UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES (CELA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Rio Branco - AC
2017

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, como pré-requisito para obtenção ao título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dra. Lúcia de Fátima Melo

Rio Branco - AC
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

P436p Pereira Filha, Francisca do Nascimento, 1970-
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID como política de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre / Francisca do Nascimento Pereira Filha. – 2017.
162 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.
Inclui Referências bibliográficas e apêndices.
Orientador: Profª. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

1. Educação. 2. Formação de docentes. 3. Políticas educacionais. 4. PIBID. 5. Universidade Federal do Acre. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Vivyanne Ribeiro das Mercês Neves CRB-11/600

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre.
Linha: Políticas e Gestão Educacional.

EXAMINADORES

_____

Prof.ª Dra. Lúcia de Fátima Melo
Orientadora e Presidente da Banca
(Programa de Pós- Graduação em Educação/Ufac)

_____

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Examinador Externo
(Universidade Federal do Paraná - PPGE/UFPR)

_____

Prof.ª Dra. Ednacelí Abreu Damasceno
Examinadora Interna
(Universidade Federal do Acre – PPGE /Ufac)

Rio Branco - Acre, 05 de dezembro de 2017.

DEDICATÓRIA

A Deus, pela dádiva da vida;

À minha família, merecedora de todo meu esforço e dedicação:

À minha mãe, Lena, mulher simples e guerreira, que me inspirou e inspira a buscar, sempre, o que queria e pelas orações e promessas, que não sei nem quando vou poder pagar!

Ao meu esposo, José Carlos, companheiro de todo as horas;

Às minhas filhas: Pâmera Katrinny, Kayla Monique e Layla Karinne, os tesouros mais valiosos que Deus me deu;

Aos meus netos, Isabel e Miguel, prova viva de que o amor não tem limites;

Às minhas irmãs Lucia e Maria, parceiras de todas as horas;

Ao meu avô, Chico Toty (*In memória*m), um nordestino desbravador das matas verdes, em busca do "ouro negro", que projetou em mim uma imagem de uma pessoa que espero alcançar, um dia...

Às minhas amigas irmãs do coração: Ires, Nilda, Ceiça e Tojal;

Aos meus amigos de graduação, Fran Fernandes, Fabrício, Darcilene e Jorge Fernandes (parceiro na formação inicial e atuação profissional);

Aos amigos Elaine e Caue pelo incentivo e partilha de sonhos comuns;

À turma dos "Mermos", que a cada encontro recarrega minha bateria de alegria e diversão;

Às amigas Ceiça, Antonieta, Cleide, Teka, Assus e Tarciana, parceiras às quais devo muito enquanto pessoa e profissional, também repositoras das energias de alegria;

Aos professores Soraia, Valda Inês, Manoel Severo, Lúcia de Fátima, Mark Clark, Adízia Mesquita e Ednacelí Damasceno, cada um ao seu modo, tem um papel singular na minha formação e na profissão, para além da competência, me inspiram a continuar no caminho da docência;

E a todos os colegas de profissão que, como um pássaro apagando o fogo, fazem sua parte na luta por uma educação de qualidade e não excludente!

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, a quem devo tudo que sou e o que tenho;

À minha família, por compreender as ausências e estar sempre na torcida para que tudo desse certo;

À Universidade Federal do Acre, por possibilitar a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação, um sonho almejado por muitos;

Aos coordenadores do Programa, inicialmente prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho e às professoras Dra. Andréa Dantas e Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, por não medirem esforços para que o programa cresça e cumpra sua função social;

À professora Dra. Lúcia de Fátima Melo, por acreditar na proposta de pesquisa e me orientar com competência e dedicação, sendo humana e gentil, incentivando-me a superar limites e ousar alçar voos mais altos... Minha “fada madrinha”, eterna gratidão e carinho!

À professora Dra. Ednacelí Damasceno, na qualidade de membro interno, uma referência na educação, pela leitura minuciosa e as contribuições valiosíssimas, sendo uma coorientadora para o nosso trabalho;

Ao Dr. Ângelo Ricardo de Souza, na qualidade de membro externo, por atravessar o país e vir contribuir com essa humilde pesquisa. Obrigada pela aula de análise de política na qualificação e pelas ricas contribuições para este trabalho;

Aos professores do Mestrado: Lúcia de Fátima, Mark Clark, Andréa Dantas, Ednacelí Damasceno, Elizabeth Miranda e Lenilda Rêgo, por compartilharem dos seus conhecimentos e somados a Aline Nicolle e Tânia Mara, por fazerem a Pós-Graduação em Educação acontecer no nosso Estado;

Ao professor Dalmolin, pelas primeiras leituras do desenho deste projeto;

Ao querido Oyatagan Levy pela ajuda com as tabulações de dados e incentivo de sempre;

Ao querido Amilton Queiroz, pela generosidade em ler e fazer as primeiras correções necessárias ao texto;

A todos os Pibidianos, como são chamados, pelo SIM, em participar desta pesquisa, sem vocês ela não seria possível!

A todos os colegas da segunda turma do MED/Ufac 2015, pela parceria, companheirismo e humildade, seja nos momentos de alegria ou tensão, regados a muito

nescau com canela, café e/ou bolo de cobertura de banana, pois, para aprender, o corpo precisa estar alimentado! Em especial: Rosinha, Lúcia, Mizraiam e Graça Reis (parceira de linha, agonias e alegrias).

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
não somos o que iremos ser,
mas, graças a Deus,
não somos o que éramos".

(Martin Luther King)

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é o Pibid enquanto política de formação inicial. No texto analisamos em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançando suas metas de valorização à formação inicial dos professores para Educação Básica no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC (2012-2017). O estudo enfatiza, ainda, as principais políticas voltadas para a formação docente a partir da década de 1990, como resultados dos embates na constituição Federal de 1988 e que teve a LDBN nº 9394/96 como um marco na consolidação dessa luta. Parte do pressuposto de que as políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores são importantes estratégias na busca constante pela qualidade da educação, tornando-se alvo de investigações. O Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência - Pibid foi instituído por meio da Portaria Nº 38 de 12/12/2007, padronizado enquanto programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes, por meio do Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010. O programa se configura como um dos componentes das políticas públicas, tendo, dentre seus objetivos, possibilitar ao licenciando vivenciar experiências no espaço de futura atuação profissional, confrontando as situações reais do contexto escolar com a teoria estudada na Universidade, contribuindo para valorizar e elevar a qualidade da formação inicial e, consequentemente, a profissão docente. A análise se fundamenta em pesquisas bibliográficas, ancorada nas literaturas especializadas em que se destacam: Shiroma, Campos & Garcia (2005), Mainardes (2007), Freitas (2007) ,Gattti, Barreto & André (2011), Oliveira (2011); Também foi realizada uma pesquisa documental, com análise de: leis, decretos e normas que regulam o Pibid, além da pesquisa de campo, na qual se privilegiou a perspectiva de 39 Iniciantes à Docência atuantes no programa, por meio de questionário como um instrumento de coleta de dados e um grupo focal, com 7 egressos de Iniciação à Docência, pesquisados na cidade de Rio Branco-Acre, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre. Os resultados da pesquisa indicam que o Pibid vem alcançando, em grande parte, seus objetivos referentes à valorização da formação inicial, que a experiência com o programa vem trazendo mudanças significativas na formação e para a aproximação com a profissionalização. Contudo, dados (grupo focal) indicam que o ingresso no programa, pelos licenciandos, deva ocorrer somente a partir do terceiro período de formação, período este no qual se iniciam as disciplinas voltadas para a compreensão do desenvolvimento do sujeito, do letramento e as disciplinas voltadas para os ensinos, podendo, assim, preparar o graduando para contribuir mais significativamente na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Os aspectos conclusivos demonstram que o programa contribui para a construção, pelos IDs participantes do Pibid, de uma visão crítica a respeito da formação e atuação docente, bem como da sociedade acadêmica na interação com os resultados alcançados pelo programa. Revelam-se as vantagens deste e o quanto se faz necessária sua continuidade, se modo que se torne uma política de Estado, de acesso a todos os alunos em licenciatura. Desse modo, é possível favorecer a construção de saberes numa relação entre teoria e prática, universidade/instituição escolar, objetivando a tão sonhada qualidade no ensino público, gratuito e de direitos de todos.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação docente. Pibid.

ABSTRACT

The object of study of this work is the Pibid as the policy of initial formation. The text analyzes the extent to which the Programa Institutional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid has achieved its goals of valorization to the initial training of teachers for Basic Education in the Pedagogy Course at the Federal University of Acre, Campus - Rio Branco-AC (2012-2017). It emphasizes the main policies aimed at teacher education from the 1990s, as a result of the conflicts in the Federal Constitution of 1988 and that had the Leis de Diretrizes e Bases Nacionais/LDBN 9394/96 as a milestone in the consolidation of this struggle. It is based on the assumption that policies aimed at initial and continuing teacher education are important strategies in the constant pursuit of the quality of education making it the target of investigations. The Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid was instituted through Ordinance No. 38 of December 12, 2007, standardized as a program implemented by the Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - Capes, through Decree No. 7,219 of June 24, 2010. The program is configured as one of the components of public policies, that has among its objectives, to enable the graduates to experience experiences in the space of future professional performance, confronting the real situations of the school context, with the theory studied at the University contributing to value and raise the quality of the training and, consequently, the teaching profession. The analysis is based on bibliographical research, anchored in the specialized literature in which stands out: Shiroma, Campos & Garcia (2005), Mainardes (2007), Freitas (2007) ,Gattti, Barreto & André (2011), Oliveira (2011); A documentary research was also conducted, with analysis of: laws, decrees and norms that regulate the Pibid in addition to the field research, where it was privileged the perspective of 39 Beginners in Teaching active in the program, through a questionnaire as a current data collection tool and a focus group with 7 enrolled teaching initiation students researched in the city of Rio Branco-Acre. The conclusive aspects of the research indicate that Pibid has largely achieved its objectives regarding the valorization of initial training. The experience with the program is considered to be relevant for training and approaching professionalism, however, data indicates that the entry into the program, by the graduates, should occur only after the third period of graduation, period in which starts the disciplines regarding the understanding of the development of the subject, of the literacy and the disciplines focused in the teachings, and can thus prepare the graduates to contribute more significantly to the learning of the students of Basic Education. However, even in the face of various positive aspects, the uncertainty of its continuity is a challenge that needs to be overcome.

Keywords: Educational Policies. Teacher Training. Pibid.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos da Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ID	Iniciação à Docência
IDs	Iniciantes à Docência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
REG	Reformas Globais
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de Editais aprovados Ufac..... 90
Tabela 2 Área de subprojetos aprovados edital 02/2009 Ufac 90
Tabela 3 Quantidade relativa de bolsas 2012 -2013 90
Tabela 4 Idade dos Iniciantes à Docência 107
Tabela 5 Renda familiar .....,..... 108
Tabela 6 Recebimento de Benefícios 108
Tabela 7 Pessoas que residem em casa, período que cursam e forma de ingresso ... 109
Tabela 8 Escolha pela Docência 110
Tabela 9 Motivo para entrar no Pibid 110
Tabela 10 Expectativa com relação ao Pibid..... 110
Tabela 11 Motivo para permanecer no Pibid 111
Tabela 12 Motivo para entrada e permanência Pibid escolha por idade..... 111
Tabela 13 Experiência no Pibid 112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Princípios articulados da formação de docente 62
Figura 2 Organização Metodológica do Pibid 79
Figura 3 Organização do Pibid 84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Bolsas do Pibid 2009 – 2013..... 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Sujeitos participantes da pesquisa 38
Quadro 2 Programas de Formação do MEC 2017 76
Quadro 3 Referenciais Legais Pibid 86
Quadro 4 Distribuição de Bolsistas edital 061/2013 91
Quadro 5 Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid Pedagogia Ufac no ano 2012 -2013 99
Quadro 6 Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid Pedagogia Ufac no ano 2014 100
Quadro 7 Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid Pedagogia Ufac no ano 2015 102
Quadro 8 Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid Pedagogia Ufac no ano 2016 104
Quadro 9 Renda familiar dos sujeitos da pesquisa 120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA 22
1.1 QUESTÕES DA PESQUISA..... 31
1.2 OBJETIVO GERAL 32
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 32
1.4 ITINERÁRIOS DA PESQUISA 32
1.4.1 Modalidade da pesquisa e instrumentos 34
1.2.2 Organização da dissertação 38

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PROFESSORES NO CENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 40
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS DE FHC, LULA E DILMA HOUSSEF..... 45
2.2 A (DES) VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LDB 9394/96 E OUTROS DOCUMENTOS 52
2.3 O PAPEL DA ANFOPE NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO 57
2.4 O PIBID E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 61
2.5 DIFERENTES MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS 67

3 O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 76
3.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLEMENTADOS PELO MEC: SITUANDO O PIBID E SEU MODELO DE FORMAÇÃO 76
3.2 PIBID: GÊNESE, CONCEPÇÃO E OBJETIVOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE 80
3.3 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE 89
3.4 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAC E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR/PPC DO CURSO 92

4 ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: AS REPERCUSSÕES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA …. 98
4.1 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS SEGUNDO RELATÓRIOS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA/UFAC 2012 A 2016: O MONITORAMENTO DA POLÍTICA 98
4.2 O PIBID E O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: OS INICIANTES À DOCÊNCIA – ID 106
4.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa 107
4.2.2 Ingresso, permanência e formação 109
4.2.3 Concepção do Pibid como política e sua relação com a formação e o campo profissional 113
4.3 O PIBID E SEUS EGRESSOS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL, O RESULTADO DA POLÍTICA 118
4.3.1 Situando os sujeitos da pesquisa: sexo, formação, renda familiar..... 120
4.3.2 O Pibid e os IDs: a bolsa como elo 122
4.3.3 Pibid, escola e formação: entraves, desafios e superações 124
4.3.4 O Pibid na formação e na atuação profissional: a prática como repetição e inovação 132
4.3.5 O Pibid e a (des)valorização da formação inicial e profissional na atualidade: o contexto dos resultados da política 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 143

REFERÊNCIAS 148

APÊNDICES 156
APÊNDICE A 157
APÊNDICE B 160
APÊNDICE C 163

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional encontra-se marcado por grandes transformações, cujos reflexos se dão em diferentes contextos: sociais, econômicos, políticos e culturais. Vivemos um momento de grande complexidade, atravessado pela dinâmica de conflitos e interesses antagônicos, que são inerentes à sociedade capitalista. Presenciamos um processo de reestruturação produtiva, por novas relações entre Estado, mercado, sociedade, que perpassam as esferas macro, chegando ao campo da educação. Sendo a formação e, particularmente, a formação docente um componente importante nessa discussão, ela, também, vem recebendo atenções que procuram modificar sua estrutura, seus caminhos, objetivos e suas práticas.

Tem sido consenso, entre os estudiosos da área, que as políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores são importantes estratégias na busca pela qualidade da educação. Tais políticas tornaram-se alvo de investigações no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, quando se passou a advogar, intensamente, uma reforma do estado, assentada nas ideias de uma Nova Gestão Pública. Essas mudanças tiveram repercussão nas esferas econômicas, nas instituições políticas, culturais e sociais, mediante a redemocratização do país, com novas medidas incorporadas ao espaço educacional, ocupando um caráter instrumental regido pela economia, alterando suas relações sociais, seu conceito e seus objetivos (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000). Portanto, as políticas educacionais, no Brasil, podem ser vistas como um leque de oportunidades de investigação e vêm se constituindo, ao longo dos anos, como um campo específico de análise.

Neste contexto, esta pesquisa tem como objeto de análise o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e suas repercussões como política inicial de formação de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Acre/Ufac.

O Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência - Pibid foi criado por meio da Portaria Nº 38 de 12/12/2007, formalizado enquanto programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes, por meio do Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010 que “Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências”. O Decreto consiste em 12 artigos, apresentando definição, objetivos e responsabilidades na execução do Programa.

O Pibid configura-se como um dos componentes das políticas públicas, tendo como objetivo possibilitar ao licenciando o contato direto com a realidade da escola pública, frente às situações reais dos alunos imersos no contexto escolar, contribuindo para elevar a

qualidade da aprendizagem, superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e o déficit de aprendizagem presentes na educação básica.

As motivações que me direcionaram para este objeto de estudo foram, em um primeiro momento, a minha experiência vivenciada ao longo da atuação como professora em escolas da rede pública e particular na cidade de Rio Branco-Acre. Nesses espaços educaionais, recebia estagiários tanto da própria Ufac, quanto das faculdades particulares, ao longo de 18 anos de atuação na educação básica. No segundo momento, a experiência no Ensino Superior, na Ufac, primeiro como professora substituta, depois, como efetiva na área de Ensino e Aprendizagem, trabalhando com disciplinas como Investigação e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Didática, em diversos cursos de licenciatura da Ifes. E, por último, não menos importante, a experiência basilar, a atuação como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid na área de Pedagogia no Colégio de Aplicação/Cap.

Neste percurso, foi possível presenciar as inseguranças iniciais dos alunos em formação, os primeiros contatos com a sala de aula, a apropriação dos saberes, a busca pela autonomia, as incertezas frente aos desafios cotidianos de uma sala de aula, o abandono do curso por justificar não ser esta a sua 'vocação', após estágio, ou no decorrer deste, alegando não ser esta profissão a seguir.

Outro elemento que reforça o interesse pelo tema e suscita a reflexão tem sido ouvir, de colegas da profissão, frases feitas como: “só se aprende a lecionar, lecionando [...]”, “que a teoria é uma coisa e a prática é outra”. São algumas questões instigantes, que geram inquietações e reforçam a necessidade de se entender melhor os elementos constitutivos da formação inicial e sua relação com a prática docente, como um processo em construção social, em que os sujeitos vão se construindo e se reconstruindo, num movimento contínuo e dinâmico.

