicos e professoras supervisoras reforçam as palavras de Freire (2000, p. 23), de que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”, alimentando de experiências que promovem, “o gosto pela rebeldia” que acentua a curiosidade sobre o ato de ensinar.

Nas narrativas apresentadas observa-se que há aprendizagens importantes através da troca de experiência, com a construção de valores e saberes coletivos de todos que estão envolvidos nesta política. De acordo com Gatti *et all* (2014, p. 29), neste processo “há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar.”

Os ganhos ressaltados pela autora, podem ser percebidos nas falas dos participantes desse estudo, pois, dentre as ações evidenciadas é apresentado o trabalho colaborativo entre os bolsistas e professores supervisores. Desse feita, o Pibid ao promover a valorização do contato dos acadêmicos de ID com professores, estudantes e a escola de educação básica, possibilita ações coparticipativas no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de formação inicial se efetiva no Pibid, pois, de acordo com Gatti *et all* (2014, p. 55), “São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e escola como um todo, a experiência de sala de aula, de coparticipar de ações pedagógicas, reuniões de pais, feiras escolares etc., vivenciando de fato o dia a dia dos professores e de equipes gestoras.”

Aquela sensação de estranheza, vai se transformando em um sentimento de pertencimento natural àquele ambiente. Se pertencer a determinado espaço, tornar-se parte de todos os processos desenvolvidos ali, colabora para a reflexão sobre os conceitos e concepções aprendidos no espaço acadêmico, nos quais “repensam-se aspectos das licenciaturas, das práticas no ensino superior; encontra-se maior sentido na relação teoria-prática; o pensamento e a ação pedagógica são desafiados.” (GATTI *et all*, 2014, p. 29). Nesta direção, novos conhecimentos são gerados, novas posturas são adotadas e, conseqüentemente, novos resultados surgirão.

Ao construir uma estreita interação entre escola e universidade se materializa a oferta de uma formação inicial pautada no estudo teórico correlacionado ao espaço da prática educativa, cumprindo assim, o que nos apresenta o artigo 2º, item VI: “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério.” (BRASIL, 2010, s/p).

5.5 Pibid: planejamento, práticas, experiência e estratégias de aprendizagem

A experiência de ações educativas deve proporcionar a profissionalização dos licenciandos em formação. Participar efetivamente do processo didático é fundamental para a construção de experiências que contribuam para que os futuros professores tenham mais segurança ao desenvolver suas atividades docentes.

O Pibid enquanto espaço que visa proporcionar experiências acerca desse contexto, contribuiu de forma expressiva para que os bolsistas de ID se tornassem mais confiantes, e assim, desenvolvessem uma melhor compreensão frente ao espaço escolar e aos alunos. A contribuição do Pibid ficou evidente nas narrativas dos bolsistas a seguir:

Eu sempre fui estudiosa, mas, o meu problema é a timidez e eu também tenho dificuldade de expor, de conversar, de falar, esse era o meu problema. Agora eu estou perdendo o medo, mas foi porque eu ganhei muita experiência prática, de ver a criança de outro modo, de outro jeito, através do contato com a sala de aula. **(Bolsista ID 06).**

O Pibid é incrível, muito bom, muito bacana. Faz você ter um pouco de experiência antes do término da sua graduação. Você passa a ter uma noção, uma ideia de como que é para você já ir se preparando psicologicamente, aprendendo variedades de estratégias. Qual a melhor teoria que se aplica ao seu trabalho, vendo a atuação do professor. **(Bolsista ID 07).**

Tornar-se segura frente às suas ações no decorrer de atividades didáticas, é um processo que se constrói a partir da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, e,

consequentemente, ao experienciar situações nesse contexto, lança os acadêmicos para a construção de sua autonomia didática.

De acordo com Gatti *et all* (2014), é fundamental que esse processo se forme a partir de experiências que abarcam a interdisciplinaridade. O Pibid permite esta ação ao proporcionar que os bolsistas tenham contatos com práticas diversas no espaço escolar. Isso contribui para que todos os agentes envolvidos nessa construção desenvolvam habilidades criativas que visem proporcionar cada vez mais experiências distintas, dentro das salas de aulas. Nesse sentido, enquanto política de formação inicial, o Pibid cumpre um dos seus importantes papéis, que é a formação de profissionais que desenvolvam ações didáticas com autonomia, pois, se constituem a partir das concepções e estratégias estudadas, experienciadas e repensadas. Mesmo porque:

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 all*, 2014, p. 58).

Uma prática assim, está voltada ao diálogo com todos os integrantes dos processos formativos, seja ele estudante, gestor ou colega de profissão. Ações que colocaram os bolsistas de ID em confronto com diferentes situações, foram constantemente vivenciadas, como demonstram as contribuições a seguir: “No Pibid você convive com a realidade. É quando a gente parte para a parte prática e começa a ter contato, aí vê se vai dar conta ou não, porque são várias situações que nos deparamos, as mais diversas situações, eu tive várias lá dentro.”

(Bolsista ID 05)

Eu acredito que o Pibid ajuda muito nessa questão, você vê as metodologias de vários professores, e isso nos ajuda a decidir qual vamos escolher, ou ajuda a criarmos a nossa, tem o professor que a gente mais se identificou, que você aprendeu muitas coisas boas, você vai levar para a vida. Eu não tive nenhuma experiência ruim com as professoras que eu passei, e vou levar um pouquinho de cada uma delas para eu desenvolver o meu próprio jeito, vai ter um pouquinho de cada. **(Bolsista ID 08).**

Antes da pedagogia eu via as atividades que as professoras passavam para meus irmãos e eu pensava: Mas isso faz parte? Tem certeza os professores não estão fazendo isso só por fazer mesmo? Aí eu entrei na pedagogia e é bem diferente do que eu imaginava. E agora com o Pibid eu já tive uma perspectiva bem diferente. Uma situação que você pensava que não seria tão legal e é. É tão bom para os alunos. **(Bolsista ID 09).**

No programa a gente vê, a gente tem experiência na sala de aula, a gente tem a experiência de ver os professores entregarem relatórios, a gente vê que eles têm que estudar para formar a apostila. E eu também vou ter que estudar, ler, para poder levar atividades para meus alunos na sala de aula. Então, o programa ajuda muito, ajuda mesmo, pois a gente vê o que é o compromisso do professor. Você vê o amor que as crianças têm pela professora. E assim você vai pegando amor pela profissão. Eu não tenho vontade de lecionar em escola particular, eu tenho vontade de lecionar na escola

pública quando eu me formar, porque foi a realidade da escola pública que me fez ter amor e querer escolher pedagogia e querer lecionar. (Bolsista ID 02).