Compreendemos que pensar a formação docente e o papel do professor, na atualidade, não é uma questão simples. Faz-se necessário conjugar uma visão crítica que esteja respaldada em um contexto social e histórico, visto como ponto de justaposição, um instrumento essencial para o desenvolvimento da sociedade moderna. Esta formação, além de ter que responder às necessidades emergencias do sistema produtivo, que irá delimitar quais competências ele deve reunir, ela também precisa vir ao encontro dos objetivos das famílias, buscando “preparar” o indivíduo para a vida, ser para ser um cidadão com altas habilidades e com capacidade de apropriação de saberes diversos.

As competências foram criadas e moldadas dentro de um cenário do discurso neoliberal, que passou a inserir, no cenário educacional e de formação de professores, termos, antes, do campo empresarial como: qualidade, eficiência, qualificação, inclusão, dentre outros. Tais palavras tornaram-se jargões e passaram a circular em todas as esferas sociais, adentrando ao campo educacional, com a justificativa da descentralização, desburocratização e agilidade nas relações interna e externa da escola na/com a sociedade e com o outro. Esse discurso dita uma nova dinâmica do fazer pedagógico que, por sua vez, exige novas competências para a formação docente e de outros indivíduos, com a "missão" de prepará-los para corresponder às novas necessidades do sistema vigente, marcada pelo fator econômico, mola propulsora desta relação (FREITAS, 1992).

Nesse sentido, torna-se necessário trazer à tona uma discussão em torno das exigências impulsionadas por constantes transformações políticas e sociais e um novo reordenamento político traçado a partir da década de 1990, com o desencadeamento provocado pelo processo de redemocratização do país que tem, na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base Nacional de Educação de Nº 9.394/96, o estabelecimento de novos direcionamentos e novas exigências na formação do professor para a educação básica. Tal cenário coloca em pauta um momento em que as políticas educacionais são fortemente influenciadas pelas exigências de financiamentos dos organismos internacionais, atrelado ao novo contexto social neoliberal, com fortes tensionamentos em diversos setores da sociedade, que se estende até os dias atuais, agora de forma muito mais aguçada.

Nesse contexto, a formação do professor torna-se um desafio constante para as políticas educacionais. O docente passa a ser elemento central para dissipar conhecimentos da cultura. Portanto, recai sobre ele a responsabilidade de construção de uma sociedade mais igualitária, essa atribuição incide também sobre as instituições formadoras, como as universidades, faculdades e institutos na formação desse profissional (GATTI, 2014, p. 35a).

Essa mesma autora afirma que a preocupação com a formação docente é uma preocupação internacional,

> Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas últimas duas décadas, no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e propiciar a esses profissionais carreiras atrativas (GATTI, 2014, p. 35-36a).

Sendo a formação docente uma preocupação também em outros países, no Brasil, não é diferente. Contudo, pesquisas apontam que, na formação superior, não há uma política

focalizada, capaz de ajustar o currículo às demandas do ensino que conseguisse modificar o desenho da estrutura de ensino na formação, com ressalva para as Resoluções do Conselho Nacional, a partir do ano de 2000, pensadas para adequar o currículo às demandas do ensino, da estrutura dos cursos de formação e sua dinâmica de atuação (GATTI, 2014a).

A autora, ao fazer um panorama da formação inicial de professores na licenciatura, com base em pesquisas disponíveis de Gatti, Barreto e André (2011), Diniz-Pereira (2014) e Freitas (2007), dentre outros, verifica que o cenário não é muito animador, que "há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil" (2014a, p. 36). A estudiosa defende o enfrentamento não somente através de decretos e normas, como também dentro das universidades, devendo ser superadas práticas seculares e conceitos perpétuos, dando espaço para a criatividade, em que a análise da qualidade do currículo deva ser o ponto de partida para a profissionalização dos professores.

Dando continuidade à sua reflexão, a autora, ao se referir especificamente ao curso de Pedagogia, demonstra preocupação com a formação aligeirada e com poucos encontros presenciais, pois o público atendido por estes profissionais são "crianças em tenra idade", que precisam ser alfabetizados, portanto, exige-se uma "formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de forma de linguagem específica" (GATTI, 2014a, p. 38). Assim, o currículo destas instituições se diferencia dos cursos regulares, não focando na formação específica na área da educação infantil e alfabetização, este último visto como grande problemática que precisa ser enfrentada, latente nas avaliações nacionais e regionais do país.

Estudos como estes são de grande importância para a compreensão da formação docente, suas especificidades, seus dilemas e seus desafios. É preciso considerar que a escola é uma instituição de relevância na formação do cidadão e, por ser o docente responsável por conduzir essa aprendizagem, precisa de uma formação específica, voltada para seu campo de atuação. Esse não tem sido um debate tranquilo no campo da formação docente. Destarte, é fundamental não perder de vista a complexidade, a dinâmica de conflitos e os interesses antagônicos que permeiam essa formação nos diferentes contextos históricos e sociais, que têm caracterizado as políticas de formação docente em contexto internacional (europeu), na América Latina e no Brasil.

Oliveira (2003) expõe dois aspectos que devem ser levados em consideração no processo de formação: o primeiro seria a *consciência* por todos os sujeitos envolvidos na escolarização, que perpassa pela política pedagógica. Portanto, a busca da permanência dos

alunos na escola é um desafio que precisa ser vencido. O segundo aspecto, colocado pela autora, diz respeito à *ampliação das funções da escola*. No âmbito mais político e pedagógico, a escola ocupa cada vez mais um papel de educação, de formação desse novo cidadão, com habilidades amplas e, ao mesmo tempo, específicas, refinadas em outra. Neste contexto, o professor ocupa um papel primordial no processo de formação/construção de um cidadão mais autônomo, que não somente atenda à demanda da sociedade, mas que tenha valores mais humanos no contexto globalizado de conhecimentos comprometidos com o outro e com o meio social.

Diante do exposto, esta pesquisa situa-se na esteira das reformas educacionais implementadas, com foco na formação docente, a partir da década de 1990, trazendo à baila alguns elementos que retomam a constituição da formação docente no Brasil, quando ocorreram os primeiros espaços de formação e as políticas adotadas neste campo, para efeito de compreensão das políticas de formação na atualidade.

Dentre as políticas públicas com foco na melhoria da educação brasileira, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997), elaborados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, que introduz uma nova organização na Educação Nacional, com destaque para a ideia de Educação Básica, reunindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio num único nível de ensino.

Será neste contexto de nova organização da educação nacional que focaremos as políticas de formação do profissional da educação, normatizada na LDB n° 9394/96, em seu artigo 62, determinando que:

> 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio** na modalidade normal (BRASIL, 1996) [grifo nosso].

No texto acima, é clara a dualidade do perfil profissional, pois à medida que apresenta a formação de docentes para a educação básica em cursos de licenciatura, abre um precedente, ao admitir que a formação mínima ofertada aos professores da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental seja em formação de nível médio.

No tocante à responsabilidade pela organização da formação, o inciso primeiro do mesmo artigo, define: "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, 1996). Há uma descentralização do Estado como único responsável pela formação, mas continua sendo o controlador, tendo como corresponsáveis estados e municípios, juntamente com as universidades para organizar esta formação. Surgem, neste contexto, as políticas de parcerias, por meio dos mais diversos programas.

Recentemente, dentre as alterações feitas pós LDB 9.394 de 1996, que tratam da política de formação de docentes, a Lei Nº 12.796 de 2013, em seu parágrafo 4º, induz as políticas de fomento a mecanismos de facilitação da formação de docentes e, no parágrafo 5º, faz menção explícita ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

> § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
> § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Tendo por base estas referências, esta pesquisa tem como foco de estudo o programa Pibid. Dentre as várias políticas de formação de professores, que foram desencadeadas depois da aprovação da Lei Geral da Educação, a LDB 9394/96, destacamos, aqui, o Pibid, por ter um papel relevante no campo da política pública educacional. Assim, situamos as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como recorte para política de formação inicial, para o magistério em Rio Branco, por meio dos projetos executados pela Universidade Federal do Acre.

Justificamos como relevante avaliar este programa pelo viés das políticas Educacionais, em particular a política de formação de professores, na qual se inserem os cursos de Licenciaturas da Ufac em Rio Branco-Ac e, de maneira bem particular, enfatizar as ações no curso de licenciatura em Pedagogia. Dessa maneira, acreditamos que o recorte dado ao tema poderá contribuir no mapeamento da ação do Pibid no curso de Pedagogia da Ufac e, consequentemente, analisar a relação do programa enquanto política de formação com a academia, na construção de saberes necessários ao fazer pedagógico desse futuro profissional de educação.

1 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Para buscar compreender como se constitui o contexto de produção e implementação de uma política e sua definição, estamos ancorados nos estudos de Burton (2001), Mainardes (2007), Souza (2006) e Souza (2016). Para discutir o conceito de Estado, políticas educacionais e influências internacionais, Höfling (2001), Evangelista (2012), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Souza (2006) e, para a discussão sobre políticas de formação dos profissionais de educação no contexto neoliberal, Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Freitas (2007), dentre outros autores que dão sustentação teórica à nossa pesquisa.

Portanto, para buscar analisar uma política pública, achamos necessário definir o que seria avaliação de política e o papel do Estado, Governo e de Políticas Públicas. No nosso caso específico, as políticas educacionais para, assim, compreender suas relações, limitações e alcances na sociedade, não deixando de lado o contexto social, econômico, político e histórico em que a(s) política(s) foram pensadas. Muitos fatores devem ser levados em conta, ao analisar uma política, especialmente quando são políticas sociais no campo da saúde, habitação, previdência ou educação (HÖFLING, 2001).

O Estado é visto como um "conjunto de instituições permanentes – como órgão legislativo, tribunais, exército e outras que não formam o bloco monolítico necessariamente que possibilita a ação do governo" (HÖFLING, 2001, p. 31).

Quanto ao Governo, ela o define

> [...] como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Compreender a diferenciação dos termos facilita o entendimento, já que não podem ser vistos como sinônimos. Heilborn (2010, p. 16) define Governo como "a organização, que é autoridade administrativa ou gestora de uma unidade política". Ou seja, órgão responsável pelo gerenciamento de uma unidade política seja um estado ou nação.

No senso comum, os conceitos de Estado e governo, muitas vezes, são vistos como um só, contudo, seus papéis são diferentes. O Estado tem uma definição mais permanente, sendo representado pelas três esferas de poder e controle social: o legislativo, o judiciário e o exército. Enquanto o governo traz como pano de fundo o interesse social, a vontade do povo

materializa-se através de programas que respondem ao anseio da população, induzindo a ação política em dado momento histórico, seus representantes são passageiros.

> Os Estados Democráticos de Direito, como são definidas todas as repúblicas democráticas, assumem o compromisso da manutenção das liberdades individuais, dos direitos humanos, de agir em acordo com uma constituição com garantias jurídicas construídas ao longo dos tempos por representantes do povo. Este Estado de Democrático de Direito subsiste não importando quem esteja no governo: se é o governo 'X' do partido 'Y' ou se o governante 'W' do partido 'Z' (HEILBORN, 2010, p. 16)

Höfling (2001), destaca que o Estado, nesta perspectiva, é entendido como o "Estado em ação, implantando um projeto de governo por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (p. 31). Ou seja, a depender dos interesses políticos, ideológicos e econômicos de quem está no poder, serão focadas diferentes políticas para diferentes grupos sociais em eterno campo de forças.

A literatura de cunho mais crítico em educação no Brasil aponta que as políticas educacionais se caracterizam por serem focalizadas, temporárias e compensatórias, apresentando-se mais como políticas de governo do que de Estado (OLIVEIRA, 2011). Ideias, presentes em Burton (2014, p. 319), indicam que as políticas são, em alguns casos, distintas do contexto do qual existem, ao invés de "serem apenas uma aspiração geral, tendem a ser concentradas, envolvem a busca de realização de uma administração (supostamente) racional e eficiente de um grande recurso público".

As políticas podem ser públicas ou privadas, contudo, as políticas voltadas para educação destacam-se no sentido público, pois "envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado, formada pela política de diferentes atores, tanto público quanto privado, às vezes, em disputas" (BURTON, 2014, p. 319). As políticas públicas são formuladas em meio a diferentes interesses e força de poder, o predominante entre estas forças define as propostas a serem implementadas.

Souza (2016) nos ajuda a compreender melhor essa questão, ao afirmar que a política se traduz, dominantemente, na luta por poder, e a intenção de conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo. Portanto, já podemos inferir que esta não é neutra, sofre influência do meio e o influencia. Defende a ideia de que atuar na política é uma forma de legitimação do poder. Assim, o campo da investigação é espaço de disputa constante. Debater sobre as políticas educacionais e seus conflitos favorece conhecer e "ampliar as condições de avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais", no eterno campo de disputas de interesses.

> A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo (SOUZA, 2016, p. 77).

É necessário ultrapassar o olhar reducionista para a política como se houvesse um único responsável, é preciso considerar as diferentes influências do passado e do presente, no emaranhado de forças que se sobrepõem nas disputas no e para o Estado, numa relação com a demanda social.

Para Souza (2006), nas últimas décadas, presenciamos o ressurgimento da relevância do campo de conhecimento das políticas públicas, como também das instituições, modelos e regras que regulam a elaboração, a implementação e a avaliação destas. Na sua concepção, são vários os fatores que dão visibilidade a esta área. O primeiro deles é a acolhida de políticas que limitam gastos em diferentes setores, ganhando espaço nas pautas das agendas da maioria dos países, especialmente aqueles em desenvolvimento.

O segundo fator é o surgimento de novas visões de políticas restritivas de gastos em substituição às políticas Keynesianas do pós-guerra, com aplicação de ajuste fiscal que, consequentemente, implicou a busca por um equilíbrio entre a receita, as despesas e as restrições. O Estado, por sua vez, ocupa um lugar de interventor na economia e nas políticas sociais.

O terceiro fator, colocado pela autora, versa mais diretamente sobre os países subdesenvolvidos e em recente democracia, em sua maioria são países da América Latina, que não conseguiram, ainda, “coalizões políticas capazes de equacionar, minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 20).

As políticas públicas são formuladas para atender uma camada da população que está excluída, à margem da sociedade, na intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento do país. Contudo, seus objetivos podem até ser previstos na formulação e implementação a priori, mas sua real efetividade e eficácia dependem de fatores internos e externos como

conflitos, disputa de poder e até mesmo da compreensão da proposta e de como será sua aplicabilidade, dependendo das concepções dos indivíduos envolvidos.

Portanto, para avaliar um programa, projeto ou política pública, devem-se levar em consideração as "questões de fundo", as quais são capazes de informar a justificativa para criação, os caminhos e o modelo de avaliação a seguir. Nesta perspectiva, as políticas públicas são compreendidas sob a responsabilidade do Estado, desde a sua implantação, manutenção e avaliação, entretanto, são chamados outros órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade para discutir e decidir sua implantação.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), em material intitulado "Decifrar textos para compreender a política", consideram três elementos essenciais para compreensão e para análise de uma política: os conceitos, o conteúdo e o próprio discurso que se fazem presentes no documento de organismos internacionais e nacionais. Sendo assim, as autoras ao analisarem as ideias do Word Bank (2000), chamam atenção para as transformações nos discursos das políticas educacionais, a partir da década de 1990, com base nas análises de resultados de pesquisas do âmbito nacional e internacional, no início da década de 1990:

> [...] predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428)

Percebemos, portanto, a preocupação em identificar o poder do discurso, qual a intencionalidade por trás do texto, que é carregado de ideologias, com a intencionalidade de convencimento e aceitação popular, algo que não surge por acaso, sugestão esta já indicada em relatório de "1995, pela *Comission non Wealthh Creation and Social Cohesion* da União Europeia", na busca de uma hegemonia discursiva (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427-428).

Para as autoras, há um encadeamento da hegemonia nas políticas educacionais em nível mundial, tendo Estados Unidos e Inglaterra como modelos de referência. Elas fazem um alerta sobre como a "hegemonia discursiva", presente nas propagandas e nos documentos oficiais disponíveis na internet, é divulgada na mídia televisiva, contribuindo para se disseminar e se fortalecer em suas ideias dessa , com uma intencionalidade de convencimento natural, pois essas ideias passam a fazer parte do dia a dia, chegando ao ponto de

solidificação, como parte social e, por isso, passas a ser vistas como indispensáveis na sociedade.

Podemos tomar como exemplo, para efeito de ilustração, mesmo não sendo foco da nossa pesquisa, os resultados das avaliações externas, representados pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que tem seus resultados publicizados, seja por meio de propagandas televisivas, com gráficos demonstrativos e discurso convincente ou expostos em outdoor, faixas em frente às escolas, com resultados positivos, mesmo o leitor não sabendo direito do que se trata. Mas, como é acompanhada de um discurso positivo sobre a temática, o termo avaliação externa torna-se naturalizado e incorporado ao vocabulário das pessoas, mesmo que estas que não compreendam seu real sentido e tampouco sua intencionalidade.

Neste sentido, falar das políticas de formação e suas interferências na formação docente implica entender o processo de construção social que a educação e a profissão docente vêm percorrendo diante dos desafios impostos socialmente. Sendo o "Brasil um país de escolarização tardia [...]" (GATTI, 2014b, p. 35), com o desafio de inserir nas redes de ensino as crianças e jovens das diferentes camadas sociais, que, há pouco tempo, não recebiam nenhum atendimento pela educação básica, houve a necessidade da ampliação do número de matrícula em um curto espaço de tempo, o que gera outros desafios. Dentre eles, o da formação de professores, para atender a esta demanda, garantida por lei, em que o ensino deve ser adequado à faixa etária, à área de conhecimento e que corresponda ao desejável socialmente.

Outro ponto relevante colocado pela autora é o crescimento populacional, em confronto com o desenvolvimento e a necessidade da paz social, que impõem sobre a sociedade, a escola e, consequentemente, sobre o papel do professor (central neste processo), o de criar estratégias de "possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos." (GATTI, 2014b, p. 35). Acentua-se sobre a figura do professor uma carga de responsabilidades, cada vez maior pela formação do aluno, sem, contudo, levar em conta as problemáticas ligadas às outras esferas sociais, que atingem este indivíduo.

Questão também importante, nessa discussão, pode ser vista a partir da fundamentação legal, tendo como referência os documentos que reiteram questões ligadas à formação e à valorização docente. Dito isto, na Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, encontra-se a regulamentação para a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial

profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Emenda Constitucional nº 19, BRASIL, 1988).

As conquistas legais tiveram suas sementes plantadas no ideário da educação de qualidade como instrumento que visa atenuar as desigualdades sociais e instrumentalizar o indivíduo para o mundo social., iniciou-se, na América Latina, na década de 1990, um movimento internacional vislumbrando reformas da educação "que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial" (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000, p. 2). Procurava atender às reivindicações históricas de democratização da educação com acessibilidade, permanência, qualidade e diminuição da exclusão ascendente, com o desenvolvimento do capitalismo.

Tem-se como marco desta nova ordem mundial, com foco no setor educacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. "A partir deste encontro, pode-se dizer que a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas" (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000, p. 3).

Novas estratégias são necessárias para atender a este acordo, especialmente nos países em desenvolvimento. Ferreira e Oliveira (2009) dizem que a educação, ao longo do processo histórico, ocupa duas posições, de um lado, vista como instrumento de manutenção do sistema vigente, e, por outro, meio para atender aos anseios da maioria da sociedade, como instrumento para atenuar as desigualdades sociais, contribuindo com a formação de um sujeito mais emancipado.

Nessa direção, há a necessidade de um esforço maior para compreender os reais interesses nos documentos das políticas educacionais amplamente divulgados, por falta de clareza, transparência, é preciso decifrar, nas entrelinhas, os reais interesses ocultados por trás das suas formulações. Buscar compreender uma política não é algo fácil, demanda uma análise profunda da sua formulação, contexto de criação, forças dominantes no contexto social, histórico e político de sua construção e implantação. Implica percebê-la interligada a outras políticas da sua área e de outras áreas, influenciando e sendo influenciada por outras. Deve-se dar atenção ao sentido das palavras utilizadas que sugerem margem a diferentes interpretações de sentidos e, portanto, campo de disputa e poder.

Não podemos perder de vista que, mesmo com uma vasta produção de análises de documentos, há necessidade de dar voz aos sujeitos silenciados nas pesquisas, como professores, gestores, alunos. Tal aspecto corrobora com a ideia de Bowe e Ball (1992), ao

afirmarem que a geração, a idealização e a implementação da política são momentos bem distintos. Dentro do discurso da descentralização, é cada vez maior a quantidade de políticas atreladas aos valores da administração, características estas que vêm ganhando espaço, a partir da década de 1990, nas políticas do campo educacional que "tem se caracterizado por falta de consulta popular anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que (receberão) a política". (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 35)

Dessa forma, são criadas políticas dentro de um discurso participativo e democrático, todavia, os reais interessados por estas políticas são excluídos da sua construção, ou quando muito, têm-se um número reduzido nas chamadas audiências públicas, onde, muitas vezes, quem está lá não tem a clareza necessária para opinar e, quando o faz, tem suas reivindicações distorcidas, Assim, quando uma política chega à sua implementação, já não condiz com as ideias primárias discutidas e sugeridas nos pequenos grupos populares.

Mesmo assim, o discurso propagado é o da participação das diferentes camadas sociais no processo de idealização e estruturação destas políticas. Ainda Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam atenção para o poder do discurso, ancorados na concepção de Apple (1995), poder este presente nos relatórios e documentos oficiais, nos quais se utiliza uma linguagem no intuito de fazer com que o cidadão se sinta parte desse processo; o uso da expressão "nosso" incute a ideia de pertencimento, conquistando silenciosamente a materialidade das relações entre classes dominantes e dominadas, a de quem dita (agora com consentimento) e de quem obedece sem contrariedade.

Assim, ao analisar uma política, encontramo-nos diante de um grande desafio: saber que caminho e que procedimentos serão utilizados para captar a realidade que se quer alcançar. Para tanto, existe a necessidade de nos ancorarmos em produções que ajudem a trilhar esse caminho, não deixando de lado o contexto da política, o que está em volta, quem são seus formuladores, a quem e a que interessa sua formulação, sua implantação, os discursos e o que eles dizem na realidade, procurando entender o dito e o não dito.

A LDB define proposições de mecanismos para a permanência e incentivo profissional através de bolsas financiadas pelo governo:

> § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Portanto, a preocupação com a formação de professores constitui-se em um dos eixos da política educacional desencadeada pelo estado brasileiro nos últimos anos, vista como peça chave para a melhoria da qualidade educacional, mesmo considerando ser este um terreno marcado por idas e vindas, recuos, contradições, consensos, dissensos, mas, também, por avanços.

Diante da exposição, faz-se necessário procurar identificar a relevância do programa no campo da formação docente, ao propiciar aos alunos da licenciatura a possibilidade de ampliar os conhecimentos do fazer pedagógico *in locu*, buscando desenvolver, no licenciando bolsista, uma postura crítica e coparticipativa nas soluções de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem e na sua própria formação.

A adesão das IES públicas, privadas ou filantrópicas que oferecem cursos em licenciatura, interessadas no programa, ocorre apresentando junto a Capes projeto de iniciação à docência de acordo com os editais públicos. Depois de aprovado o projeto, cada instituição recebe cotas de bolsas e recursos para custeio e um valor em capital para desenvolver as atividades propostas.

> O Pibid é uma política pública brasileira de valorização do magistério para a Educação Básica pública, implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2007 e executado pelas universidades e viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciados, professores da rede pública e professores de universidades (NEITZEL, et al. 2013, p. 101).

Para efeito de melhor fundamentação teórica deste estudo, realizamos um levantamento no banco de teses da Capes sobre o tema, onde foram encontrados vários estudos, na grande maioria, focando no viés da formação e na percepção dos alunos em áreas como o ensino de matemática, língua estrangeira (Inglês), Ciências e Pedagogia, dentre outras áreas, dando conta de informar o que está sendo feito por meio do programa Pibid em diferentes cidades brasileiras.

Nesta busca, encontramos a produção de Marli André (2012), nome de referência no meio educacional, que no artigo *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil*, apresenta resultado de pesquisa realizada em todas as regiões brasileiras, reforçando a importância da política de valorização profissional e da formação continuada.

Outro trabalho muito relevante identificado tem como título: *PIBID: Análise de produções publicadas em periódicos da área de educação*, de Elaine Prodócimo, Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub, que teve como objetivo analisar os artigos sobre o Pibid

disponíveis na base de dados Scielo e no portal de periódicos da Capes. Essa produção, publicada em 2015, constitui-se numa fonte riquíssima de informação para fundamentar este trabalho. Destarte, foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo o descritor “Pibid”, na qual encontraram 26 (vinte e seis) produções com o tema.

Os autores destacam que, dentre as 39 (trinta e nove) áreas englobadas no Pibid, somente 7 (sete) áreas foram contempladas para análise, pois atendiam aos objetivos dos pesquisadores. Dos vinte e seis trabalhos selecionados, apareceram quinze estudos de campo, sete relatos de experiência, duas análises de documentos e dois ensaios. É possível verificar a prevalência dos estudos de campo e relatos de experiência.

Das 26 produções selecionadas pelos autores, a área de conhecimento da Pedagogia se sobressai nas publicações. Vale a pena ressaltar, também, que as temáticas mais recorrentes nas produções analisadas foram: “contribuição e importância do Pibid na formação dos licenciados; contribuição e importância do Pibid para os supervisores; interdisciplinaridade; relação teoria e prática; e relação universidade - escola” (PRODÓCIMO; PRADO; AYOUB., 2015, p. 10).

Sendo o tema política docente recorrente nas discussões e produções teóricas, André (2012, p. 115-116), em sua produção *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil*, apresenta dados relativamente recentes de estudos sobre políticas, com base em 15 estudos de casos em diferentes estados e municípios brasileiros. Isso reforça a importância de programas de iniciação à Docência que agreguem “estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação [...],” no intuito de conscientizar os alunos e professores recém-formados da importância da formação continuada para a profissionalização e, consequentemente, da contribuição para a qualidade na educação.

Também encontramos outro trabalho muito relevante que contribui para ampliar nossa visão, por guardar certa semelhança com os nossos objetivos nessa pesquisa. Trata-se de trabalho de mestrado intitulado *Os paradigmas atuais da formação docente: olhares sobre o Pibid*, de autoria de Sara Passos de Lima (2005), da Universidade Federal de Rondônia. A pesquisadora perseguiu o objetivo de investigar em quais aspectos o Pibid /Química contribuiu para a formação dos ex-bolsistas de iniciação à docência de 2009 a 2013.

Concernente ao Pibid no curso de Pedagogia, ressaltamos que foram encontrados artigos que relatam as experiências dos alunos bolsistas em diversas áreas e um livro na página da Capes 2014, com o título: *O movimento da ação docente no Ensino Fundamental I*. Este livro relata a experiência de estudantes bolsistas e professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, com o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (Pibid), no período de 2010 a 2012. A obra é composta por 21 artigos de 50 autores – alunos e professores do curso de Pedagogia da UEL e professores da rede municipal de ensino, lançado no ano de 2014.

Podemos citar, ainda, um artigo publicado por Pereira Filha e Melo (2016) nos Anais do Simpósio: Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: *O PIBID como política de formação dos professores: refletindo sobre seu papel frente às práticas de Ensino do futuro professor da educação básica*, no qual buscamos discutir os primeiros passos na coleta dos dados desta pesquisa.

Diante o exposto, delimitamos como problema da pesquisa: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançando suas metas de valorização à formação inicial de professores para a educação básica no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC?

Diante da problemática, definimos algumas questões pertinentes, no intuito de ter um direcionamento mais seguro em nosso estudo.

1.1 QUESTÕES DA PESQUISA

1. Quais são os objetivos e metas definidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, voltados para a valorização da formação docente?
2. Qual (is) atividade(s) e experiências de docência são desenvolvidas, por meio do Pibid nas escolas parceiras do programa pelo Ids, que potencializam a formação inicial de professores no curso de Pedagogia no Campus de Rio Branco-Ac?
3. Qual a relação entre as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e as experiências, vivenciadas na escola pelos alunos IDs por meio do Pibid, que potencializam a formação inicial e exercício da docência?
4. Em que medida o trabalho realizado no Pibid Pedagogia e as experiências vivenciadas pelos bolsistas de Iniciação à docência têm trazido contribuições para a formação dos IDs?
5. Qual a visão dos egressos Bolsistas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia sobre as contribuições do Pibid para sua formação profissional? Onde estão, hoje, estes IDs? Que relação fazem da experiência do Pibid com sua prática docente na atualidade?

1.2 OBJETIVO GERAL

Na tentativa de obter resposta à problemática e às questões citadas, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançando suas metas de valorização da formação inicial dos professores para educação básica no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos têm-se:

a) Descrever os objetivos e metas definidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência voltados à valorização da formação docente;
b) Elencar as ações desenvolvidas pelo Pibid Pedagogia nas escolas públicas parceiras do projeto que buscam potencializar a formação inicial de professores no curso de Pedagogia no Campus de Rio Branco;
c) Estabelecer a relação entre a teoria estudada pelo aluno ID no curso de Pedagogia e as experiências vivenciadas na escola por meio do Pibid, voltadas para a formação e o exercício da docência.
d) Conhecer a opinião dos atuais bolsistas de Iniciação à docência sobre em que medida o trabalho realizado no Pibid Pedagogia tem contribuído para sua formação.
e) Identificar, na visão dos Egressos do Curso de Pedagogia (ID), como foi a sua experiência no Pibid e qual a relação com a atuação profissional, revelando qual é, hoje, seu campo de atuação e em quais condições trabalham.
f) Revelar, dentre as metas propostas pelo projeto do programa, qual(is) e como estão sendo alcançada(s) nas ações desenvolvidas pelo subprojeto Pedagogia-Ufac no tocante à valorização da formação inicial e da carreira docente.

1.4 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Como diz Demo (2012, p. 54), “os passos metodológicos representam o caminho concreto a ser percorrido”, portanto, mobilizar uma discussão sobre a “formação docente e as políticas educacionais”, proposta desta pesquisa, buscando analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid enquanto política de formação e

valorização da formação docente, requer um delineamento metodológico minucioso, na intenção de identificar em que medida o Pibid contribui com a valorização da formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco.

Portanto, torna-se necessário o subsídio de um arcabouço metodológico no intuito de assegurar a coleta e o tratamento dos dados na intenção de alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Esta segue uma abordagem qualitativa, por buscar perceber o significado dado pelos sujeitos ao objeto da pesquisa e também exploratória, por entender que para se alcançar o objetivo de *Analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –* Pibid*, como política de formação, vem contribuindo com a formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco-Acre,* é preciso uma familiaridade com o problema, captar a subjetividade dos sujeitos envolvidos frente às políticas de formação. Como afirma Minayo, a pesquisa qualitativa

> [...] responde a questões muito particularidades. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2015, p. 21).

Neste sentido, este estudo, ao buscar compreender a singularidade que envolve os sujeitos, numa relação com os aspectos teóricos que contemplam as políticas de formação docente, compreende ser uma discussão que não pode ser vista por uma única variável, é preciso analisá-la em seus diferentes contextos, sem perder de vista o contexto histórico, político e social para o qual esta política foi pensada.

Para tanto, a pesquisa se propõe a fazer uma análise documental, por acreditar que esta possa embasar o estudo e nos aproximar do objeto de pesquisa em seu contexto de formulação. Nessa perspectiva, a pesquisa analisou os Relatórios do Pibid Nacionalmente, os Boletins do Pibid, que são lançados bimestralmente (os que tratam das atividades relacionadas ao curso de Pedagogia), o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, os relatórios da subárea da Pedagogia, foco da nossa análise na IES, os anais dos seminários que já aconteceram, agregando informações voltadas ao objeto e alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, bem como alguns boletins da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação-ANFOPE, que representa a defesa de políticas voltadas para a formação e valorização profissional e reconhecimento social do magistério.

Foram analisadas, também, as legislações como: Legislações no âmbito Federal que discutem e regulamentam a Formação docente, tais como a LDB nº LDB 9394/96, considerada um marco no delineamento da formação docente no Brasil; As Leis que dão base à formulação do Pibid,: Lei nº 11.502/2007 (atribuí à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a incumbência pela formação de professores, criando o Pibid como proposta de formação dos futuros professores para atuação na educação básica); Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010; Lei 12. 796 de abril de 2013 (O Pibid passa a ser tratado como política de formação pública); A Resolução Nº 02/2015, que define as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015.

1.4.1 Modalidade da pesquisa e instrumentos

A modalidade deste estudo se guia por uma pesquisa de campo, como subscreve Minayo (2015, p. 26):

> O trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção da teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrumental etc. Ela realiza um momento relaciona e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Esta modalidade favoreceu o contato direto com o objeto, relacionando-o à fundamentação teórica e buscando emergir dados que fossem capazes de responder às questões colocadas e de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Tem um caráter descritivo e analítico, por possibilitar, segundo Michel (2015, p. 54), “[...] verificar, descrever e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente externo exerce sobre eles”.

A legitimidade dos dados foi buscada por meio de dois instrumentos: um questionário semiestruturado e um grupo focal. O primeiro instrumento, um questionário[1] composto por perguntas abertas e fechadas, foi aplicado aos alunos de Iniciação à Docência (ID) atuais, com a finalidade de identificar informações descritivas socioeconômico e as percepções destes sujeitos sobre a influência do programa Pibid na valorização da formação

[1] O modelo de questionário compõe o apêndice 1 deste relatório.

inicial. A intenção inicial era de alcançar os cem por cento da totalidade, ou seja, cinquenta e sete (57) bolsistas do programa, contudo, alcançamos uma amostra de trinta e nove (39 bolsistas), correspondendo a 68,42% do universo.

Foi feito um pré-teste para verificar a aplicabilidade do instrumento na obtenção da coleta de dados e, se necessário, aperfeiçoá-lo. Não havendo, portanto, necessidade de mudanças nos instrumentos, foi acordado com as coordenadoras do programa no curso de Pedagogia a convocação para um encontro na sala do Pibid na Ufac, um dia para cada grupo, com a preocupação de não atrapalhar a participação dos alunos nas escolas e/ou planejamento com supervisores ou coordenação.

A aplicação dos questionários ocorreu mediante o contato anterior com os respectivos bolsistas, de acordo com data prevista e acordada entre estes, a pesquisadora e as três coordenações de área. Os questionários foram aplicados individualmente, com a intenção de coletar dados mais fidedignos possíveis. Os instrumentos seguiram dois tópicos centrais: o primeiro composto com questões relacionadas ao perfil dos sujeitos: idade, sexo, estado civil, renda familiar, filhos; o segundo tópico contendo questões voltadas para a influência do programa Pibid e a valorização da formação inicial e sua relação com a profissão docente.

O segundo momento de coleta de informações se deu por meio de um grupo focal, um encontro dos egressos (ex-ID). Escolhemos o grupo focal como mais um dos instrumentos na nossa coleta de dados, pois “além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite, também, a compreensão de ideias partilhadas por pessoas diferentes no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 11).

Como o grupo focal deve ocorrer por “adesão”, voluntariamente, como expõe Gatti (2005), possibilita a interação entre os sujeitos da pesquisa, desde que seu mediador tenha uma postura bem definida de criar situações de interação sem, no entanto, perder de vista a intencionalidade da proposta. “O foco no assunto deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões [...] os participantes devem sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem em uma participação ativa” (GATTI, 2005, p. 12). Portanto, exige-nos uma postura ética, segura e, ao mesmo tempo, acolhedora para possibilitar a interação entre os sujeitos com apatia, não perdendo de vista o objetivo da proposta, trazendo-os, sempre que necessário, ao foco de cada questão.