Os feitos do Pibid são amplamente divulgados, como confere as contribuições incluídas nesta dissertação: “O meu interesse para se tornar bolsista do Pibid foi justamente pela compreensão melhor do que seria a formação em relação à pedagogia e compreender as relações das metodologias de ensino e aprendizagem dentro do campo da pedagogia.” (Bolsista ID 12).

De acordo com Gatti *et all* (2014), o desenvolvimento de trabalhos em conjunto, professor e estudante, colabora para que a interação entre pessoas e saberes das distintas instituições, universidade e escola, possam desempenhar o resgate da valorização do magistério. Como consequência o ingresso no ensino superior poderá ser definido para os cursos de licenciatura enquanto um projeto de vida e não uma consequência por ser a única oportunidade apresentada.

É necessário considerar que os futuros professores tenham compreensão frente aos conteúdos programáticos que cabe a sua disciplina, a sua atuação na docência. Mas, que esses conhecimentos sejam colocados a uma reflexão para que sejam reformulados e ampliados a partir de diálogos e debates junto aos estudantes. Pois, enquanto educador é importante ter a consciência que nenhum conhecimento está acabado, tudo é passível de transformações. E que o professor não é detentor do saber, mas sim, um mediador entre os saberes do educando e o conhecimento sistematizado. Para isso, é importante que o professor se mantenha em formação contínua.

O ser humano desenvolve-se no contato com as diversidades, nas relações com o outro, com o mundo do outro. Quando vivemos em sociedade nos tornamos parte dela e ela se torna parte de nós, aprendemos e ensinamos, modificamos e somos modificados pelo que nos cerca, nenhum ser humano é uma ilha e nem conseguiria viver como tal. O contato com a diversidade de saberes compreensões é inevitável, pois isso é parte de tudo, inclusive da educação, da cultura, do aprendizado e da escola. O desafio, como já assinalado, é tornar as diferenças de percepções de mundo, aprendizagem e métodos, um fator que venha a somar, que enriqueça o ambiente escolar e torne a escola um espaço de interação e de construção conhecimento. (CALADO, 2001).

Ainda para Gatti *et all* (2014, p. 29), ao se referia ao Pibid, “o Programa abre espaço para o afastamento de reducionismos, tanto teóricos, como práticos.” Este tipo de ação, segunda a autora, gera conflitos que enfraquecem as ações formativas, o que contribui para a procura pelos cursos de licenciatura, com vistas para atuação na educação básica, como a Pedagogia.

Nesse sentido, “A conjugação de esforços dos participantes é recompensada de muitas maneiras [...] o que rebate positivamente na construção de novos saberes e modo de ver a escola, as práticas docentes, as teorias e a pesquisa.” (GATTI *et al*, 2014, p. 39). Neste caso, por meio das ações do Pibid, a escola pública se concretiza como um rico espaço para a construção desses saberes, mesmo porque:

A escola é um espaço de atividade psicossocial de cunho educativo, para o qual todo licenciando traz suas experiências já vividas como aluno e seus anseios como futuro professor. Reconhecer a dinâmica da escola, as diversidades e as singularidades podem contribuir para a construção na formação docente. [...] a atividade docente é uma atividade psicossocial, que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso o conhecimento dos contextos é fundamental. (ALARCÃO, 2010, p. 68)

Para tanto, há que se compreender que a formação inicial possibilita a interação entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. De acordo com Nóvoa (1995), o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, e sim, deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entenda como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

5.6 Pibid: formação continuada, coformação e protagonismo na formação inicial

O papel dos professores supervisores da escola é de suma importância para a efetivação de um dos objetivos do Pibid, pois o programa prevê a atuação dos supervisores enquanto coformadores dos acadêmicos em processo de formação inicial. Este aspecto foi identificado na narrativa da participante apresentada a seguir:

Eu trabalho com o sujeito enquanto um ser de diversas particularidades, que tem que ser respeitado, tem que ser trabalhado no tempo certo, tem que ter uma forma adequada para cada aluno, que nem todo mundo aprende igual. E é nesse sentido que a gente vem trabalhando com os bolsistas de ID, [...]. (**Supervis. 02**)

A fala da supervisora, vem ao encontro aos preceitos defendidos por Freire (1987. p. 67 grifos do autor):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Como ressalta o pensamento de Freire (1987), há a necessidade da oferta de uma educação onde as pessoas se sintam parte do processo, que não seja alienada, que ao invés de depositar conteúdos sobre essas pessoas, faz-se possibilitar que o conhecimento seja construído a partir da realidade desses educandos. Ao analisarmos a experiência vivenciada pela supervisora e seus bolsistas, é possível reconhecer que a formação inicial destes bolsistas de ID está alicerçada em um conjunto de ações que poderão dar outro sentido para a sua futura atuação em sala. A professora supervisora tem papel fundamental neste processo. Ela precisa acolher e acompanhar o processo formativo, permitir reflexões coletivas acerca das situações vivenciadas na sala de aula, nas quais ela se inclua com os conhecimentos docentes que possui.

Como destaca uma das coordenadoras de área, o Pibid propicia:

[...] uma troca muito grande de conhecimento e aprendizagem nesses momentos formativos. Os bolsistas sempre afirmaram que aprendiam muito, inclusive os supervisores com os acadêmicos, pois eles levam também possibilidades, sugestões de novas práticas, sugestões de atividades diferenciadas para ajudar as crianças na superação das dificuldades de aprendizagem e os problemas de aprendizagem. Todos sempre elogiaram muito e destacaram que aprendem sempre muito. Nós também aprendemos, é uma troca entre nós coordenadoras e os acadêmicos, como as professoras supervisoras e os bolsistas de iniciação à docência, todos aprendem. Sempre nesses encontros discutimos alguns fundamentos, um texto. E sempre há um crescimento. É um trabalho que possibilita que todos cresçam juntos e é prazeroso, porque você está o tempo todo discutindo o contexto da sala de aula, o *lôcus* de atuação desses futuros professores. Então, eles compreendem melhor quando estão dentro desse universo, da sala de aula. (**Coord. 02**).

Todavia, oportunizar a construção de novos conhecimentos a partir da troca de experiências requer investimentos mais significativos que promovam o acompanhamento dos acadêmicos das atividades desenvolvidas na educação básica, isso também movimenta a formação continuada, e o PIBID tem funcionado como elo nesta aproximação formativa dos futuros professores e professores que já exercem a carreira. “Ouve sim momentos de formação continuada, para mim também, assim como para os bolsistas no sentido de uma troca de experiência né, que de certa forma me informou, ajudou a desenvolver algumas ideias que às vezes eu não tinha ou não compreendia. [...]” (**Supervi. 01**)

O Pibid para mim valoriza a escola como espaço de aprendizagem para a docência né, porque permitiu o meu desenvolvimento, no que diz respeito à didática. Me permitindo auxiliar cada aluno no seu caminho para a aprendizagem, de acordo com as orientações da professora supervisora. (**Bolsista ID 11**).