Esta descrição vem ao encontro do que queremos com nosso objetivo de identificar as percepções, sentimentos de vivências enquanto sujeitos bolsistas e em que medida o contato com as escolas na formação inicial trouxe ou não contribuição na sua formação e

atuação profissional na atualidade. Sendo o grupo focal, como afirma Gatti (2005, p. 12), “uma técnica de levantamento muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”, mostra-se muito útil para estudos posteriores, como é a nossa intenção. Este momento representou um momento rico, que nos ajudou a definir as categorias de análise para o alcance do objetivo proposto na pesquisa.

A seleção dos sujeitos ao grupo focal (para tentar posterior adesão voluntária) seguiu critérios preestabelecidos, como: ter participado, pelo menos por um ano, como bolsista ID entre o ano de 2013 a 2017 e estar ou não em atuação como professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública ou particular de Ensino. Em seguida, foi feito um levantamento, primeiramente, com base nas listas dos participantes IDs junto à coordenação do Pibid na IES, como não foram encontrados registros e contatos dos alunos de 2012, optamos por focar no levantamento a partir de 2013, até 2016. Contudo, mediante contato posterior com os próprios egressos, obtivemos resposta de três alunas que correspondiam ao recorte de 2013 a 2016 inicial, que também tinham participado desde o início do programa no curso de Pedagogia em 2012. Portanto, nosso recorte temporal contemplou o ano de 2012[2] até 2017.

Foi definida a segunda estratégia de contato com os ex-alunos bolsistas, desta vez, com as coordenadoras do subprojeto Pedagogia atuais e as coordenadoras dos editais anteriores. Além de uma lista com nomes e telefones de alguns egressos, contamos, também, com ajuda dos próprios participantes para indicar nomes e contatos de colegas que atendessem aos critérios e aceitassem ser sujeitos desta pesquisa.

Foi formada uma lista totalizando trinta e seis (36) ex-IDs do Pibid Pedagogia. Fizemos contato diretamente, por diversos meios de comunicação, como: telefone, Messenger e e-mail, tivemos a confirmação de doze participantes para o dia e data mais aceitável para todos[3] no grupo focal. Compareceram sete (7) sujeitos e os demais justificaram a ausência.

Pensando em organizar o ambiente de modo acolhedor, a sala foi organizada com antecedência, com distribuição de gravadores em diferentes ângulos (informando os

---

[2] Ano em que o curso de Pedagogia foi contemplado pelo Pibid, através do Edital nº 11/2012

[3] Esta era uma questão preocupante, pois como a característica do grupo focal é ter a presença de todos os sujeitos no mesmo local e horário, foram apresentados no primeiro contato os dias e horários disponíveis para o encontro, já levando em consideração que, se são professores do ensino fundamental, estariam em sala de aula manhã ou tarde. Por isso, a sugestão dos dias e horários para o encontro foram: uma noite entre segunda e sexta, ou sábado (manhã, tarde ou noite) e o domingo pela manhã na própria universidade. De acordo com os contatos, ficou acordado que o dia em que houvesse maior participação seria o do encontro. Assim, o encontro ocorreu em uma segunda-feira à noite, com início às 18h e 30m. Houve a preocupação de organizar um lanche e informar os participantes, visto que a grande maioria foi direto do trabalho para a universidade.

participantes previamente). Também projetamos imagens fotográficas[4] no Datashow com diferentes momentos vivenciados pelo grupo no decorrer da sua participação enquanto ID no Pibid na Pedagogia.

No primeiro momento do encontro com o grupo, foi entregue um pequeno questionário com questões similares aos aplicados com IDs atuais, questões essas relacionadas ao perfil dos sujeitos: idade, sexo, estado civil, renda familiar, filhos, na intenção de cruzar esses dados na análise e de traçar um perfil de quem são estes ex-egressos do Pibid.

O grupo focal foi aplicado aos ex-alunos ID, formados no curso de Pedagogia e que estivesses atuando na docência, na intencionalidade de identificar qual a visão destes sujeitos sobre as contribuições do Pibid na sua formação inicial e atuação profissional, seguindo um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora e moderadora do grupo.

Aos sujeitos envolvidos na pesquisa foi solicitada a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e disponibilizada a eles uma cópia, garantindo o sigilo da identidade dos participantes. Também foi solicitado aos participantes que respondessem a um questionário com questões voltadas para o perfil destes (dados pessoais função e atuação profissional, tempo de atuação na profissão e/ou cargo). Para não perder informações, estas foram gravadas e transcritas, sem objeção dos participantes.

Nesta perspectiva, os instrumentos para coleta de dados estão divididos em cinco partes, com a seguinte estrutura de perguntas:

Parte I – Dados Gerais: perguntas relacionadas ao perfil dos sujeitos, como: sexo, idade, período que estuda, número de filhos, renda familiar e estado civil.

Parte II – Formação Acadêmica e Profissional: perguntas relacionadas à formação acadêmica (período que estuda) e profissional (atividades laborais extra bolsa Pibid atual e anterior ao curso).

Parte III – Participação no Pibid: perguntas relacionadas às atividades desenvolvidas na escola;

Parte IV – Concepção do Pibid como política de formação: perguntas relacionadas à atuação no programa e relação com a formação acadêmica.

Parte V – Concepção do Pibid na formação e atuação profissional: perguntas relacionadas à atuação no programa e relação com a formação acadêmica e atuação profissional na atualidade.

---

[4] Ideia inspirada na fala do professor Ângelo Ricardo de Souza, no dia da minha qualificação, ao socializar uma técnica de coletas de dados para a avaliação de políticas em uma escola, em sua dissertação de mestrado.

Parte VI - Pibid e atuação docente atual: perguntas relacionadas às vivências no programa e sua relação com a prática docente atual.

Assim, o universo da pesquisa ficou representado pelos seguintes sujeitos/segmentos:

Quadro 1- Sujeitos participantes da pesquisa

Localização da pesquisa	Rio Branco – Acre
Bolsistas atuantes	39
Egressos de 2012 a 2017	07
Total de sujeitos	46

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Por fim, foi realizada a análise da consolidação dos dados empíricos da pesquisa, à luz do referencial teórico.

1.4.2 Organização da dissertação

Feitas estas considerações, organizamos esta dissertação em seis capítulos e as considerações finais.

A primeira seção contempla a introdução, as bases teóricas, objetivos, questões de estudo e o caminho metodológico adotado na pesquisa.

A segunda seção, *Política de Formação de professores no centro das políticas educacionais*, realiza uma breve retrospectiva das principais políticas de formação docente no Brasil, a partir da década de 1990, apresentando as políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com ênfase no novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.004/2014), enfocando também, a LDB 9394/96 como marco legal na educação e na formação docente. Destacamos, ainda, o papel da Anfope na luta política pela formação e valorização dos profissionais de educação. Procuramos mostrar, também, a relação entre o Pibid e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, fechando o capítulo situando o Pibid como um programa que se propõe a formar dentro de uma perspectiva voltada para a prática.

Na terceira seção, *O Pibid no contexto da política Nacional de formação de professores*, apresentamos, inicialmente, alguns programas de formação implementados pelo Ministério da Educação, situando o Pibid e o seu modelo de formação. Em seguida, buscamos a gênese desse programa, concepção e seus objetivos enquanto política de formação docente,

incumbida de contribuir na formação inicial dos alunos participantes do projeto e na valorização da carreira docente. Situamos o Pibid na Universidade Federal do Acre, fazendo um paralelo entre os objetivos traçados do Pibid e sua relação com o Plano Curricular do Curso de Pedagogia.

Na quarta seção, damos visibilidade aos chamados achados da pesquisa: *Entre o texto e seu contexto: as repercussões do Pibid como política de formação no curso de Pedagogia.* Esse está subdivido em três tópicos: o primeiro apresenta dados dos relatórios anuais das coordenadoras[5] de área do subprojeto Pedagogia/Ufac, compreendendo o período de 2012 a 2016[6]. O segundo tópico apresenta dados e analisa o questionário que foi aplicado junto aos licenciandos atuais, procurando analisar as seguintes questões: O Pibid e os professores em formação; os iniciantes à Docência-ID, contemplando o perfil dos sujeitos da pesquisa, ingresso e permanência no programa e sua relação com a formação e o campo de atuação profissional futuro. O terceiro tópico apresenta análise de dados a partir de um grupo focal com os ex-licenciandos: o Pibid e seus egressos: da formação à atuação profissional.

Por último, apresentamos as considerações finais, as referências e apêndices que integram esta pesquisa.

---

[5] O Subprojeto Pibid Pedagogia sempre foi coordenado por professoras. No período de 2014 até o momento, há três coordenadoras que atuam, respectivamente, no curso nas áreas de Estágio Supervisionado, Investigação e Prática Pedagógica e Gestão Escolar.

[6] O relatório das atividades desenvolvidas no ano de 2017 será entregue em fevereiro de 2018 e deverá reunir as atividades realizadas pelo subprojeto junto às escolas parceiras, dos meses de janeiro de 2017 a fevereiro de 2018, último mês de vigência do atual Edital n°061/2013.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção tem como objetivo fazer uma breve retrospectiva das políticas de formação docente desencadeadas pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990, década marcada pela reorganização da educação pós LDB nº 9396/96 e por um impulso maior na concepção e implementação de várias políticas, representadas pela criação de diferentes programas de formação, dentre estes, o Pibid, objeto da nossa análise.

À luz da literatura, destacamos os projetos voltados à formação docente, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso de (1995/2002), período em que ocorre a promulgação da LDBN nº 9394/96, considerada marco na política de formação de professores. Também daremos ênfase às políticas educacionais adotadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) e Dilma Rousseff (2011/2016).

Neste movimento, abordamos, brevemente, a (des)valorização dos profissionais da educação, segundo a LDBN e os outros documentos, destacando o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por reconhecermos sua luta pela valorização dos profissionais da educação. Em seguida, relacionamos a proposta do Pibid às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015). Fechando a seção, apresentamos uma pequena discussão sobre os modelos de formação docente que permearam/permeiam as práticas e concepções de formação ao longo do tempo.

Ressaltamos que não temos a intenção de fazer um recuo ao passado de forma linear e profunda, e nem abranger todas as políticas voltadas à formação docente, mas trazer à tona alguns elementos dessa história, com base em estudos e pesquisas que resultam nas análises de teóricos como: Freitas (2007), Gatti, Barreto e André (2011), Evangelista (2012), Diniz-Pereira (2014), dentre outros autores que discutem a problemática, no intuito de compreender como as políticas de formação docente veem se constituindo em meio aos diferentes contextos social, político, econômico e entre conflitos, interesses e contradições no engendramento dos sistemas e consolidação de políticas públicas, constituindo o modelo de formação docente na atualidade que parece se encaminhar para certo hibridismo de concepções.

Discutir a questão das políticas de formação docente, no Brasil, pressupõe reconhecer que foi a partir da década de 1990, especialmente após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, reunidos em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 (que, dentre outras coisas, orienta as políticas de formação de professores em serviço e aprovação da LDB 9394/96 e normatizações posteriores), que se passou a viver um intenso debate,

resultante das pressões e mobilizações de associações, entidades representativas do magistério, inaugurando um novo momento de discussões sobre a formação docente tanto junto à comunidade acadêmica como em propostas de políticas governamentais. A formação inicial e continuada torna-se foco de políticas públicas coordenadas pelo Ministério de Educação, sob a orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Contudo, para compreendermos como essas políticas foram se materializando, achamos necessário voltar à década de 1980, mesmo que brevemente, para ter um olhar do que estava acontecendo no contexto social, político, econômico e educacional, no Brasil, que se configura como pano de fundo para as políticas de formação ocorridas no país, a partir de então. Na década de 1980, o Brasil estava saindo de um longo período, sob o Regime Militar, que vai de 1964 a 1985, o que, para alguns autores, é conhecida como a "década perdida", devido à grande crise econômica que assolou vários países, a exemplo do Brasil.

No que se refere à formação docente, as reivindicações por um status da profissão já eram bandeira de luta e foram ganhando destaque, tendo como referência o movimento pela reformulação dos cursos que formavam profissionais da educação, articulados durante a I Conferência Brasileira de Educação, do comitê Nacional Pró-formação do Educador" no final da década de 70, na cidade de Goiânia. Esse movimento foi criado com o intuito de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do currículo do curso de Pedagogia. A partir de então, veem ocorrendo encontros de professores no Brasil para discutir diferentes temáticas com foco na educação, influenciando, em alguns momentos, leis, Decretos e/ou produções com diferentes temáticas, dentre elas, a de formação de professores (FREITAS, 1992).

Outro ponto que merece destaque é a reformulação do curso de Pedagogia por meio do Conselho Federal de Educação em 1986, embasado no Parecer 161/1986, que faculta este curso a "oferecer formação para exercer a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental" (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 98), o que já ocorria em algumas instituições com autorizações provisórias.

A promulgação da Constituição de 1988 foi basilar para as transformações ocorridas na sociedade a partir de então, no campo da educação e da formação docente. Em seu capítulo III, artigo 206, inciso V, trata da valorização dos profissionais de educação, e temos uma nova redação dada pela Emenda Constitucional de nº 53, de 2006. A constituição define o direito a um plano de carreira, ingresso na profissão, exclusivamente, por meio de concurso público e comprovação de títulos. Este artigo dá sustentação legal às bandeiras de luta da classe pela efetivação deste direito e que terá muita repercussão, na década de 1990.

Portanto, a preocupação com a formação docente torna-se alvo de pesquisas e

políticas públicas, diante do contexto social, econômico e político na época em que o país estava vivendo, pelo peso que colocado sobre a educação, de elevar a qualidade no ensino e preparar o indivíduo para corresponder às exigências do sistema neoliberal na sociedade. As políticas de formação docente, no Brasil, nesta década, foram marcadas por serem sempre emergenciais e focalizadas. Há uma expansão do ensino superior, sob a subordinação do Estado e as orientações dos organismos internacionais (FREITAS, 2007).

> No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação - normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância -, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p. 1208).

Esta década é marcada por grande expansão do ensino superior, com o acesso mais amplo à população, tornando-se um espaço de negócio para investimento com o surgimento de muitas faculdades particulares, oferecendo formação superior, nem sempre com a qualidade equivalente a das universidades públicas. Freitas (2007, p. 1204) diz que a “má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores” ocorrem há muito tempo no Brasil e em toda a América Latina por falta de investimentos financeiros adequados, seja na formação, na criação e/ou manutenção do espaço físico para atuação ou em questões salariais, refletindo no resultado da qualidade da educação pública.

Esta análise leva-nos a uma reflexão que nos faz concordar com Diniz-Pereira (2014), quando diz que a formação do professor está intrinsicamente ligada ao sistema organizacional político vigente, marcado por concepções de cunho mais técnico ou crítico, que veem orientando as políticas de formação docente no Brasil e em outros países ao longo do tempo.

Ao voltarmos o olhar para a formação docente no Brasil, percebemos que esta formação sofre modificações constantes no tocante à problemática da profissão e formação docente (seja ela inicial ou continuada), sendo, assim, uma questão histórica. Contudo, elas passam a ser mais recorrentes nos debates e pesquisas educacionais, especialmente a partir da década de noventa pós LDB 9394/96, que traz orientações para a organização da Educação brasileira no discurso e perspectiva democrática e chama seus atores para uma participação mais efetiva no processo educacional.

Freitas (1992) defende a ideia de que o que já se tinha produzido até a década de 1990 sobre formação de professores seria o suficiente para promover mudanças significativas

no campo educacional. Sinaliza algumas circunstâncias que ora “jogam contra ou a favor do avanço da prática da formação de professores no Brasil”. Dentre essas circunstâncias, está a luta político ideológica.

A primeira circunstância diz respeito ao *homem e à inevitável luta político-ideológico*, e chama atenção para as imposições internacionais, que impõe novos modelos de educação e novas competências desenvolvidas nos professores para atender à nova ordem mundial. A segunda circunstância apresentada pelo autor aborda *O profissional da educação: uma delimitação necessária*, chamando atenção para a necessidade de se definir quem são os profissionais da educação, se todos os agentes da escola ou somente os professores e especialista formariam este grupo. Defende a ideia de que, para a entrada no campo de educação como profissional da educação, obrigatoriamente na sua formação, além dos conhecimentos gerais deve-se ter preparação para o trabalho pedagógico (FREITAS, 1992, p. 8). A terceira circunstância, denominado pelo autor como *Elemento constitutivo de uma política global*, chama atenção para a responsabilidade do Estado como mediador das políticas educacionais, de fomentar e mediar uma “ação conjunta entre escolas normais, universidades (principal agência contratante), possibilitando uma transformação global de toda legislação que regulamenta a formação e atuação profissional” (FREITAS, 1992, p. 10-11).

Portanto, a formação docente, a partir da década de 1990, sofre influências de diversos campos sociais, especialmente do setor econômico, tem como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente à demanda imposta pelo sistema neoliberal vigente. Na opinião de Gatti, Barreto e André (2011), a formação de professores torna-se um desafio para as políticas educacionais. Em alguns momentos, os professores são vistos como redentores da sociedade e, em outros, os vilões responsáveis pelas mazelas sociais, mediante o discurso de poder político e econômico, novas regras ditam os conteúdos, as formas, o tempo e espaço para essa formação.

Neste contexto, o papel do professor, na atualidade, para atender a esta nova demanda social vigente, exige domínio de conhecimentos específicos e, ao mesmo tempo, amplo, qualificação específica, ou seja, um ‘novo’ perfil de professor se exige, como Evangelista explicita,

> [...] corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como o Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos, salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de perfomatividade e responsabilização por resultados (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Retoma-se, dessa maneira, a ideia já preconizada no século XIX e XX, na qual a educação teria uma função salvífica, responsável por redimir a sociedade das mazelas sociais. Na atualidade, pesa a ideia de ser o professor responsável pela “má qualidade” da educação e pelo “fracasso” social. Portanto, trata-se de preparar este profissional para saber desenvolver as habilidades e competências nos alunos, mas com pouco investimento nesta formação.