Como anunciamos neste subitem, o Pibid viabiliza sim a formação continuada, a coformação articuladas ao protagonismo da formação inicial. “O Pibid é programa de formação inicial de professores, porém já é uma formação continuada também porque as vivências que o Pibid possibilita são riquíssimas para todos.” (**Coord. 01**).

A formação continuada deve ser entendida a partir da valorização dos diferentes saberes que se encontram dentro da sala de aula, esses saberes devem contribuir para a superação das dicotomias e distanciamentos na relação universidade-escola. Todos os profissionais devem se reconhecer como agentes formativos (BRASIL, 2010), como denotam as contribuições de todos os perfis do Pibid que contribuíram com esta pesquisa.

Para tanto, o educador deve reconhecer no educando a sua capacidade de construir sua história, a partir de sua relação e participação nas ações desenvolvidas no espaço escolar. Nesse sentido, este espaço torna-se um local de diversas possibilidades para se construir conhecimentos. Freire (1987) destaca também que a educação deve ser reconhecida como um conjunto de conhecimentos compartilhados entre dois sujeitos pensantes que buscam os mesmos objetivos. Enfatiza que essa ação se torna libertadora, pois é através dela que o homem se vê em constantes transformações mediante os conhecimentos construídos.

Conforme o estudo realizado por Gatti *et all* (2014), o Pibid em razão da forma como é estruturado, além de promover a formação inicial para os acadêmicos de licenciatura, ele também se torna uma oportunidade de formação continuada para os professores supervisores e para os professores coordenadores de área, que desempenham o seu papel na universidade.

O programa promove a construção de saberes a partir da construção de elos entre diferentes atores da educação, essa construção de saberes enquanto espaço de formação continuada, visa aperfeiçoar as concepções teóricas e práticas que de acordo com Freire (2011, p. 36): [...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico.” Entendemos então, que o Pibid procura aperfeiçoar, melhorar o que se fazia no que tange à formação de professores, assim como, reforçar as boas práticas e fundamentos teóricos de formação que deram certo, sem perder a referência do inacabamento como seres humanos e como formadores.

Consideramos estas dimensões favorecem aos professores a criação/reformulação de ideias e metodologias necessárias para atuarem frente às diversidades escolares e prepará-los para enfrentar os problemas cotidianos das escolas, pois o conhecimento docente é construído no decorrer de cada passo, na busca pela apreensão de novos saberes. (FREIRE, 2011).

Neste contexto é crucial pensar, desenvolver e avaliar no espaço educacional, ações de formação comprometidas com a educação, que valorizam cada indivíduo, bem como suas especificidades. Neste contexto, não podemos deixar cair no esquecimento que os professores são as maiores referências dentro do processo ensino-aprendizagem.

Com isso, entendemos que as práticas educacionais só se transformarão quando os professores assim o desejarem, quando tomarem para si, suas responsabilidades social, cognitiva, ética e política que a profissão exige. Por isso a formação continuada deve mover os professores para o desenvolvimento de ações que movam a educação básica para melhores patamares.

Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” Essa afirmativa confirma os efeitos do Pibid, enquanto espaço de criação de oportunidades para todos que dele fazem parte, criando possibilidade de evoluírem em seu processo de formação, seja ela inicial ou continuada.

O Programa é decisivo para colocar supervisores e coordenadores a “repensar sua prática docente, seja na universidade ou na escola, entendendo esses dois espaços como indissociáveis e inalienáveis.” (FREIRE, 2011, p. 133). Esta condição permite “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” Essa abertura se apresenta como uma possibilidade para o diálogo, que tem como intenção promover a reelaboração de saberes, visões e expectativas sobre a atuação do professor. Estas ações são essenciais para que as mudanças almejadas na educação básica aconteçam.

5.7 Pibid: articulação entre teoria e prática

A construção do elo entre universidade e escola, não deve ter a intenção de apenas expandir o contato com a profissão, mas sim, também de permitir articular teoria e prática. A correlação entre esses dois aspectos importantes da formação inicial, demanda a mobilização de experiências que proporcionem aos acadêmicos em formação, a investigação a partir de suas próprias práticas, esse processo necessita ser contínuo. (MARCELO GARCIA, 1999). Na contribuição da coordenadora de área apresentada a seguir, ganha destaque o papel do Pibid, na criação desta relação:

Nós percebemos que os acadêmicos que participam do Pibid, até mesmo no momento de discussão em sala de aula, na apresentação nas disciplinas eles têm argumentos para discutir, porque eles estão vivenciando na prática a ação pedagógica, então o professor está explicando algum conceito teórico, eles conseguem relacionar a teoria com a prática que vivenciam no contexto escolar. E isso é fundamental para a formação acadêmica deles, bem como para a construção da identidade docente. (Coord. 01)

É importante ter como prioridade na construção da práxis pedagógica, que cada acadêmico se reconheça e reconheça seus colegas enquanto detentores e produtores de saberes,

além de serem capazes de estabelecer uma relação de debates e diálogos, pautados no respeito mútuo. Estes aspectos se destacaram nas contribuições dos bolsistas de ID:

Eu aprendi tanto com a nossa supervisora, ela dá uns relatos tão interessantes, tão emocionantes de como ela ajuda, de como ela compreende, ela se desdobra tanto para conseguir fazer os alunos compreenderem, saírem de lá sabendo de algo. Foi com o Pibid que eu tive uma ideia mais aprofundada e esse sentimento de querer ir para sala de aula. **(Bolsista ID 01)**

Neste contexto de aprendizagem, o esforço dos bolsistas de ID em colaborar com as supervisoras foi destacado por elas: “Há muitas trocas de experiências, e sempre muito válidas e positivas. Então, quando os bolsistas trazem uma ideia, claro que a gente vai estudá-la e, se possível, produzi-la.” **(Supervi. 01)**.

O Pibid amplia a visão de mundo e de valores por meio das trocas de experiências, acrescidas de reflexões e debates sobre os conteúdos estudados na academia e no espaço da sala de aula da educação básica. Neste percurso, a construção de saberes a partir da articulação entre teoria e prática foi destacada nas contribuições dos entrevistados:

O estudante de graduação consegue contextualizar a teoria com a prática, fazendo muito mais sentido aquilo que ele tem estudado e consegue vivenciar na prática a partir do contato direto com o professor mais experiente em sala de aula, ele cria seu perfil profissional e define as ações que ele quer ou não desenvolver dentro de uma sala de aula. **(Supervi. 01)**.

O Pibid para mim é um programa muito importante [...] amplia a visão do aluno né. Assim, a gente não fica só no teórico, nós vamos para a prática e assim na prática é um ganho de conhecimento imenso. Quando a gente for atuar lá na escola, a gente vai estar mais confiante, porque nós vivemos àquela realidade, observamos as crianças, e somos pesquisadores para mudar a educação, mudar a realidade da Educação. **(Bolsista ID 12)**.

O Pibid é uma ferramenta muito importante, eu penso assim, que o programa é o outro braço da Faculdades, porque assim, a faculdade vem com uma teoria muito grande, mas de alguma maneira você precisa vivenciar aquilo no dia a dia, aquela situação acontecendo. [...] Fundamental para a gente não chegar muito “cru”, muito teórico, mas conhecendo a realidade de cada escola, de cada região, dependendo do contexto social que a criança está inserida. **(Bolsista ID 07)**.

Se não tivesse o Pibid, e uma pessoa como eu, que nunca trabalhou com crianças em sala de aula, e chegasse ao final da faculdade e fosse direto para uma sala de aula, seria bem mais difícil, porque seria tudo muito novo, porque tudo que a gente aprende na faculdade, é muita coisa boa, a gente aprende muitas metodologias bacanas para desenvolver com as crianças, brincadeiras lúdicas, muita coisa. Mas quando a gente chega na escola, a escola é totalmente diferente. **(Bolsista ID 08)**.

Na minha concepção, agora enquanto acadêmica, eu acredito que o papel do Pibid é fundamental na formação de professores, porque nos possibilita o contato com a teoria e como a prática dentro da sala de aula. [...] Porque até então, dentro da faculdade, eu não tinha presenciado a educação como ela se desenvolve, a partir do momento que adentrei no Pibid tive uma compreensão melhor de como que se dá a teoria e a prática e como a professora, não só com os alunos, mas com os pais, como ela se relaciona com os pais. Como que a professora identifica a aprendizagem ou até mesmo fala para o pai como é que está o desenvolvimento da criança [...]. **(Bolsista ID 05)**.

Nas narrativas apresentadas, se destaca a importância de conciliar a teorização com a prática, pois assim, os professores em formação têm a possibilidade de construir uma base que os moverão para a busca de um desempenho que venha ao encontro com as práticas experienciadas na sala de aula. As experimentações diárias que implicam em atividades diferenciadas articuladas a realidade dos estudantes, efetivarão bons resultados quando estes assumirem a docência.

Como ressalta Libâneo (1994, p. 28), a necessidade de correlacionar as teorias estudadas na universidade com as práticas desenvolvidas no espaço escolar se torna primordial porque:

[...] a formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditavam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científica e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

É necessário compreender que o processo de construção e promoção da autonomia dos licenciandos está interligado à compreensão e amadurecimento dos conceitos apreendidos vivenciados na prática. Mesmo porque:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade, demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista que inventou a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...]. (FREIRE, 2000, p.115).

Como vemos, uma postura formativa permanente, crítica e reflexiva é essencial para que os futuros professores sejam capazes de avaliar suas ações, métodos e projetos que tenham como fim a construção de processos de ensino e aprendizagem expressivos na formação dos alunos da educação básica.

5.8 O Pibid no contexto da pandemia sob o olhar dos bolsistas de ID: algumas considerações

Durante a pandemia da COVID-19 no decorrer dos anos de 2020 e 2021, o Pibid permaneceu com suas ações junto as escolas de educação básica, remotamente, assim como aconteceu com as escolas. Neste contexto, os bolsistas de ID do campus de Juara do curso de pedagogia, mesmo diante das incertezas, vivenciaram experiências que contribuirão significativamente em seu processo de formação inicial. Alguns bolsistas experienciaram as ações do programa no período anterior à pandemia, e vivenciam neste período novas experiências, como demonstraram as narrativas a seguir: “[...] participei de dois editais do Pibid. Antes do ensino remoto e agora com a pandemia. Na primeira vez eu ia durante a semana meio período em sala e no período da tarde ia para auxiliar a professora com seu planejamento [...]]. (Bolsista ID 12).

Agora, durante o ensino remoto a gente acompanha o trabalho da professora pelo WhatsApp, as atividades que são enviadas a gente acompanha também pelo WhatsApp, assim com as orientações. Da mesma forma a gente auxilia a professora em alguns momentos nas produções de atividades. E em dias de reunião a gente fica debatendo com ela, tentando compreender se aquela atividade é relevante ou não para a aprendizagem da criança e assim a gente acompanha o desenvolvimento da criança remotamente, depois a professora envia as atividades e a gente acompanha, tanto na correção, como no envio e no que foi realizado pela criança, a gente acompanha tudo de forma remota agora. (Bolsista ID 12).

No contexto da pandemia provocada pelo COVID-19 inúmeras dificuldades foram vivenciadas pelos professores, alunos da educação básica e bolsistas de ID. Seja pela dificuldade para manusear as novas tecnologias presentes no processo de ensino-aprendizagem, bem como pela ausência destes recursos e da dificuldade de acesso à internet. Neste sentido:

Vivemos uma crise sem precedentes. A pandemia do coronavírus chegou nos impondo uma nova ordem, um outro ritmo para a humanidade. O caos se instalou. No Brasil, além da grave crise sanitária, ainda passamos por profundas crises econômica e política. Para tentar entender este momento, precisamos dialogar com um turbilhão de sentimentos, assim como, com teorias e práticas que possam nos ajudar a encontrar um pouco de ordem no caos. Neste caso, as teorias e práticas não nos auxiliam apenas a refletir sobre o momento da pandemia, e, em especial, sobre a educação em tempos de COVID-19, mas a produzir, no contexto da educação, outras possibilidades, outros acontecimentos, outros devires. (SOUZA, 2020, p. 111).