Uma formação inicial e continuada que contemple estas novas exigências neoliberais, já foram idealizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/96 e que ganhou corpo no novo milênio. “Investem na criação de um consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor” (EVANGELISTA, 2012, p. 43). Refletida nos diferentes programas de formação docente, formulados por meio das políticas de educação, essa ideia já está preconizada no discurso democrático, que defende avaliação apenas como forma de identificar onde se precisa melhorar. Não que a avaliação não tenha essa função, mas ao se avaliar apenas um aspecto, deixam-se de lado questões internas: psicológicas, problemas neurológicos, por exemplo; e externas: desnutrição, fome, desestruturação familiar dentre outros.

> Enfrentar essa situação implica muita lucidez profissional para que se encontre a justa medida para reorganizar o trabalho pedagógico concreto, de modo que este possa fazer alguma diferença no espaço micro da escola sem desconsiderar a necessidade de lutar, de forma organizada e sustentada por argumentos sólidos e eticamente defensáveis, por outra escola, nos demais espaços sociais, em conjunto com outros atores e forças progressistas (DE SORDI, 2012, p. 42).

De Sordi (2012, p. 44) continua, “é preciso desenvolver novas formas de atuar e reestruturar as relações e os processos de trabalho neste espaço aparentemente secular e monolítico que é a escola.” Portanto, a formação docente está imbricada no conhecer os interesses que permearam e ainda permeiam o campo educacional e o seu papel profissional na atualidade.

Resumidamente, estas questões somadas a outras dão base para a formulação e materialização das políticas educacionais vivenciadas a partir da década de 1990, que tiveram repercussões no campo da formação docente, como poderá ser visto na próxima seção.

2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS GOVERNOS DE FHC, LULA E DILMA ROUSSEFF

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) se notabilizou pela busca do controle da economia brasileira, consolidação do Plano Real[7] e por ser um governo que abriu as portas aos investidores internacionais por meio das privatizações das estatais brasileiras como a Vale do Rio Doce[8], a Telebrás[9] e Banespa[10] aos grupos estrangeiros, que se tornaram, assim, sócios majoritários com poder de decisão no âmbito econômico no país. Seu governo ganhou estabilidade e promoveu alterações no "conjunto das políticas públicas e sociais" (OLIVEIRA, 2011, p. 325).

As políticas educacionais realizadas no seu governo seguiram como matriz de referência para ideias neoliberais. Em virtude da fisionomia assumida pelo processo de globalização e por mudanças no mundo do trabalho (reestruturação produtiva), a preparação do indivíduo para atender às exigências do mercado era vista como uma necessidade eminente. Para tanto, a descentralização é posta como alternativa de gestão das políticas públicas e socais, transparecendo a ideia de que atendia às prerrogativas previstas na Constituição Federal de 1988, no que pese a ideia da gestão democrática. Contudo, as reformas ocorridas no governo de FHC foram antagônicas a muitos direitos e garantias previstos na carta magna. Como exemplo, a Emenda n. 14 de 1996, que compromete o direito à educação para todos desde o nascimento ao ensino médio, ao focar somente o ensino fundamental.

Resumidamente, pode-se afirmar que as reformas dos anos 1990 tiveram como foco a gestão, a partir de uma lógica racional, com princípios da economia privada, a descentralização pedagógica, financeira e administrativa, ou seja, propunham um conjunto de ações voltadas para a implementação e reordenamento do currículo, tendo como referência o modelo empresarial, na busca de eficiência e resultados (OLIVEIRA, 2011).

Este ideário foi difundido por parte das lideranças políticas brasileiras, de que a melhoria na qualidade de vida e para o desenvolvimento econômico do país estaria na

---

[7] O plano Real foi desenvolvido como plano de estabilização econômica pela equipe do Ministério da Fazenda, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco. Seu objetivo foi controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada, o que implicou a substituição da antiga moeda para o real, a partir de 1º de julho de 1994 (OLIVEIRA, 2011, p.335).
[8] Empresa do setor de mineração e siderurgia.
[9] Empresa de telecomunicações.
[10] Banco pertencente ao Governo do Estado de São Paulo.

educação[11]. Este entendimento tem como parâmetro países desenvolvidos, como Japão, no século XIX e Coréia do Sul, mais recentemente, que investiram fortemente na educação da sua população e chegaram a índices elevadíssimos de desenvolvimento (LÜCK, 2006).

Os organismos internacionais foram protagonistas no financiamento das reformas educacionais no Brasil com destaque para o Banco Mundial. Para Altmann (2002), o papel do BM tem forte influência sobre as políticas brasileiras, especialmente as educacionais,

> embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (ALTMANN, 2002, p. 78).

Nesta perspectiva, as mudanças implantadas foram justificadas como necessárias no contexto da educação brasileira, "a fim de que o país como nação e sua população possam participar da globalização da economia e internacionalização técnico e científica, tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional" (LÜCK, 2008, p. 22). Esta década é marcada por um discurso na defesa da incorporação da sociedade em prol da globalização da economia e que traria benefícios à sociedade civil.

Foi no governo de FHC, depois de longos embates, que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, tendo um papel basilar na constituição da regulamentação da educação no país, constituindo-se num marco para a formação dos profissionais da educação, como será abordado em outra seção.

Portanto, as reformas implantadas no governo FHC seguem uma tendência mundial com um discurso de maior flexibilização na gestão, descentralização administrativa, pedagógica e financeira, com maior autonomia às escolas, em contrapartida, maior responsabilização sobre o professor e sobre o aluno por resultados eficazes (OLIVEIRA, 2011).

É neste contexto de instauração das reformas educacionais sob a forte tendência neoliberal que chega ao poder um presidente representante das camadas populares, com um discurso de oposição à agenda do governo anterior, sob muita expectativa da população. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) pode ser caracterizado, em linhas gerais, como um governo promotor de políticas sociais à camada mais vulnerável da população, pela inclusão social e por um avanço na economia do país. Em seu primeiro mandato, houve um período de adaptação e ajuste prolongado no qual se deu continuidade aos

[11] Ideia presente já na década de 1930.

programas desenvolvidos pelo governo anterior. A educação básica é marcada por "ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior" (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 198).

As parcerias entre Estado, prefeituras e escolas marcam este governo. Exemplo dessa parceria é o programa Bolsa-Família,[12]já citado, no qual o recebimento da bolsa depende da frequência escolar e do cartão de vacinação atualizado, tarefas estas colocadas sobre a escola e sobre o professor, responsáveis pelo controle e pela efetivação deste programa. Estas parcerias se efetivavam, também, em outras instituições sejam em nível local ou federal ou "Organização Não Governamental (ONG), Organização da sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Sindicatos" (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 198). Este modelo de gestão política social teve seu início no governo FHC, mas foi bastante alargado no governo Lula.

No último ano do primeiro mandato do governo Lula, por meio da Emenda Constitucional n. 53 de 2006, foi dada uma nova redação ao art. 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos profissionais da Educação FUNDEB[13], em substituição ao fundo anterior, o Fundo de Financiamento e de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério o FUNDEF[14]. Contemplaram-se, assim, as três etapas da educação básica: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 198). Dentre os objetivos a serem alcançados com o FUNDEB, no artigo 39, parágrafo único, encontra-se o da valorização dos Profissionais do Magistério, com investimento na formação e capacitação dos professores com vistas à melhoria do ensino.

---

12 Criado pelo Decreto de n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. A crítica a este programa se dá em relação ao ato passivo por parte dos beneficiados pelo programa, pois não estimula a autonomia e independência destes para saírem da condição posta (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

13 O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%.
Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: 23 set. 2017.

14 Vigorou de 1998 a 2006.

Também foi instituído o programa Universidade para Todos (PROUNI), as universidades privadas, em parceria com o governo Federal, destinam bolsas integrais ou parciais aos alunos, tendo como contrapartida a isenção fiscal. Este programa tem pontos positivos, como a universalização do ensino e do acesso ao cidadão da camada popular ao ensino superior. Contudo, sofreu várias críticas, especialmente na questão do financiamento, uma vez que esse investimento poderia ter sido direcionado para a ampliação e a qualificação das Universidades públicas (ABREU, 2010).

Para a autora, o terreno dessas críticas foi o pano de fundo para a aprovação da Lei nº. 10.861, de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que deu sustento à publicação do Decreto nº 5.773, de 09/05/2006, novo marco regulatório para a educação no ensino superior no país. Com o Sinaes, as instituições, os cursos e os alunos da graduação passam a ser avaliados a cada três anos, sob o regulamento da União, a educação superior passa a ser avaliada mediante os resultados dos estudantes.

Temos, neste momento, a implantação de instrumentos reguladores no ensino superior, que passa a ser avaliado, também, através do desempenho dos alunos, trazendo a necessidade da reformulação dos projetos pedagógicos, a qualificação docente e a infraestrutura das instituições, completando o ciclo das reformulações ou criação de políticas no campo educacional no primeiro governo de Lula.

No segundo mandato do governo Lula (2006 a 2010), foram sancionados: a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituindo o Piso Salarial Nacional Profissional para os profissionais do magistério público da educação básica, já previsto na LDB 9394/96, art. 62, o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI) e o Pró-Licenciatura, para a formação de docentes por meio da educação a distância.

Outras medidas adotadas neste governo e que merecem destaque se voltaram para a expansão e a qualificação no ensino superior. Sobre esse nível, foram colocadas mais responsabilidades com a formação de professores, a partir da criação da lei n. 11.502, de julho de 2007. Foi atribuída à Capes a responsabilidade de organizar, em regime de colaboração com os estados e municípios, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, integrando a educação básica e superior, como previsto no PDE, qualificando o quadro dos professores e contribuindo na melhoria da educação básica. (ABREU, 2010). Esta é a lei que vai dar base para criação do Pibid, nosso objeto de pesquisa[15]. Muitas medidas tomadas no

[15] Item que será melhor abordado no capítulo III.

governo Lula tiveram continuidade no governo seguinte, já que, ao reunir grande força política e popular, conseguiu eleger sua sucessora.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), uma política de grande relevância foi o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional, através da Lei 13.005/2014, de 25 de julho de 2014, sem veto, já previsto no artigo 14 da Constituição Federal de 1988. Resultante de debates e participação de diferentes segmentos sociais, ele funciona como um instrumento de planejamento que orienta a execução das políticas no campo educacional, definindo objetivos e metas a serem alcançados nos segmentos – infantil, básico e superior (BRASIL, 2014).

Na apresentação do novo texto do PNE 2014-2024, sob a Lei Nº 13. 005/2014, no artigo 2º, são definidas 10 diretrizes, dentre estas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da educação e a valorização dos profissionais da educação, que são postas pelo próprio documento como os maiores desafios a serem alcançados nas políticas educacionais. Cabe, portanto, à União, ao Distrito Federal, aos estados e municípios a responsabilidade, em regime de colaboração, de organizar e implantar estratégias, vislumbrando alcançar os planos previstos no texto.

Para alcançar essas diretrizes, o PNE apresenta 20 metas e uma lista de estratégias para cada meta, contemplando a educação básica e a educação superior em suas diferentes etapas e modalidades de ensino. Dentre estas vinte metas, citaremos as que estabelecem, ao nosso olhar, relação mais direta com o foco da nossa discussão, as políticas voltadas para formação docente.

Iniciaremos com a meta 13, que, em sua redação, apresenta proposta voltada para a elevação da qualidade no ensino superior e ampliação de títulos de mestres e doutores, proporcional aos professores que estão em exercício no ensino superior (BRASIL, 2014, p. 75). Para o alcance desta meta, são apresentadas nove estratégias, dentre estas, o Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para induzir o processo de autoavaliações da IES, destacando a qualificação e dedicação do corpo docente. Outra estratégia destacada é a 13.4, que propõe:

> [...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 76).

Percebemos que, na busca por promover a melhoria nos cursos em licenciatura, a qualificação profissional do professor universitário é colocada como prioridade, pois são estes responsáveis pela formação de outros professores para a educação básica. Levando em conta como o conhecimento é visto na universidade, que este deva ir para além dos muros da IES, exige-se uma ampliação dos currículos dos cursos, de modo que garantam espaço para que o graduando possa entrar em contato com o espaço escolar real, associando a teoria e a prática concomitantemente, de forma crítica, levando em conta as diferenças, sejam étnico-raciais, de gênero, pessoas com deficiência, dentre outras. Essas são questões que são latentes e que precisam ser tratadas na formação como o conhecimento específico de cada área no dia a dia das escolas de educação básica.

A meta 15 caminha na mesma perspectiva de qualificação, voltada para a garantia do artigo 61 da LDB nº 9394/96, "assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (BRASIL, 2014, p. 78). Esta meta busca romper com práticas frequentes no dia a dia na educação básica, como o fato de professores lecionarem disciplinas distintas de sua formação inicial ou ainda, como temos no Brasil, um considerável número de professores leigos exercendo a docência em área diferente de sua formação inicial ou sem esta. Assim, são elencadas treze estratégias para alcançar esta meta.

Dentre as estratégias propostas na meta 15, destacaremos a 15.3, que propõe "ampliação permanente da iniciação à docência de estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica" (BRASIL, 2014, p. 50). A estratégia 15.8 prevê a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo seu atendimento gradualmente por profissionais com formação no ensino superior.

Outra estratégia que merece destaque, também, é a 15.9, que prevê colocar em prática,

> [...] nos cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, p. 80).

Nesta meta, mais uma vez, encontramos a justificativa para implantação do programa fonte de nossa pesquisa, o Pibid, cuja intencionalidade é aproximar o aluno em formação do contato direto com o fazer pedagógico das escolas de educação básica.

Na meta 16, vê-se o foco voltado para a formação em pós-graduação, com a intencionalidade de alcançar 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.

A Meta 17 do PNE traz uma proposta desafiadora de equiparar os salários dos professores aos dos profissionais com formação equivalente até 2024, sendo que, até 2020, terá que ter alcançando 70% desta proposta, que está distante do real, pois, em muitos estados e municípios, as arrecadações não suprem nem as necessidades essenciais, comprometendo cerca de 60% a 90% da receita do município (PINTO, 2014).

A Meta 18 previa, no prazo de dois anos, a criação de plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior, meta esta visivelmente atrasada.

A busca pela efetivação do PNE permite-nos fazer algumas suposições, dentre elas, a de que por ser um plano que prevê um planejamento de ação e, como não é estanque, outros itens devem ser levados em consideração, como questões de planejamento, financeiro, pessoal, aplicação das ações planejadas, bem como a dependência de outras instâncias na sociedade. Tudo isso demanda um tempo maior e depende, também, de sob quem está a responsabilidade pelo controle e pela avaliação das estratégias e metas: a) Ministério da Educação (MEC); b) Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; c) Conselho Nacional de Educação (CNE); e Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 11).

São estas quatro instâncias as responsáveis por avaliar e propor políticas públicas para garantir o cumprimento das estratégias e metas previstas. Cabe ao Ministério da Educação/MEC a responsabilidade maior por estas políticas e pelo monitoramento de diferentes ações, dentre estas, o Pibid fonte desta pesquisa, sob a responsabilidade da Capes.

Em matéria divulgada pela CEPEC[16], em 25 de julho de 2017, sobre a avaliação das metas do PNE[17], destaca-se que, passados três anos da sua implantação, segundo dados do relatório de monitoramento do PNE, das 20 metas proposta e 254 estratégias, que visam garantir o acesso e a qualidade à Educação Básica e Superior, bem como formação adequada e valorização profissional, oito já estão com os prazos intermediários vencidos.

---

[16] Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. É uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública.

[17] Divulgado em novembro de 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), analisou o Biênio de 2014-2016. Matéria via Nova Escola 28/06/2017.

Segundo Daniel Cara, atual coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o descumprimento dos planos, nos últimos dois anos, se deu em decorrência da falta de encaminhamento adequado, gerado pela falta de planejamento da gestão anterior.

Portanto, o novo PNE (2014-2014), proposto no governo de Dilma Rousseff, é posto em desafio para sua efetivação na atualidade. Já em seu segundo mandato (2014 a 2016), a presidente Dilma Rousseff anuncia o Programa Brasil, Pátria educadora. O programa se comprometeria com a educação como prioridade, o investimento na educação seria oriundo de recursos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal.

Na proposta do referido programa, destaca-se a criação de um Centro de Formação de Diretores. Neste centro, seriam ministrados cursos para complementar a formação de professores de Pedagogia e demais licenciaturas. Neste documento, é dada ênfase ao Pibid:

> Dos programas atuais do Ministério da Educação, um dos mais eficazes é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que engaja estudantes dos cursos de pedagogia nas escolas de ensino básico, sob a orientação de quadro de professores universitários de pedagogia, recrutados em todo o país. Este corpo de orientadores terá engajamento também nos Centros de Qualificação e servirá como um dos mananciais da vanguarda pedagógica portadora de todo este projeto de soerguimento do ensino básico (BRASIL, 2015, p. 17-18).

O documento não deixa claro como se daria esse processo de transferência ou parceria com o Pibid nos Centros. Previa, ainda, um Piso Nacional para Professores, levando em consideração as peculiaridades de cada região. Os professores passariam por uma avaliação nacional, Prova Nacional Docente. Essa avaliação seria realizada após a formação recebida nos cursos de Pedagogia ou outra licenciatura, tendo como referência as avaliações de outras profissões. Com o impeachment aprovado pelo senado em 31/10/2016, assume o seu vice, Michel Temer (2016/2018). O governo deste não será abordado neste trabalho. Deixamos, aqui, possibilidades para outras pesquisas.

2.2 A (DES) VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LDB 9394/96 E OUTROS DOCUMENTOS

Ao discutir a formação docente, é necessário não perder de vista que ela está intrinsicamente ligada ao exercício da docência, às condições de trabalho e à busca por uma consolidação da carreira profissional. Estudos mostram que a precarização do trabalho docente é um desafio constante, em que pesem as políticas educacionais implementadas no Brasil especialmente nas últimas décadas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A política de valorização dos profissionais de educação ganha destaque, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 206, inciso V, define que a valorização dos profissionais da educação deva ocorrer na forma da lei, com plano de carreira e ingresso na profissão através de concurso público e criação de um piso salarial nacional. Movimentos sociais se engajam para fortalecer a reivindicação e as leis são postas para que esse preceito torne-se obrigatório nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN de nº. 9394/96 veio redefinir, regulamentar e normatizar a educação brasileira desde os atores responsáveis por sua implantação: a União, Distrito Federal, Estado e Município; sua organização e efetivação, bem como finalidades, recursos financeiros, diretrizes para a formação profissional, carreira docente e as aspirações educativas para a população brasileira, com base nos princípios da Constituição Brasileira de 1988.