Os desafios foram impostos de forma abrupta, aqueles que possuíam anos de carreira na profissão tiveram que se reinventar sua prática pedagógica, a fim de atender as exigências educacionais e dar sequência ao processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, novas formas de promover a aprendizagem ganharam destaque. A rotina das atividades planejadas pela

professora e acompanhadas pelos bolsistas de ID mudou, como destacadas nas narrativas dos acadêmicos:

É a primeira vez que participo do Pibid, e mesmo sendo pelo sistema remoto, está sendo muito bom, porque nós estamos aprendendo a trabalhar com os altos e baixos da profissão. As vezes algumas coisas passam despercebidas, mas está sendo muito boa a experiência. Eu gostaria que fosse presencial, mas com essa pandemia, é impossível. A professora [supervisora] nos ajuda muito, nos ensina a baixar vídeos educativos, para usar nesse momento. A gente aprende muito, eu não sabia mexer com isso [...]. Estou aprendendo que trabalhar com as crianças nunca é da mesma forma, têm as crianças que têm facilidades em aprender, outras não. Nós fizemos uma apostila junto com a professora [supervisora], nós somos em 08 bolsistas nessa escola, ficou dois acadêmicos para cada dia da semana. Então, ficaram divididas as elaborações de lições. Então, nós acessamos o *Google* para pesquisar as imagens, salvar e mandar para a professora. Depois, realizamos debate na reunião do grupo para ver o que serve, o que não serve, o que dá certo. E isso é importante, porque eu não tinha conhecimento sobre as diferenças nas atividades. **(Bolsista ID 10)**.

A ações do programa foram reorganizadas em considerações aos projetos aprovados o início de 2020, anterior a pandemia. Esta reorganização permitiu, mesmo que remotamente, o contato dos bolsistas de ID com a realidade da sala de aula, ou do contexto remoto, evidenciou a narrativa da bolsista de ID 10. O que, na visão dos bolsistas de ID, permitiu que outras metodologias e práticas de ensino e aprendizagem fossem aprendidas:

Nós temos três grupos de WhatsApp, nós temos o grupo de todos os bolsistas do Pibid, junto com as coordenadoras, e nós temos um grupo só com a nossa supervisora, somos em 15 bolsistas orientados por ela, e a gente tem um encontro semanal online com ela. E nós temos o grupo dos alunos da escola que é com os pais. Em relação às atividades é feito um revezamento entre a gente, tem um dia para cada um postar, então a gente posta historinhas, então, assim a gente interage com eles também. **(Bolsista ID 02)**.

A gente acompanha todas as atividades do dia, o poema que ela ensina, ela manda o áudio. Manda vídeo ensinando e a gente tem acesso a isso. Então, a gente se espelha nisso. Nos encontros semanais com a supervisora nós temos as orientações, ela pede para cada um pegar atividades que se enquadram nos objetivos, então tem tudo. Ela passa orientação para colocar na apostila estas atividades. Então é bacana porque às vezes eu pego uma atividade que para mim é fácil, mas aí quando a gente coloca lá para todo mundo discutir, a gente vê que não é para criança daquela idade, para eles não se enquadra. Então, eu falo que é muito bacana isso. **(Bolsista ID 02)**.

Eu havia participado do Pibid no ano de 2019, na época era presencial. Consegui fazer. Eu trabalhava até às 3 horas da tarde, eu saía do serviço, era uns 100 metros de distância da escola e eu saía do meu serviço e ia direto para a escola, ficava até às 5 horas todos os dias para cumprir o horário. Foi uma experiência muito boa, por mais que eu já trabalho com criança, mas é totalmente diferente, eu gostei muito. Fiquei muito triste porque eu tive que sair, porque voltou no horário normal o meu serviço, e eu tive que sair. **(Bolsista ID 07)**.

Agora com o ensino remoto eu tive essa oportunidade de participar de novo, uma outra nova experiência, no remoto eu acho que a gente aprende bem mais, quando voltar para o presencial, provavelmente eu não vou conseguir fazer, porque eu moro em Porto dos Gaúchos. É a escola é em Juara, minha supervisora é de Juara, aí não vai ter como eu participar mais do programa. No ensino remoto ela [supervisora] pede para a gente pesquisar atividades, então ela passa as habilidades, ela explica sobre as habilidades, o que pode e o que não pode. Na primeira vez a gente fez em grupo, eu fiquei com as habilidades de matemática. Esse material que a gente montava era com as habilidades do 4º Ano. Mas a turma era do 5º ano, por conta da defasagem que os

alunos tinham. É claro que para fazer a gente pesquisa, qualquer dúvida que a gente tem também, a gente entra em contato com ela, e ela tira todas as nossas dúvidas. Ela também manda a apostila dela que ela faz com as habilidades do 5º ano que é o ano que a turma está. Ela fez um vídeo sobre como é que foi o primeiro bimestre, a evolução das crianças, como as atividades foram feitas, as que nós mesmo ajudamos a preparar. **(Bolsista ID 07).**

Os processos educativos foram desenvolvidos em meio aos inúmeros desafios econômicos, sociais e de saúde pública. As ações educacionais ocorreram, mesmo que não da maneira ideal, ao se adotar novas práticas pedagógicas onde professores e alunos puderam aprender em tempos e locais distintos. O contato dos bolsistas de ID, com a nova realidade da sociedade, com as diferentes estratégias para promover a educação, os lançam ainda no processo de formação inicial, aos desafios que o ato de ensinar e aprender atingem. Educadores comprometidos com os processos formativos de diferentes indivíduos, se reinventaram, refletiram, construíram possibilidade para que de alguma forma, a aprendizagem continuasse, até mesmo para os estudantes sem condições de acesso às tecnologias necessárias para que a interação em tempo real acontecesse.

Para Freire (2011, p. 111) a educação é uma “ação que ocorre independentemente da intenção, mas que só pode ser reconhecida como ‘libertadora’ quando percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar.” E para que se cumpra esse papel, se faz necessário que os educadores conheçam as necessidades, manifestações e sentimentos de seus educandos, pois, estas manifestações são importantes para a criação de possibilidades para a construção dos saberes. A reinvenção do fazer educação, se concretiza no reconhecimento do educador frente à capacidade de cada estudante construir sua história.

Nesse sentido, o espaço escolar se constitui com as mais diversas possibilidades e barreiras para se construir o conhecimento. Os bolsistas de ID, ao serem incluídos no contexto imposto pela pandemia, vivenciaram experiências que contribuíram para repensar as atribuições do professor ao reconhecer que a realidade é sempre o ponto de partida que impõe a necessidade de um novo jeito de ensinar, e que a práxis escolar envolve questões para além do espaço escolar. Neste processo, é preciso reconhecer as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, e de todo o seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto na introdução, a realização desta pesquisa foi movida pela intensão de obter respostas ao questionamento concernente a quais dimensões que as ações realizadas pelos subprojetos Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara, que incluiu a formação realizada pelas coordenadoras de área mensalmente, alcançaram e se estas favoreceram a formação inicial dos bolsistas de ID e o desenvolvimento de atividades em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das especificidades requeridas aos pedagogos.

Lançada a problematização, elaboramos o objetivo de analisar e compreender como aconteceram os desdobramentos das ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid, implementados no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Juara, em relação ao processo de formação inicial dos bolsistas de ID a partir da integração entre a Educação Superior e Educação Básica.

Em atenção à questão problematizadora e ao objetivo geral, nos orientamos pelos objetivos específicos que consistiram em compreender se e como as ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid/Pedagogia/Unemat/Juara, impactaram no processo de formação inicial dos acadêmicos que foram bolsistas de ID; investigar se e como as atividades realizadas pelos bolsistas de ID no chão da escola, estreitaram o distanciamento entre teoria e prática, e aproximaram universidade e escola; identificar os principais aspectos da formação ofertada pelas coordenadoras de áreas dos subprojetos Pibid-pedagogia Juara e supervisoras, que favoreceram o reconhecimento dos bolsistas de ID enquanto futuros professores da educação básica.

Os resultados desta pesquisa reiteram os de outras já realizadas, ao evidenciar a importância desta política pública de formação inicial de professores. Dentre outros aspectos, o Pibid, no âmbito dos subprojetos analisados, promoveu a integração entre a Unemat e a Educação Básica, ao inserir os bolsistas de ID do curso de licenciatura em Pedagogia nas escolas da rede pública de ensino de Juara-MT, parceiras dos referidos subprojetos. Ações que propiciaram a observações da prática docente e do contexto escolar, participações em reuniões e encontros formativos, planejamentos de atividades, interações com estudantes e professores, potencializam o processo formativo de todos os perfis envolvidos nos subprojetos. Pois, estreitaram o distanciamento entre teoria e prática, e aproximaram universidade e escola

Desta feita, o contato e a vivência com as ações pertinentes à profissão docente, permitidas com o desenvolvimento dos subprojetos, possibilitaram que os bolsistas de ID, (re)significassem os princípios teóricos e metodológicos apreendidos na universidade. Esses

saberes mobilizados, permeados pelo estudo investigativo e reflexivo, permitiram aos bolsistas de ID se identificarem com a profissão e a assumirem o seu processo formativo com a autonomia necessária que certamente influenciará em uma atuação profissional crítica e transformadora.

Os subprojetos analisados também movimentaram o processo formativo dos bolsistas de ID por meio da realização de estudos em grupos, de reuniões, dos encontros formativos realizados mensalmente com coordenadoras de área e supervisoras. Estas ações propiciaram a interação entre os diferentes perfis por meio de debates sobre as situações vivenciadas na escola. Estes debates provocaram reflexões que contribuíram para mudanças de concepções, de posturas e de práticas que transformaram a realidade das escolas parceiras com a superação de problemas de aprendizagem dos estudantes.

Também constatamos que o Pibid, por ser um programa inovador no âmbito da formação inicial docente, possui como um de seus princípios a pesquisa como *elã vital* desse processo formativo. Os resultados destas experiências formativas estão publicados nos anais de muitas edições do Seminário de Educação do Vale do Arinos (SEVA), evento do curso de pedagogia, ofertado no Campus Universitário de Juara, inclusive com trabalhos do Pibid Diversidade, que teve a participação de acadêmicos indígenas da comunidade Tatuí do povo Kayabi, os primeiros pedagogos desse povo em Juara-MT, estudantes da Pedagogia Intercultural da Unemat.

Resultados destas experiências, também foram divulgados em outros eventos de abrangência regional e nacional como destacado nas narrativas dos entrevistados. A divulgação dos referidos resultados só foi possível porque dentre as ações dos subprojetos, incluíram-se os registros e a prática da flexibilidade sobre todas as atividades realizadas por todos os perfis. Esta prática também favorecer consideravelmente o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando.

Neste sentido, tornar a escola básica extensão do espaço universitário no decorrer do processo de formação inicial do professor, e contar com as contribuições do professor supervisor enquanto coformador, bem como com as orientações dos coordenadores de área, ampliam as possibilidades de reflexão sobre a superação da prática pedagógica frente às amarras da “educação bancária” (FREIRE, 1987) e conteudista que permeiam os processos de ensino-aprendizagem.

Com as ações implementadas a partir dos subprojetos analisados, a escola se torna um espaço de reafirmação da escolha da profissão docente e de formação permanente do professor da educação básica. Também, espaço onde a universidade, por meio da presença dos bolsistas

de ID, promove a ressignificação dos saberes pedagógicos e contribui para que as dinâmicas de aprendizagens experienciadas em sala de aula pelo professor supervisor, reafirmem as teorias aprendidas nas universidades.

Os desafios para que esta política de incentivo à formação docente permaneça, também se apresentaram de maneira bastante expressiva e preocupante neste estudo. As narrativas ressaltaram a importância de ampliar os investimentos financeiros, a fim de proporcionar que todas as categorias de bolsistas possam se dedicar mais as ações estabelecidas pelo programa, com uma carga horária maior de estudos. O desmonte do programa, também identificado no estudo dos relatórios de gestão da Capes, implicam que o Pibid possa oferecer maiores condições a todos os participantes, primordialmente aos bolsistas de ID.

Assim, esta pesquisa provocou mudanças em relação à nossa compreensão sobre a caminhada necessária na direção das mudanças indispensáveis frente aos processos formativos, inicial e continuado. Nesta caminhada, é necessário assumirmos o compromisso de reflexão individual e coletiva enquanto princípio basilar da formação de professores, inicial e continuada, para a construção constante da identidade, da autonomia e, conseqüentemente, da valorização profissional que tanto almejamos.

Também nos fez refletir acerca da pesquisa enquanto prática docente que colabora substancialmente para a construção de profissionais reflexivos. Isso porque, compreendemos que ao nos reconhecermos professora-pesquisadora, ampliamos as possibilidades de mudarmos a nossa prática social.

Os feitos e efeitos desta política, como constatamos com a realização da pesquisa, reeditam a importância e a necessidade de as universidades que formam professores, estreitar cada vez mais os laços entre as instituições que ofertam a educação básica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela Da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade** [online], v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>>. Acessado em: 12 outubro 2021.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição Didática: por onde começar**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANTUNES, Franciano; NASCIMENTO, Renata Cristina de L. C. B. **PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia**. Cáceres: Editora Unemat, 2017.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 157-167.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ASSIS, A.; SILVA, J. B. O Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Contexto de Luta Pela Valorização dos Professores da Educação Básica. **Revista Interitórios**, Caruaru - PE, v. 4, n. 7, p. 6-21, 2018.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2016.
- BARROS, E. N.; SOUZA, E. J. S; MACEDO, M. PIBID X ESCOLA PÚBLICA: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. In: V Fórum Internacional de Pedagogia - V FIPED, **Anais...** Vitória da Conquista – BA, 2013.
- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2.^a edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIANCHI, R. C. **Relação universidade escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. Tese (Pós-graduação em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo et al. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 79-93, jul./set., 2018

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 241**, de outubro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara, 15.6.2016.