Portanto, a LDBN nº 9394/96 é considerada um marco na definição e organização da educação e na formação docente no país, pois implica diretamente a organização do ensino e traz a definição da formação dos profissionais em educação em nível superior. Isso é resultado de longo embate discursivo, de um lado, por movimentos e associações, com embates públicos organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública por longas décadas, e, de outro lado, os interesses do governo (DINIZ-PEREIRA, 1999). Vale a pena ressaltar que, mesmo sendo um marco, não atendia a todas as reivindicações da classe.

Destaca-se o título VI da LDB de nº 9394/96, que trata “Dos profissionais da educação”, no reordenamento da proposta de lei para estes profissionais, tanto no que tange à formação como também para a permanência na profissão, as condições de trabalho, carreira e questões salariais, tendo sua base na Constituição Federal de 1988.

Na sua primeira redação, no art. 61, define como profissionais da educação básica todos que estão em efetivo exercício e que tenham sido formados em cursos reconhecidos. Isso foi revisto na nova redação, dada pela Lei nº 12.014 de 2009. Assim, são considerados profissionais da educação básica: a) Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; b) trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; c) Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

O artigo 61, segundo a redação da Lei nº 12.014 de 2009, ainda define que a formação dos profissionais para atender às especificidades de cada atividade e objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica deva ter como fundamento:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Com base nestes fundamentos, tem-se a prerrogativa que dá sustentação à composição dos currículos para a aproximação entre a academia e a escola, campo de atuação profissional através de disciplinas de Estágios supervisionados e participação de programas como o Pibid, na interação entre a prática e a teoria, no intuito de valorizar a formação docente.

Contudo, na mesma proporção em que a lei apresenta avanços, ariscamos, aqui, fazer uma análise no sentido de considerar que esta mesma lei traz um retrocesso aos direitos. O artigo 61 da LDB 9394/96 passa por alterações pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Lei do Ensino Médio, no atual governo de Michel Temer, trazendo à tona o conhecimento do "notório saber" que está gerando grande discussão na sociedade, especialmente entre os profissionais da educação. Ao buscar o significado do termo notório no dicionário Aurélio[18] online encontramos: "Sabido de todos ou de muitos; Que não é segredo". Ou seja, é um conhecimento comum, não especializado. Portanto, tira a responsabilidade do Estado na formação de profissionais em nível superior para atuar nas áreas específicas.

Essa reafirmação é um retrocesso em relação às exigências de formação em nível superior, na medida em que abre um precedente para a atuação de profissionais reconhecidos com o "notório saber". Vejamos como isso se explicita no inciso a seguir:

> IV - **profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017) [grifo nosso].

Com esta nova redação, está implícito o descaso para a formação específica a uma determinada área, na medida em que, tendo conhecimento afim, abre espaço para atuação

[18] Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/busca.php?q=not%C3%B3rio. Acesso em: 28 jul. 2017.

profissional e, consequentemente, virão baixos salários, ressaltando a desvalorização profissional.

Nesta relação, têm-se, explicitamente, um distanciamento da concretização da valorização profissional dos profissionais de educação, à medida que conhecimentos afins ou do senso comum, sem um aprofundamento teórico, possam substituir o conhecimento específico de uma área. O espaço de formação acadêmica perde sua centralidade nesse processo, mais ainda, compromete o art. 67, que coloca a valorização dos profissionais de educação sob o encargo dos sistemas de ensino, de modo que estes devem assegurar o termo de estatuto e dos planos de carreira com ingresso na profissão: a) unicamente por concurso público e prova de títulos; b) o direito a aperfeiçoamento profissional, com direito a licença remunerada; c) garantia de um piso profissional; d) direito a progressão funcional tendo por base a titulação ou habilitação e a avaliação de desempenho; tempo reservado para planejamento e estudos incluso na carga horária de trabalho.

No que se refere ao financiamento da educação e salários dos professores, temos outro ponto preocupante com a Lei 9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela qual pelo menos 60% do orçamento deveria ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério, conforme a Emenda Constitucional 14/96. Os estados, municípios e Distrito Federal teriam seis meses para a implantação de um plano de carreira, prazo este descumprido por todos os entes federados. Ao final da década de 1990, poucos estados tinham um marco regulatório da profissão docente (JACOMINI; PENA, 2016).

Com a substituição do Fundef pelo Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6253/2007, com vigência estabelecida entre 2007 a 2020, os recursos correspondem, desde 2010, ao valor de 10% do valor total da contribuição dos estados e Distrito Federal. Sua manutenção é de fundo de natureza contábil, proveniente de impostos e transferências destes. Pinto (2014) coloca a necessidade de construção de novos mecanismos que assegurem a participação dos entes federados, ampliando, assim, o papel da União tanto no suporte técnico, planejamento, avaliação como no financiamento, visto que, em muitos municípios, não há como garantir, sozinhos, as despesas com a folha de pessoal.

No que se refere à relação salarial com a valorização profissional, a consideramos de extrema relevância. Contudo, segundo Barbosa (2014), quando se associa a questão salarial à melhoria da qualidade da educação, não há consenso nas pesquisas. Por exemplo, na área da economia, consideram o professor como o principal viabilizador da qualidade na educação,

contudo, resultados desses estudos demonstram que a relação salário e qualidade do ensino é quase nula.

Tais resultados têm servido para justificar a ausência de investimentos na elevação dos salários dos professores em muitos países. Barbosa (2014) apresenta alguns fatores que dificultam a comparação entre salários dos profissionais da educação com as de outras categorias profissionais utilizadas por estes pesquisadores. O primeiro fator que dificulta tal comparação é o nível de escolaridade que, geralmente, não é levado em conta, se compara o salário de professor que, na sua grande maioria, tem formação em nível superior a outras profissões, com formação em nível médio, como o de bancário, corretor de imóveis, dentre outras.

O segundo fator, colocado pela autora, é a dificuldade de mensurar a quantidade horas trabalhadas pelo professor. Estas pesquisas só calculam o valor hora de ensino, desconsiderando as horas trabalhadas com planejamento e correções de atividades. Ao considerar só a hora de ensino, os resultados expostos são de que o professor ganha bem, trabalha menos que os demais profissionais. Estas pesquisas são muito utilizadas para justificar o pouco investimento no padrão de remuneração salarial dos professores em muitos países.

Essa ideia também está presente em Verger (2012), que chama atenção para o paradoxo entre o papel do professor e as reformas gerencialistas. Por um lado, este (o docente) é visto como um objeto humano, chave para o alcance das reformas implantadas, se exigem mais resultados e, por outro lado, há uma desprofissionalização, simplificação na formação e contratações, e o foco nos conhecimentos é voltado para as habilidades.

Assim, mesmo sendo direitos previstos por lei, passados vinte e um anos da promulgação da LDB 9394/96, com muita luta travada por vários segmentos, percebe-se que, na atualidade, estamos entre avanços e retrocessos dos direitos e metas a serem alcançados na formação docente em nível superior para todos os professores. Isso fica cada dia mais distante, na medida em que o previsto pela mesma lei, o piso nacional, ainda não é uma realidade para todos os professores no país, há uma discrepância entre regiões. A valorização do profissional da educação com condições de trabalho, salários justos já fazem parte da bandeira de luta dentro de vários segmentos, como a Associação de profissionais da Educação ANFOPE, que será abordada a seguir.

2.3 O PAPEL DA ANFOPE NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

O campo da formação de professores, no Brasil, tem sido historicamente marcado por embates de diversas ordens. Nesses, merece destaque o papel desempenhado por diversas associações, entre elas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que fazemos questão de destacar, por sua luta histórica em defesa da bandeira da formação.

A ANFOPE tem seu marco de criação na 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), em abril de 1980, com a criação do "Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador" (ANFOPE, 2016). Transformada em Associação em 1992, seus objetivos giram em torno de agregar pessoas interessadas em debater a questão da Formação profissional da educação, fomentar a criação de espaço para que estas discussões sejam no âmbito estadual ou nacional, defendendo a educação pública e uma política de educação que se volte para as reais necessidades populares.

Na defesa de uma Base Comum na formação de profissionais da educação, a Anfope defende a qualidade na formação com conhecimentos que seriam comuns em todas as instâncias, na formação da Escola Normal, no curso de Pedagogia e em outras Licenciaturas, rejeitando um currículo mínimo e a lista de disciplinas sem conexão. Para tanto, apresenta dois componentes fundamentais da base comum: a) concepção básica da formação do educador e b) corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, 1990, p. 5), a definição de uma fundamentação teórica específica para dar suporte a esta formação, levando em consideração as especificidades de cada local, representados no currículo acadêmico contribuindo, assim, na construção da identidade profissional com qualidade.

A Anfope passa a ter um papel fundamental, principalmente a partir da década de 1990, promovendo intensos debates em torno da proposta de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) em parceria com diferentes entidades que formavam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Estas reivindicações culminam na aprovação da LDBN n. 9394/96, no governo de FHC, governo este que mantinha uma estreita proximidade com as políticas neoliberais. Todavia,

em sua redação final, não é contemplada boa parte das aspirações das entidades do campo educacional e de educadores defensores de ideais progressistas (ANFOPE, 2016, p. 8).

A Anfope também teve um papel expressivo na discussão e na elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei n. 10.172/2001). Em 2001, participou, também, da discussão da Proposta de elaboração de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso superior. A Anfope defende uma proposta de uma Base Comum Nacional para os cursos de formação de professores "que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais de educação" (ANFOPE, 2001).

A Associação teve uma atuação relevante na discussão da proposta nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o documento não expressa a data, contudo se refere com indicação da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) para a formulação das diretrizes para as licenciaturas. Isso contribuiu significativamente para a discussão e enfrentamento futuro da proposta do MEC em conjunto com outras entidades como a ANPAE, ANPED, FORUMDIR e o Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES). Assim, marca-se a década de 2000 no intuito de "construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais da educação e intervir de forma consequentemente nas políticas educacionais" (ANFOPE, 2016).

Com a posse do governo Lula em 2003, a Associação reconhece as mudanças ocorridas no país e no Ministério da Educação e Cultura, houve uma abertura para um diálogo o que não existia com os governos anteriores. Contudo, não diminuiu seu papel de embate em defesa dos princípios e da formação de professores, identificava a "ausência de um projeto educacional articulado a um projeto de sociedade e manifestava preocupação com o caráter de não ruptura com o modelo e as concepções até então vigentes no MEC" (ANFOPE, 2016, p. 10).

Dados que vão ao encontro do que já fora citado neste texto, apresentados por Oliveira (2011), destacam que o governo de Lula sofreu influência das ideias neoliberais iniciadas pelo governo FHC. Em seu primeiro mandato, foram identificadas mais permanências do que rupturas em relação às políticas adotadas pelo governo anterior. A Associação manifesta preocupação com a avaliação docente atrelada às exigências dos organismos financiadores da educação, em que a eficiência, a produtividade e a elevação de índices de educacionais sejam utilizadas como parâmetros para avaliação do professor (ANFOPE, 2016).

A Anfope (2016), ao fazer uma análise da conjuntura nacional, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de seu Vice Michel Temer, por meio de um golpe

político, parlamentar e jurídico, chama atenção para a crise econômica e política que se reflete significativamente no campo educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, considera o atual governo um retrocesso em todas as esferas na sociedade, uma forte ameaça dos direitos sociais, da cidadania, inclusive, da democracia no país, mudanças drásticas são feitas em todas as esferas sociais, no campo da educação, no MEC, programas que em outro momento já foram propostos e rejeitados ganham corpo no atual governo, incluindo:

> A revisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), cuja portaria de implantação inicial feita no governo Dilma foi revogada; a tramitação no Congresso do Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB); a lei de Responsabilidade Educacional; o Sistema Nacional de Educação; além de outras iniciativas em andamento no próprio Ministério da educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Base Nacional da Formação de Professores e a própria MP n. 746/2016) da reforma do ensino.
>
> A legislação educacional está sendo redesenhada pelas forças políticas, que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução e processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos "vouchers", "bônus" (ANFOPE, 2016, p. 24-25).

A influência de medidas neoliberais já se fazia presente nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff. Não obstante, ganham mais força no atual mandato de Michel Temer. As medidas adotadas no campo educacional são consideradas pela Associação e por todo aquele que tem um comprometimento com o papel da educação e com uma sociedade mais justa, como medidas desastrosas à população e ao desenvolvimento do país.

Dentre os retrocessos identificados pela Associação estão: a Escola sem Partido, que, ao ser implantada na Base Nacional Comum, por trás de um discurso de respeito à preferência de credo ou religião, representa comportamento de intolerância; a implantação de escolas de Ensino Médio Integral aprovada pela medida provisória de n. 746/2016 (PL 34/2016), descaracterizando esta modalidade (que deveria ocorrer com qualidade e como direito de todos), pois favorece o aligeiramento e a precarização do ensino médio.

Como também, com a criação de novas instituições e novos cursos nos modelos dos Cursos Normais Superiores, no lugar dos cursos de Pedagogia, reforçando a formação de professores em nível médio, justificando a proposta do 'notório saber' e o processo de privatização da educação básica, sob a gestão de organizações sociais, o que já vem ocorrendo em vários estados brasileiros, dentre eles GO, PE, MT, PA e DF. Desse modo, há um aprofundando da precarização docente e a criação de novas formas de contratação que não por

meio de concurso público, nas quais a remuneração estará ligada intimamente à meritocracia[19], à padronização curricular e à minimização dos conteúdos propostos pela Base Nacional Comum da Educação Básica (BNCC);

Outro ponto central nesta reflexão colocada pela Associação é a aprovação, na Câmara Federal, da PEC n. 241/2016, sob o n. 55/2016 no senado, que cria um Novo Regime Fiscal. Esta PEC é considerada como uma afronta à história das políticas sociais brasileiras, por ameaçar "o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13005/2014, ao propor o congelamento dos investimentos públicos para os próximos 20 anos" (ANFOPE, 2016, p. 26). Compromete diretamente o que foi promulgado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212, que

> dispõe que Municípios, Estados e Distrito Federal devam aplicar, no mínimo, 25% da receita de impostos, inclusive aqueles provenientes de transferências, em educação, e que, a União deve aplicar, no mínimo, 18/% ao ano. A medida irá impactar diretamente nos recursos destinados pela União às áreas como saúde, e educação, já que os repasses do Orçamento serão reajustados apenas de acordo com a inflação do ano anterior (ANFOPE, 2016, p. 26).

Assim sendo, muitos Estados, Municípios e Distrito já não conseguem se sustentar sozinhos na atualidade, com a PEC, as áreas da saúde e educação são as mais afetadas. A Associação, em uma carta aberta, aprovada no XVIII encontro realizado em João Pessoa na PB (2017), manifesta-se contrária: à criminalização dos direitos sociais, em especial das manifestações dos trabalhadores em luta por seus direitos trabalhistas e previdenciários; à precarização do trabalho dos profissionais da educação com adoção de medidas de terceirização e privatização da gestão pública; à privatização do ensino superior público e à proposta de cobranças dos cursos de especialização nas Universidades e Instituto Federais; ao desmonte do Fórum Nacional de Educação e à retirada de suas atribuições legais, conforme determina o recente Decreto de 26/04/2017.

A Emenda Constitucional 95/2016 limita os gastos públicos por 20 anos, comprometendo o cumprimento das metas do PNE 2014 -2024, e os investimentos necessários à educação, saúde, dentre outras relevantes questões sociais. A Associação defende as DCN de formação Inicial e Continuada de profissionais do Magistério (2015), como instrumento de resistência e luta contra a desprofissionalização docente.

Assim, o papel da Anfope tem uma importância singular na história da formação de professores para as conquistas e lutas da classe nas últimas décadas, mesmo diante do

[19] Conferir Estratégia 7.36 do PNE (ANFOPE, 2016).

desmonte dos direitos até então adquiridos pela sociedade e imposições do sistema neoliberal cada vez mais acentuadas. Toda essa disputa de poder, todas as mudanças propostas nos formatos de educação, também influenciam diretamente a formação dos profissionais que irão atuar na área, de acordo com pressões ideológicas, políticas, em um dado momento histórico.

No tópico a seguir, procuramos fazer uma relação entre o Pibid e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

2.4 O PIBID E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas, há uma mobilização em prol da formação inicial e continuada do profissional do magistério da educação básica, materializando-se através de decretos, leis, reformulações nos currículos, criação de programas e políticas voltadas à formação e à prática desse profissional, entre impasses e desafios (GATTI; BARRETO, 2009). Nesta perspectiva, o foco deste tópico constitui-se numa tentativa de análise do modelo de formação proposto pelas Novas Diretrizes Curriculares, buscando identificar em que medida os objetivos e finalidades do Pibid estão em consonância com esta nova proposta.

A Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN foi aprovada em 9 de junho de 2015, por meio da Resolução nº de 2 de 1 de julho de 2015 e Parecer CNE/C nº 2/2015. São estas diretrizes que irão apresentar proposições para repensar e reorganizar as políticas em consonância com a gestão, voltada para a formação inicial, continuada, graduação e valorização profissional.

Considerando a legislação que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) como um instrumento de planejamento do Estado que regula e direciona as políticas educacionais, dando base para a estruturação de uma política voltada para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, tomamos como referência a Resolução do Conselho Nacional de Nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Procuramos, assim, estabelecer relação entre estas e os princípios defendidos pelo Pibid, como política voltada para a formação inicial, objeto de nosso estudo.

Tal prática começa a delinear um *modelo de formação* (DINIZ-PEREIRA, 2014), em que o aluno bolsista, ao ter contato direto com a realidade escolar, na associação permanente

entre a teoria e a prática, espera-se, que tenha uma postura de corresponsável pela sua formação profissional e possa desenvolver habilidades inerentes a essa profissão. Assim, na tentativa de contribuir na construção de uma visão mais crítica e consciente do seu fazer pedagógico futuro e de contribuir para a diminuição da exclusão dos menos favorecidos nas diferentes vivências nas escolas, na sociedade. Contudo, vale ressaltar que estar prescrito não é garantia de efetivação, há uma distância entre o prescrito e a realidade na qual estas escolas estão localizadas, bem como as diferentes visões destes profissionais que estão atuando nas diferentes escolas públicas.

Neste novo perfil profissional, está previsto o desenvolvimento de valores como: compromisso ético, político e ideológico com a futura profissão, sob o acompanhamento formativo de um supervisor, professor da escola e um professor coordenador da IES como corresponsáveis na formação deste futuro professor. Este coordenador é quem vai mediar os conhecimentos teóricos e a prática vivenciados no cotidiano das escolas, frente às demandas sociais. Princípios estes já estabelecidos na matriz educacional da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/Capes, ao defender que a qualidade da educação inicia pela formação inicial dos professores, portanto, diferentes habilidades são necessárias nesse novo perfil de professor. Para tanto, sua formação tem por base os princípios específicos, conforme figura a seguir:

Figura 1 - Princípios articuladores da formação de docentes

Fonte: Relatório Gestão PIBID/CAPES 2009 a 2013.

Esta articulação entre a teoria e prática, escola e instituição de formação, com articulação entre o ensino e a pesquisa e extensão, aspectos é um aspecto muito positivo. Todavia, ao buscar o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, deve-se ter cuidado com a utilização do termo competência; este traz consigo a necessidade de domínio de habilidades e competências do profissional da educação, mas competência para quem? Qual o sentido de competência exigido do professor? Qual o sentido desta palavra

pregado no sistema neoliberal? De preparar o aluno para que este responda às avaliações externas com competência tão somente? E a partir desta ser mensurada a capacidade do professor e a sua capacidade de aluno?

Ainda que as DCN, como já dito, proponha repensar e reorganizar as políticas, em consonância com a gestão, voltadas para a formação inicial, continuada, graduação e valorização profissional, vê-se, no seu primeiro capítulo, que trata das disposições gerais, artigo 1º, § 1º, que esta define que as instituições formadoras devam unir-se aos sistemas de ensino, para articular a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, levando em consideração as normativas prescritas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Continuando, ao articular a formação inicial e continuada no § 2º do mesmo artigo, as novas DCN propõem que as IES devam oferecer:

> A formação inicial e continuada na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior Nacional (Senaes), manifestando organicidade entre seu Plano de Desenvolvimento (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

De igual modo, sendo o Pibid uma política voltada para a formação inicial, financiado pela Capes, é responsável por induzir e fomentar a formação docente inicial e sua intencionalidade visa inserir os licenciandos na escola de educação básica, interagindo no processo educacional como um todo, estreitando a relação teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, propondo novas possibilidades de formação. Sua proposta deve estar em consonância com os objetivos definidos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico de Curso de cada instituição, como também é o previsto nas novas DCN.

Levando em consideração a Formação inicial e Continuada em nível superior de profissionais para atuarem na Educação Básica, apresentam a docência como uma profissão que exige diferentes conhecimentos, desde o campo teórico, habilidades e até postura ética. No § 5º do mesmo artigo, as DCN apresentam onze princípios que norteiam a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre estes, podemos citar:

> I – a formação docente para toda as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

> II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com 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, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda de discriminação;
> III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
> IV a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
> V a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.
> VI o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério [...] (BRASIL, 2015, p. 4-5).

Nestes princípios, encontramos o reforço ao papel do Estado como responsável pela formação docente como compromisso social, em prol de uma educação de qualidade. No princípio terceiro, o reforço à colaboração entre os entes federativos, tendo o MEC como agenciador entre o Estado. As instituições formadoras e a escola pública, por sua vez, dão alicerce aos objetivos e metas do Pibid, voltado para a formação inicial especialmente (foco da nossa pesquisa). Abrangem-se o comprometimento com as propostas institucionais, uma formação voltada para emancipação, a necessidade do contato das IES com as instituições de ensino da educação básica, com o olhar para a especificidade da profissão, na formação dos profissionais que irão atuar neste espaço escolar. Valoriza-se o contato com os agentes formativos, os professores das redes públicas são coformadores desses futuros profissionais.

O art. 3º da DCN define a formação inicial e a formação continuada como a preparação do exercício da docência na educação básica, devendo contemplar conhecimentos voltados para a compreensão ampla da educação escolar e seu funcionamento desde a elaboração e a implementação do projeto político pedagógico, da gestão democrática a avaliação institucional. Desse modo, compreende-se que a formação inicial deva articular o conhecimento teórico-prático, englobando desde o planejamento, a avaliação de projetos ou as propostas apresentadas, bem como a difusão dos conhecimentos com base nas vivências anteriores.

Para tanto, em seu art. 7º, define que o egresso da formação inicial e continuada deva ter um repertório de informações, habilidades de conhecimentos teóricos, “fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (p.7). De modo que:

> I – o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
> II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
> III – a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

A atuação do magistério envolve, também, a participação na gestão educacional, na articulação entre a teoria-prática, a investigação numa perspectiva crítica, objetivos estes contemplados no Pibid:

> [...] 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 (BRASIL, 2008, s/p.).

Assim, o aluno em formação, ao ser inserido no espaço escolar, pressupõe a oportunidade de ter o contato com a dinâmica do que acontece neste espaço, desde o fazer pedagógico da sala de aula ao contato com a gestão escolar, numa inter-relação com os conhecimentos vistos na academia e o cotidiano de uma escola, como resultado de reflexão crítica e analítica.

No parágrafo único do artigo 7º da nova DCN, composto por nove incisos, chama-se atenção para a necessidade da articulação entre o PPC, PPI e o PDI, devendo englobar diferentes dimensões da iniciação à docência. Devem ser contemplados: estudo do contexto educacional, desenvolvimento de ações de valorização do trabalho coletivo, participação no planejamento e na execução de atividades no espaço escolar, momentos de estudos de referenciais em confronto com as vivências, planejamento, execução e avaliação dos projetos educacionais, como também, o registro das atividades e diferentes recursos utilizados.

Segundo esta perspectiva, as atividades do magistério devem estar organizadas dentro de um encadeamento, articulando o macro, o PDI da instituição, ao PPC do curso, materializando-se na escola. Outro objetivo que se coaduna com as finalidades do Pibid pode ser a “formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão” (BRASIL, 2014, p. 5) na formação inicial e, por conseguinte, na profissão docente. Dessa forma, é apresentado, no artigo 8º, que o(a) aluno (a) egresso dos cursos de formação inicial em nível superior devam estar aptos, dentre outros, para:

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade relação entre a teoria e prática justa, equânime, igualitária;
> II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; [...].
> VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
> VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Percebemos a reafirmação da responsabilidade do aluno em formação com a sua formação, uma responsabilidade também com a formação da sociedade, com aluno da educação básica, aqueles menos favorecidos, mesmo diante de realidade complexas, o professor possa contribuir para superação das diversas exclusões sociais.

N art. 12 das DCN, inciso III, propõe-se, como enriquecimento curricular, a criação de núcleos de estudos, onde os alunos possam participar de:

> a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição.

Há recomendações que vão ao encontro da proposta do Pibid – a de possibilitar aos alunos ID’s a participação em estudos e planejamento junto à coordenação escolar e da IES, sob a orientação da coordenação institucional. Também com produção de conhecimentos científicos em participação de seminários anuais dos subprojetos, para exposição dos resultados das experiências vivenciadas no decorrer de sua participação no projeto.

Outro ponto de destaque nas DCN que se relaciona diretamente com o papel do Pibid como componente extracurricular no curso de licenciatura em nível superior está posto no capítulo V, artigo 13, que considera indissociável a formação da docência também no espaço da educação básica, ou seja, não tem como formar professores distantes do seu fazer pedagógico e da complexidade deste.

Portanto, como procuramos delinear ao longo deste tópico, é possível encontrar muitos pontos convergentes entre as finalidades propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e as Novas Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que sinalizam para a construção de uma Base Comum nas políticas

Nacionais para a formação docente, chamando à responsabilidade as Instituições de Ensino Superior, juntamente aos entes federativos e instituições de educação básica.

Todas as imposições que estão postas sobre a formação e a prática do professor vão delineando um modelo de formação e atuação profissional que se diferencia a depender do contexto, dos interesses, das posições externas em confronto com as percepções individuais. Nesta perspectiva, na sequência, buscaremos compreender melhor como diferentes concepções de política ensejaram diferentes modelos de formação docente que marcaram e ainda se fazem presentes no campo de formação de professores.

2.5 DIFERENTES MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Como tudo que ocorre no espaço escolar não é neutro, o fazer pedagógico e a formação docente também passam por alterações, conforme a corrente filosófica, os valores ideológicos e econômicos vigentes em um dado contexto histórico social, que concorrem para a hegemonia de um projeto de poder que, entre a perpetuação do sistema vigente e a emancipação do sujeito. Tal projeto direciona as políticas educacionais, que, por sua vez, dirigem a prática de um professor em sala de aula.

Utilizamos o termo *modelo* de formação, usado por Diniz-Pereira (2014), para discutir as diferentes concepções que fundamentam as práticas dos professores, muitas vezes, inconscientemente no decorrer da história. Modelo este alvo de discussão de vários autores, como Cunha (2013), Freitas (2007) e Contreras (2002), dentre outros, que investigam os limites, as possibilidades e a carga ideológica das práticas geradas por este modelo no campo educacional.

Para se discutir a formação de professores, alvo de muitas pesquisas, não podemos perder de vista que estas estão intrinsicamente ligadas às perspectivas políticas e epistemológicas que vêm delineando a função do professor no decorrer dos tempos. Para além das políticas e diretrizes, faz-se necessário ampliar esta análise, pois este profissional se faz profissional no espaço de atuação profissional. Portanto, não há como abordar esta temática sem analisar este sujeito no espaço em que se produz enquanto profissional (CUNHA, 2013).

Para tanto, compreender os modelos de prática profissional, a partir da aproximação teórica epistemológica e pedagógica, que permeiam a formação profissional, na tentativa de compreender a medida de autonomia profissional docente, significa observar as três tendências básicas defendidas teoricamente que Diniz-Pereira (2014), em seu texto intitulado

Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Ao fazer uma análise dos diferentes paradigmas que permeiam a formação de professores, cita três modelos: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

Segundo Diniz-Pereira, os modelos de formação docente mais propagados são os que têm por base o *modelo da racionalidade técnica*, conhecido também como epistemologia positivista da prática. Neste, o foco dado para a formação docente volta-se para a técnica do *como fazer*, na aplicação dos conhecimentos científicos, em que as "questões educacionais são tratadas como problemas técnicos, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio da racionalidade da ciência" (2014, p. 35).

Para Contreras (2002, p. 90), "a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa." Ou seja, o papel do professor é reduzido à execução de tarefas, o que vai diferenciar a prática profissional é a base dada por uma ciência aplicada, conhecendo a fórmula, poderá aplicar a técnica na busca dos resultados esperados, premeditados. Podemos dizer que esta seja uma grande limitação desta concepção, pois não há abertura para o sujeito que aprende, isto é, este só deve corresponder às expectativas esperadas, sem se levar em conta os percalços sofridos no decorrer do processo de aprendizagem e tampouco o meio no qual está inserido.

Nesse sentido, Contreras (2002) apresenta três características nas quais a ideia de ciência aplicada afeta diretamente o desempenho profissional, primeiro:

a) a hierarquia entre a prática e o conhecimento, na qual a atuação tem uma dependência de uma elaboração prévia de recursos técnicos e do conhecimento, a habilidade precede a técnica, consequentemente, o conhecimento precede a formação profissional. Nesta perspectiva, na formação docente, há uma separação entre a teoria e a prática, que se materializa na estrutura curricular dos cursos de formação docente, com "uma hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado, muitas vezes, a mera experiência" (CONTRERAS, 2002, p. 92).

b) a "prática profissional como aplicação de procedimentos e meios técnicos para conseguir determinados fins entende a ciência como formulação de regras tecnológicas" (CONTRERAS, 2002, p. 93). Sob esta perspectiva, a construção do conhecimento se reduz a uma relação de causa e efeito para se alcançar os resultados esperados, sem ser levado em conta o contexto do aluno, como já foi citado.

c) na construção dos conhecimentos técnicos, os fins que se pretendem alcançar são fixos e bem definidos, portanto, aplicando os procedimentos técnicos, se chegará aos objetivos desejados. O olhar reducionista para a prática, com objetivo de alcançar o resultado esperado, limita o fazer pedagógico do professor, deixando-o um mero executor, um ser neutro. Podemos associar as práticas educativas conhecidas como Pedagogia Tradicional, em que o professor era visto como um detentor do saber, que ocupava um lugar de destaque na sala de aula, em muitas escolas, sob um tablado, cabia ao aluno apenas ouvir, internalizar as informações dadas e demonstrá-las como resposta, nas avaliações (provas). E estas, não demonstrando o que foi repassado, são responsabilizados, pois o conteúdo foi repassado pelo mestre.

Na perspectiva da racionalidade técnica, o papel do professor se resume a um mero executor da teoria, proposta no intuito de se alcançar o resultado esperado, sem juízo de valor, com um papel neutro no processo ensino-aprendizagem. Como nos diz Contreras (2002, p. 96), “Os docentes como experts do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para a sua aplicação”.

Este modelo da racionalidade técnica está predominando nos currículos de formação de professores, tendo o Banco Mundial como um dos principais agenciadores responsáveis pela criação das “reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente” nos países subdesenvolvidos (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Por ser um campo reducionista, a prática pedagógica do professor também acaba sendo reduzida à aplicação de uma técnica, com os meios mais eficientes no intuito de alcançar um objetivo preestabelecido. Para tanto, o diagnóstico e a avaliação são instrumentos que mensuram a deficiência para se reorganizarem medidas de correção para este problema. Arriscamos, aqui, fazer uma relação com as práticas atuais de educação, que mesmo com um discurso de autonomia, tanto para o professor como para o aluno, estão impregnadas de imposições neoliberais, tendo as avaliações externas como indicador da qualidade do ensino. A organização escolar, desde a gestão ao fazer pedagógico do professor, volta-se para uma ação reducionista, em que o currículo escolar fica reduzido ao estudo dos conteúdos cobrados nas avaliações externas.

Desse modo, a autonomia do professor se reduz a “burlar” os conteúdos prescritos nacionalmente e os definidos no grupo escolar, para focar no método de repetição prescrito para, assim, o aluno se sair bem nestes exames. Desse modo, o nome da escola pode ser exaltado em um outdoor da cidade. Porém, por trás de cada destaque da escola, positivo ou negativo, indiretamente, estão o nome do professor, o resultado do seu trabalho. Tais exames

não levam em consideração tudo o que está em volta desse aluno, as questões econômicas, familiares, o contexto do problema, bem como o déficit que atrapalha a sua aprendizagem. Ou seja, definir um problema vai muito além do aparente, exige uma análise de vários pontos que estão envoltos a questão, portanto, são necessárias diferentes possibilidades de avaliação e proposições para sua resolução.

Mesmo esta reflexão do momento atual encontrando elementos na concepção da racionalidade técnica, não podemos dizer que seja única, também presenciamos a ênfase nas ciências e na reflexão desse professor sobre sua ação pedagógica. Este olhar tem como raiz o segundo modelo de formação que Diniz-Pereira (2014) denomina de *Racionalidade prática de formação docente*. Resumidamente, este modelo surge a partir do início do século XX, tendo Dewey como principal autor de seus escritos. Esta perspectiva reconhece a educação como um processo complexo em que não se pode mensurar, prever e nem reduzir a prática ao controle técnico. Para este autor, "o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem", pois algumas ações podem ser até previsíveis, mas não dão conta do todo.

Para se buscar compreender esta perspectiva, chama atenção para o fato de que quando se está praticando uma ação, reflete-se sobre esta ação. "É a isto que Schön chama de reflexão-na-ação. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos" (CONTRERAS, 2002, p. 107). Esta ação possibilita a reflexão sobre o que se está fazendo e abre precedentes para novas ações a partir de então.

Diniz-Pereira (2014) expõe que, na década de 1960, o pensamento sobre a prática educacional começa a aparecer nas pesquisas internacionais, chegando ao Brasil décadas depois com destaque para a obra chamada "O prático", que influenciou fortemente o currículo acadêmico brasileiro. Já Contreras (2002) traz à discussão o papel do professor como o central no currículo, profissionalismo por meio do senso da autonomia e responsabilidade profissional.

Nesta perspectiva, o professor é convidado a ser o artífice da sua profissão, a refletir sobre sua prática, sobre como o seu aluno aprende, sobre o meio em que está inserido, analisar o contexto do problema e, com base neste levantamento de dados, replanejar com o foco nos objetivos que se quer alcançar, refletindo sobre sua ação e intervindo, ao mesmo tempo, no processo pesquisa-ação-reflexão. "Na medida em que a reflexão na ação e uma nova discussão do problema levam a uma reconsideração dos fins aos quais se deve dirigir a prática profissional, ou repensar o próprio papel dentro da estrutura da organização" (CONTRERAS, 2002, p. 109-110).

Desse modo, o papel do professor se contrapõe ao da racionalidade técnica, que tem um olhar voltado para o como fazer, com o foco nos resultados previstos antecipadamente, alheio ao problema. Nesta compreensão do profissional reflexivo, este está inserido no contexto social mais amplo. Portanto, foge a uma regra restrita e inflexível.

Para Contreras (2002), este modelo agrega a ideia do profissional reflexivo de Schön, com sua ideia de professor pesquisador da sua própria prática, e do ensino como uma arte, pois é um campo onde se expressam interesses e valores, o professor não está alheio ao seu fazer, a sua prática. E, para tanto, os professores são como artistas, que buscam melhorar sua arte na experimentação e análise crítica dos seus atos, como ato de resistência à racionalidade técnica.