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968**, 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, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília: Documenta, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DOU, 16.5.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: DOU, 2.7.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital nº 01/2007**, de 13 de dezembro de 2007. Para Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 2/2020**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/CAPES, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC/CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 7**, de 1 de março de 2018. Brasília: MEC/CAPES/PIBID, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital Conjunto 0021/2010**, de 21 de outubro de 2010. Brasília: MEC/CAPES/SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/iSNnyr>>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: DOU, 15.3.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_Pibid.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DOU, 18.3.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: DOU, 19.3.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 346**, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). Brasília: DOU, 20.3.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pelo Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: DOU, 5.7.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais). Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em

decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: DOU, 4.2.2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5.10.1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/del1190.htm>. Acesso em 30 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: DOU, 9.6.2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: DOU, 25.4.2007b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília: DOU, 25.6.2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: DOU, 10.5.2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 27.12.1961, ret. 28.12.1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília: DOU, 23.11.1968, ret. 3.12.1968.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU, 10.1.2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DOU, 14.1.2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DOU, 5.4.2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Presidência da República. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: DOU, 20.3.2020, Ed. Extra C.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

CALDAS, Ricardo Warendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CALLEGARI, César. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5.ed., São Paulo: Aquariana: 2010

CAMPELO, T. DA S. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

- CAMPELO, T. DA S.; CRUZ, G. B. O edital CAPES nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, jul./set. 2019.
- CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- CARDOSO JR., José Celso; CUNHA, Alexandre dos Santos. **Planejamento e avaliação de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2015. 475p.
- CARDOSO, N. S; MENDONÇA, S. G. L. A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Formação em Movimento**, v. 1. n. 1, p. 146-152, jan./jun. 2019.
- CHAPANI, D. T.; SOUZA, A. L. S.; PORTO, M. DE L. O. FicaPibid: ciência e política no processo formativo de professores de Biologia. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONTRERAS, José. A autonomia Perdida: a proletarização dos professores In: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade** [online], v. 36, n. 131 p. 299-324, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>>. Acessado em: 12 out. 2021.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- DOURADO, Luiz Fernando (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliações e perspectivas**. 2. ed. Goiás: Editora UFG autêntica, 2011.
- DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris, FR: Armand Collin, 1991.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, abr.-jun. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. [online]. 2006, n.28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>> Acesso em: set. 2021.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 16 | julho-dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_5.pdf>. Acesso em: Nov. 2021.

FERNANDEZ, C. dos S.; MARQUES, C. A. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: uma análise de teses e dissertações. In: **Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 2015**, Águas de Lindoia. Atas... Águas de Lindoia, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/yAFk1W>> Acesso em: 11 abr. 2020.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: 28º Reunião Anual da ANPED, **Anais...**, p. 1-17, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideal (REI)**, v. 8, n. 17, Janeiro - Junho 2013.

FORMOSINHO, J. O (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal, Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação**. Vol. 32. n° 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. (coord.); BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. (org.). **Análises Pedagógico-curriculares para os Cursos de Licenciatura Vinculados às Áreas de Artes, Biologia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia no Âmbito da UAB e Parfor**. Documento Técnico. Brasília, Unesco/Mec/ Capes, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho docente em tempos de pandemia – relatório técnico**. Belo Horizonte, MG: GESTRADO/UFGM, 2020. Disponível em: <https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIRON, G. R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara. **Políticas públicas na educação brasileira: a formação inicial e continuada de docentes e gestores**. Curitiba: Atena Editora, 2017.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: A terceira margem do rio**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da Pesquisa**. 1. ed. Franca: UNESP, 2006. v. 1, p. 63-75.

JUNIOR, Valter Carabetta. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade** – elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e reconstrução do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua – Representação e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200002>>. Acessado em 5 out. 2021.

LAVOURA, Tiago Nícola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**. Botucatu: Comunicação Saúde e Educação, v.21, n. 62, 2017.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 94, p. 201-227, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100010>>. Acessado em: 13 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Olhar de professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<https://uepg.academia.edu/>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais**

- neoliberais e a escola pública:** uma qualidade restrita de educação. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em:<
http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: ><http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>>. Acesso em: 11 ago. 2021
- LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dezembro 2011, edição especial de aniversário de Paulo Freire.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; WAHRENDORFF, Ricardo Caldas. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte, MG: Sebrae, 2008.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.
- MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago, Chile: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52). Disponível em:<http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- MARCONDES, E. F. DE O. **Quem quer ser professor?** Perspectivas dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.** Tese (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MEDEIROS, I. A. **Inclusão social na universidade:** experiências na UNEMAT. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MEDEIROS, M. A importância de se conhecer melhor as famílias para a elaboração de políticas sociais na América Latina. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 22 dez. 2000.

MINAYO, M. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/arcle/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MORI, Angel Corbera; CRUZ, Mônica Cidele da; QUINTINO, Wellington Pedrosa. Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: manutenção e fortalecimento das línguas indígenas. In: **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 26, n. 62/2, maio/ago, 2017.

NODARI, D. E. **O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NOVOA, António. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

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

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco.** 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação:** tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

- OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PAVAN, Ruth; LIMA, Licínio C. Por Uma Educação Democrática, Pública e da Decisão: Entrevista Com Licínio C. Lima. **Educação em Revista** [online], UFMG, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698219832>>. Acessado em: 27 set. 2021.
- PENIN, Sônia Teresinha de Souza. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001.
- PEREIRA DA SILVA, M. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. *Educação em Foco*, Juiz de fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 113-137, 2006.
- PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a teoria Histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>>. Acessado em: nov. 2021.
- PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-crítico e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. V.1, n. 1, 1997.
- PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- RIBEIRO, M. L. de L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política. IV Simpósio Internacional - o Estado e as Políticas

Educacionais no tempo presente, **Anais...** Uberlândia, MG. 2008. v. 1. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Pablo S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Questões polêmicas de política e legislação educacional**. Curitiba: CRV, 2012.

SARAVIA, H.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas; coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**, São Paulo – USP, v. 14, n. 28, p. 113-124, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade** [online], v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>>. Epub 04 Nov 2010. ISSN 1678-4626. Acessado em: 13 out. 2021.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/i/1999.v20n68/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. SILVA, Enio Moraes da. O Estado Democrático de Direito. In:

Revista de informação legislativa. Brasília v. 42, n. 167, p. 213-229, jul./set. 2005.

Disponível em:

<<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2005;1000748962>>. Acessado em: 13 out. 2021

SILVA JUNIOR, C. A. LDB e formação de educadores: uma década perdida. In: RÉSCIA, A. P. O. et al. **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 79-91.

SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID**: temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 25ª Edição, 2005.

SOUSA SANTOS, Sebastião. Política Pública de Educação: Mais Educação. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, UFCG, Cajazeiras, PB, v. 3, n. 2, p. 78-93, 2018.

<<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/492>> Acessado em: 13 out. 2021.

SOUZA, Celina. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100003>>. Acessado em: 6 set. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acessado em: 09 maio 2021.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Rio: Horizonte, 1938.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Acessado em: 16 out. 2021.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000400013>>. Epub 10 Abr 2001. ISSN 1678-4626. Acessado em: 26 set. 2021.

TREVISAN, Daniele et al. Formação de professores potencializada pelo uso das tecnologias de rede: um recorte das ações e experiências do subprojeto Pibid/pedagogia. **Revista de Educação do Vale do Arinos**. Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/article/view/4251/3398>>. Acesso em: Nov. 2021.

UNEMAT. **Relatório De Gestão: 2010-2014**. UNEMAT, Cáceres, 2014. Disponível em:<<http://portal.unemat.br/media/files/Relatorio-de-Gestao%2010-2010%20a%2012-2014%20UNEMAT>>. Acesso em out. de 2021.

UNEMAT. **Relatório De Gestão: Janeiro/2015 A Dezembro/2018**. UNEMAT, Cáceres, 2018. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/RELATORIO%20DE%20GESTAO%20-%20PROFA%20ANA%20e%20ARIEL-21-01-19>>. Acesso em out. de 2021.

UNEMAT-PPC. **Projeto Político Pedagógico Curricular Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia/Unemat**. UNEMAT, Juara, 2013.

UNESCO. Fórum Mundial sobre Educação. **Declaração de Dakar**. O marco de ação de Dakar, Educação para Todos. Dakar, Senegal: 26 a 28 de abril de 2000.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>>. Acessado em: 12 out. 2021.

VASSOLER, M. C. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, v. 13, n. 18, 2019.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K. M. Entrevista - Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica**, v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000. Disponível em:<<https://pt.slideshare.net/viviprof/kzeichner-entrevista>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.)

Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras? ABL, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS(OS) COORDENADORAS(RES) DE ÁREA DOS SUBPROJETOS PIBID, INSTITUCIONALIZADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT, CAMPUS DE JUARA

1. Qual a sua formação, suas experiências enquanto professor(a), já atuou na educação básica, por quanto tempo e há quanto tempo é professor da educação superior, e há quanto tempo atua na Unemat?
2. O que te levou a ser coordenador(a) de área do PIBID?
3. Quando, e por quanto tempo foi coordenador(a) de área do PIBID?
4. Você ainda é coordenador(a) de área do PIBID? Se não, o que te levou a deixar de ser coordenador(a) de área dos subprojetos PIBID pedagogia Juara?
5. Como você conceitua o PIBID enquanto Programa de Formação de Iniciação à Docência?
6. Qual o foco principal do(s) subprojeto(s) que coordenou no PIBID pedagogia Juara?
7. Enquanto coordenador(a) de área do PIBID, quais eventos, ações e atividades, planejou, promoveu e ou participou?
8. Das ações, atividades, eventos realizados enquanto coordenador(a) de área, quais, em sua opinião, foram as mais relevantes? E as menos relevantes? Por quê?
9. O que as ações promovidas pelos subprojetos PIBID que coordenou, provocou nos bolsistas IDs? Como? E nos(as) supervisores(as), em que sentido? E em você enquanto coordenado(a) de área? Descreva-as.
10. Você acha que esse Programa precisa ser reformulado, repensado? Em quais aspectos? Por quê?
11. Qual a mensagem que você gostaria de deixar registrada acerca do PIBID?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS(OS)
SUPERVISORAS(ES) DOS SUBPROJETOS PIBID,
INSTITUCIONALIZADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT,
CAMPUS DE JUARA**

1. Qual a sua formação, suas experiências enquanto professor(a), há quanto tempo atua na Educação Básica?
2. O que te levou a ser supervisor(a) do PIBID?
3. Quando, e por quanto tempo foi supervisor(a) do PIBID?
4. Você ainda é supervisor(a) do PIBID? Se não, o que te levou a deixar de ser supervisor(a) dos subprojetos PIBID, pedagogia Juara?
5. Como você conceitua o PIBID enquanto Programa de Formação de Iniciação à Docência?
6. Qual o foco principal do(s) subprojeto(s) que atuou enquanto supervisor(a) no PIBID pedagogia Juara?
7. Enquanto supervisor(a) do PIBID, quais eventos, ações e atividades, planejou, promoveu e ou participou junto aos bolsistas IDs e coordenadoras de área?
8. Das ações, atividades, eventos realizados enquanto supervisor(a), quais, em sua opinião, foram as mais relevantes? E as menos relevantes? Por que?
9. O que as ações promovidas pelos subprojetos PIBID que atuou como supervisor(a), provocou nos bolsistas IDs? Como? E em você enquanto supervisor(a)? Descreva-as.
10. Você acha que esse Programa precisa ser reformulado, repensado? Em quais aspectos? Por que?
11. Qual a mensagem que você gostaria de deixar registrada acerca do PIBID?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS(OS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (IDs) DOS SUBPROJETOS PIBID, INSTITUCIONALIZADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT, CAMPUS DE JUARA

1. Em qual fase você está do curso de pedagogia?
2. O que te levou a ser bolsista de ID do PIBID?
3. Quando, e por quanto tempo foi bolsista ID do PIBID?
4. Você ainda é bolsista do PIBID? Se não, o que te levou a deixar de ser bolsista dos subprojetos PIBID, pedagogia Juara?
5. Como você conceitua o PIBID enquanto Programa de Formação de Iniciação à Docência?
6. Qual o foco principal do(s) subprojeto(s) que foi bolsista ID do PIBID, quais eventos, ações e atividades, ajudou a planejar, promover e participou?
7. Enquanto bolsista ID do PIBID, quais eventos, ações e atividades, ajudou a planejar, promover e ou participou com a supervisora e a coordenadora de área?
8. Das ações, atividades, eventos que ajudou a planejar e a realizar enquanto bolsista ID, quais, em sua opinião, foram as mais relevantes? E as menos relevantes? Porque?
9. O que as ações promovidas pelos subprojetos PIBID que participou enquanto bolsista, provocou na sua formação? Como? Descreva-as.
10. Você acha que esse Programa precisa ser reformulado, repensado? Em quais aspectos? Por que?
11. Qual a mensagem que você gostaria de deixar registrada acerca do PIBID?