Neste contexto, as pesquisas educacionais, a respeito da eficácia do professor foram lentamente sendo substituídas por investigações voltadas para a efetividade e a interação no ensino. No Brasil, esta veiculação se deu significativamente, especialmente através dos programas de pós-graduação na década de 1970, com artigos publicados voltados para a formação de professores (CUNHA, 2013, p. 5).

A autora explicita as categorias de análises desses trabalhos:

> Três delas referiam-se às características do professor, competências docentes e processos interativos, sendo que os demais se ligavam a programas de formação e treinamento. O referencial teórico e metodológico utilizado era preponderante norte-americano, confirmando a forte influência cultural e acadêmica desses estudiosos brasileiros (CUNHA, 2013, p. 5-6).

A preocupação com a formação docente passar a ser inserida no campo da pesquisa brasileira, sofrendo influências por pesquisas estrangeiras que ampliam o olhar para o que acontece no espaço escolar. Mais ainda, questões psicológicas, relação familiar e o sentimento do professor com relação a sua prática frente ao fracasso escolar ganham espaço nas investigações, distanciando-se da visão tecnicista para difundir uma visão mais progressista da educação.

Neste contexto, Cunha (2013, p. 6) diz que ampliar o olhar para “a dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação”, perceber que o professor é um sujeito pertencente à sociedade e que, portanto, imersos nas mesmas problemáticas. Mas que, também, tem um papel político, que pode ser de não neutralidade diante dos fatos, capaz de intervir no meio, a depender da postura que adotar frente ao problema.

A autora chama atenção para a década de 1980, no Brasil, como espaço de construção de um novo olhar para a função do professor na sociedade, numa estrutura de poder onde a identidade é construída imersa no social e cultural. Neste contexto, os espaços de Pós-graduação tornam-se palco de discussão política, há uma consolidação dos eventos nacionais sendo retomados após o período do regime militar, que deixou este campo mais fraco.

> Os eventos nacionais retomados, como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Conferência Brasileira de Educação – CBE e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, tornam-se espaços privilegiados para grandes discussões políticas e acadêmicas. Tais eventos materializavam o esforço de entidades nacionais que floresciam, como Associação Nacional de educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – ANDES; Associação Nacional de pesquisa e Pós- graduação em Educação ANPED; e Centro de estudos sobre Educação e sociedade – CEDES (CUNHA, 2013, p. 6-7).

Nessa década, há uma efervescente mobilização nacional das associações voltadas ao campo educacional, especialmente para a formação docente em seus diferentes níveis de ensino, nas políticas a serem implantadas neste contexto de redemocratização - tema central nas pautas dos governos estaduais. Porém, as políticas adotadas por estes não contemplavam a totalidade das reivindicações da classe, tornando-se bandeira de lutas pela ANFOPE e outras associações.

Nessa perspectiva do professor pesquisador da sua própria prática, com posição crítica, chegamos ao terceiro paradigma que Diniz-Pereira (2014, p. 39) denomina de *Racionalidade crítica de formação docente,* em que define a educação localizada historicamente no tempo e no espaço como pano de fundo sócio histórico na perspectiva mobilizadora do futuro, uma atividade social e intrinsecamente política e problematizadora, ou seja, não é alheia ao que acontece na sociedade, deve ter um compromisso político e social com cada indivíduo.

A “pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de modo crítico e estratégico” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39), não apenas no sentido de investigar, mas de propor estratégias e soluções para um dado problema, de forma sistemática e continuada.

> No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os

> modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Na perspectiva da racionalidade crítica, o professor tem um papel que se diferencia dos demais modelos, devendo ter um papel crítico, participativo e comprometido na construção da sociedade, com intervenções que levem o aluno à reflexão. Com base na obra de Schön (1992, p. 40), esses modelos críticos têm seu alicerce nos trabalhos de Dewey e Piaget. No Brasil, "foi Paulo Freire que desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do diálogo e levantamento de problemas", o professor é o responsável por conduzir o diálogo crítico e reflexivo em sala de aula, numa relação de construção de conhecimentos mútuos, professor e aluno. Nesse sentido, "o currículo é construído de baixo para cima", não o oposto, com a participação dos alunos, a partir de situações reais e corriqueiras do seu dia a dia.

Diniz-Pereira (2014) apresenta três modelos baseados na racionalidade crítica: *o modelo sócio-reconstrucionista*, no qual o ensino e a aprendizagem são vistos como um meio para se obter "a igualdade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade"; *o modelo emancipatório ou transgressivo,* em que a educação é vista como um dinamismo político em que a sala de aula é um espaço de oportunidades para ultrapassar os limites, tendo o professor como mediador nesse processo emancipatório; e o modelo *ecológico crítico,* no qual a pesquisa-ação é o meio para revelar, interpretar e propor mecanismos de superação das desigualdades sociais visando à transformação social.

Contreras (2002) chama atenção para o uso do termo reflexivo sem, na verdade, alcançar esta função de fato, termo presente não só na literatura produzida no campo educacional, como introjetada nas escolas, por meio de políticas de avaliação, de formação inicial ou continuada, nas próprias falas dos gestores e professores, ou no discurso de uma prática reflexiva. Mas, ao analisar de perto essas práticas, elas se contradizem, estão bem distantes do sentido real.

Também Contreras (2002) chama atenção para a confusão da análise em torno do termo reflexão, por muitos autores. Distante da prática do professor em sala de aula, traz a reconstrução de práticas pedagógicas anteriores, como a racionalidade técnica com terminologias novas, aceitas e legitimadas socialmente sob o termo da "eficiência social". Portanto, esta banalização do termo profissional reflexivo não pode ser vista com naturalidade, corresponde a uma intencionalidade prescrita nas reformas educacionais.

A consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação na

> academia, e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação no mundo, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, se reconstróem os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas (Ross e Hannay, 1986). Isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes mas sem terem conquistado uma capacidade maior decisão e intervenção (CONTRERAS, 2002, p. 137-138).

Presenciamos, neste sentido, o retorno do modelo de formação com base na racionalidade técnica, que vem ganhando espaço dentro do modelo de perspectiva crítica, ao relacionar a preocupação colocada pelas políticas de formação continuada. Por exemplo, há um discurso voltado para a autonomia do professor em direcionar as atividades propostas aos alunos em sala de aula, este como peça essencial para o sucesso do aluno. Contudo, os conteúdos trabalhados nessas formações são voltados exclusivamente para o domínio de técnicas pelo professor, para trabalhar determinados conteúdos com os alunos e, estes, por sua vez, devem corresponder aos resultados esperados demonstrados nos indicadores avaliativos.

Freitas (2007) diz que

> os problemas relativos à formação dos professores não estão vinculados a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, p. 1207).

Ao refletir sobre a análise apresentada dos diferentes paradigmas que permeiam a formação de professores ao longo da história, é possível perceber que não há uma linearidade na sobreposição de uma concepção a outra, e sim a presença destes paradigmas no contexto atual, com destaque para o modelo da *racionalidade técnica*, incorporada à prática liberal, mesclada ao discurso da *racionalidade crítica*. Ou seja, há uma multiface, na qual se aglutina o discurso crítico com práticas técnicas que tratam os seus atores professores, alunos, comunidades como se fossem coautores na construção das políticas educacionais, que se deparam com o discurso do “poder de escolha” alicerçado por políticas. Estas conduzem o sujeito ao mercado de trabalho cada vez mais cedo, na busca da sobrevivência, recaindo sobre si a responsabilidade pelo seu fracasso frente à concorrência produzida e mantida pelo sistema capitalista.

Portanto, há uma necessidade emergente de formação cada vez mais crítica no sentido real, para alicerçar os alunos em formação no aprofundamento teórico e na análise da conjuntura social. Assim, podem construir uma visão ampla sobre o papel da educação, do

professor e do aluno no contexto histórico social e das possibilidades de autonomia desse profissional frente às adversidades do dia a dia.

3 O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar o Pibid como uma política de formação docente, incumbida de contribuir na formação inicial dos alunos participantes do projeto e na valorização da carreira docente. Para tanto, fazemos uma incursão na literatura, apresentando os programas de formação de professores, implementados pelo MEC, situando Pibid e seu modelo. Em seguida, procuramos abordar a gênese, as concepções e os objetivos deste programa. Na sequência, situamos o Pibid na Universidade Federal do Acre e no curso de Pedagogia, procurando fazer uma relação entre o subprojeto Pibid e o Projeto Pedagógico Curricular do referido curso.

3.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLEMENTADOS PELO MEC: SITUANDO O PIBID E SEU MODELO DE FORMAÇÃO

Ao realizar uma busca na página do Ministério de Educação, encontramos um número significativo de programas criados pelo MEC (Quadro 2) voltados para a formação docente, faremos destaque àqueles programas que guardam uma estreita relação com nossa temática de estudo, o Pibid.

Quadro 2 - Programas de Formação do MEC/2017

Continua

Programas	Objetivos	Público alvo
Prodocência	a) fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica; b) estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; c) fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica; d) contribuir para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.	Estudante Professor Coordenação de Curso Unidade Acadêmica
Parfor	Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.	Professores em exercício na rede pública que não têm formação superior e/ou específica para atuação na educação básica.

Quadro 2 - Programas de Formação do MEC/2017

Continuação

Programas	Objetivos	Público alvo
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	a) oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; b) ofertar cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios; c) dispor cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; d) ampliar o acesso à educação superior pública; e) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; f) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; g) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.	Estudantes Professores de Educação Básica, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica.
Pibic	a) despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação; b) contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; c) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; d) estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação; e) estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural; f) proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e g) ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.	Estudante de graduação
Life	a) Fomentar a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores nas IES; b) Investir na formação digital e interdisciplinar de professores; c) Promover a interação entre os diferentes cursos de formação de professores; d) Incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias e inovação educacionais e a articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica.	Estudantes

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados site do MEC/2017.

No conjunto destes programas governamentais, financiados pelo Ministério da Educação, nos interessa, neste estudo, conhecer melhor o Pibid que, apresenta, dentre seus objetivos, a elevação da qualidade na formação inicial de professores da educação básica, logo, seu público-alvo são alunos em formação. Buscamos compreender melhor qual é seu

"modelo" de formação e se existe relação com os modelos de formação anunciados no tópico anterior desta pesquisa. Para tanto, recorremos ao Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica – DEB – 2009 – 2014 (p. 65), que apresenta os princípios de construção do Pibid que são ancorados na concepção de Nóvoa (2009)[20], segundo Neves (2012)[21] sobre formação e desenvolvimento profissional, definindo que a

> 1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
> 2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
> 3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
> 4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, 2014).

Percebe-se uma perspectiva epistemológica voltada para a prática em seus princípios e objetivos, na medida em que defende uma formação voltada para o aluno (futuro professor) como sujeito ativo, que domine as competências e habilidades necessárias para a sua atuação profissional. Propõe o contato do aluno, enquanto bolsista, com seu *lócus* de atuação, espaço real, com vivências concretas, numa inter-relação com outros sujeitos e o conhecimento teórico em que a pesquisa ocupa papel fundamental, para suscitar respostas às situações problemas do dia a dia escolar, colaborando para uma nova cultura educacional.

Nesse sentido, procurar situar o Pibid frente uma nova perspectiva de formação, numa relação com a formação profissional, é um fato inquietante. Tardif (2002) nos ajuda a compreender como se dá a construção dos saberes docentes, que são, segundo ele, saberes plurais, provenientes de diferentes fontes: os saberes da formação profissional (conhecimentos científicos e pedagógicos relacionados a técnicas de como fazer; os saberes disciplinares (construídos historicamente, de posse de uma comunidade científica); os saberes curriculares (saberes específicos organização e socialização dos conhecimentos produzidos objetivos, conteúdos, métodos) e os saberes da experiência (conhecimentos construídos e socializados na interação com seus pares, saber fazer e saber ser, transformando-se em um habitus).

Esses saberes são constitutivos do curso de formação, a proposta do Pibid se enquadra nos saberes colocados por Tardif (2002), tendo os saberes da experiência como

---

[20] Conferir NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion.* Madrid: 2009. (Fonte Relatório de Gestão 2009 a 2014).

[21] Conferir NEVES. C. M. C. A Capes e a formação de professores para educação básica. In Revista Brasileira de Pós – Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Brasileira: Ensino de ciências e matemática e a Inovação à Docência, 1996, p. 146 (Fonte Relatório de Gestão 2009 a 2014).

constituição central, em que o contato com o espaço escolar, com o fazer pedagógico pressupõe o desenvolvimento de habilidades e competências características da profissão de professores. Tais saberes são necessários na atualidade e devem ser incorporados à prática do trabalho diário na escola, em confronto com os demais saberes constitutivos na formação.

Lima (2015), em pesquisa de dissertação intitulada "*Os paradigmas atuais da formação: olhares sobre o Pibid*", ao analisar os aspectos contributivos do Pibid/Química na UNIR, através do projeto Pibid no curso, identifica as contribuições do programa, através da aproximação dos alunos bolsista do Pibid com a sala de aula como elemento balizador na construção dos saberes profissionais: "A proposta do PIBID, no sentido de inserir o aluno no 'laboratório' (sala de aula), auxilia-o na preparação para o exercício da docência, diminuindo inquietações, insegurança e conflitos que possam surgir no início de sua carreira docente" (LIMA, 2015, p. 77). Percebe-se a relevância dada à experiência para a familiaridade com o espaço de atuação profissional futuro e construção do habitus, como define Tardif (2002).

O programa Pibid "é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos" (Relatório de Gestão Diretoria de Educação Básica DEB 2009 – 2014, p. 66). O programa Pibid tem como base central a interação e troca de saberes entre os envolvidos. A figura a seguir ilustra a organização metodológica do programa.

Figura 2 - Organização Metodológica do Pibid

Fonte: Relatório de Gestão (DEB/Capes de 2009 a 2014).

Ao analisar esta organização, é possível identificar que este espaço de formação leva em consideração os conhecimentos prévios que este aluno tem sobre a docência, pois todo aluno em graduação já passou por uma instituição escolar, portanto, este espaço não é desconhecido, tem uma representação construída socialmente sobre o ser professor. Sendo

este espaço conhecido, são confrontados os saberes da experiência com os saberes teóricos e práticos desenvolvidos no dia a dia da escola, e o papel da pesquisa é o de sintetizar estas experiências da academia, formando uma nova cultura educacional.

Portanto, mesmo correndo algum risco de estreitamento, arriscamos afirmar que a perspectiva que fundamenta a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se aproxima significativamente do modelo de formação caracterizado por Diniz-Pereira (2014), chamando de Racionalidade prática da formação docente, pois a ênfase é dada à prática educacional, o professor é o artífice da sua profissão.

Nesta perspectiva, o professor é visto como central no currículo, há uma preocupação com a prática e com os resultados desta, na ação-reflexão-ação. No Pibid, o licenciando é provocado a refletir sobre a sua prática e a do outro (professor), na intervenção com o aluno e mudá-la, se necessário for, na intenção de alcançar os objetivos desejados, conforme Contreras (2002). Neste modelo, a pesquisa passa a ter um papel importante na busca pela competência docente no processo de interação, sendo elemento central nos programas de formação e treinamentos para aperfeiçoamento da prática (CUNHA, 2013).

Assim, podemos inferir que os modelos de formação implantados pelo MEC, mais especificamente o Pibid, seguem um modelo de formação voltado para a prática, por focar na observação, na experimentação de ser professor e, assim, oferecer ao docente em formação uma possibilidade de construir seu modelo profissional, com base na experiência com seus pares, em confronto com os demais saberes teóricos e de vivências.

3.2 PIBID: GÊNESE, CONCEPÇÃO E OBJETIVOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A preocupação com a formação de professores se constitui em um dos eixos da política educacional desencadeada pelo estado brasileiro nos últimos anos, vista como peça “chave” no discurso de melhoria da qualidade educacional, mesmo considerando ser este um terreno marcado por idas e vindas, recuos, contradições, consensos, dissensos, mas também por alguns avanços, com a expansão de políticas voltadas para a educação e, em especial, para o ensino superior.

Freitas (2012) destaca a necessidade da luta de educadores e entidades nacionais por uma política educacional global de formação e valorização profissional que se contraponha às políticas pontuais e paliativas, que se caracterizam por serem emergenciais e transitórias. Para a autora, a contraposição a essas inciativas encontra sua gênese nos princípios da Base comum

construída pela ANFOPE na década de 1980, contra a ideia do aligeiramento na formação e contra a falta de professores que existe no país.

> As políticas educacionais historicamente tem cometido o equívoco de tomar as consequências do problema como se fosse sua raiz, propugnando o fim das licenciaturas como curso próprio, uma conquista desde 2002, ou o seu aligeiramento como solução para a carência de professores em áreas críticas do ensino [...] reafirma-se que a raiz do problema da escassez de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam, em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações (FREITAS, 2012, p. 19).

Foi neste contexto que o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação – MEC, sob a Lei nº 11.502, de julho de 2007, alterando os termos da lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992, amplia as atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para além do apoio ao Sistema Nacional de Pós-Graduação e ao Desenvolvimento Científico e tecnológico brasileiro. Foi atribuída a Capes a incumbência de fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica (RELATÓRIO DE GESTÃO -CAPES, 2013).

A ideia inicial da criação do Pibid partiu do presidente da Capes na época, no ano de 2007, Dr. Jorge Almeida Guimarães, anteriormente fora responsável pelo lançamento do Programa Institucional de Iniciação à Científica – Pibic, na década de 1990, quando estava no CNPq. Assim, o Pibic dá inspiração ao primeiro edital do Pibid, com o foco na docência, ideia aprovada pelo ministro de Educação Fernando Haddad, segundo Relatório de Gestão DEB (2009-2014).

Ao ser lançado em 2007, o atendimento prioritário do programa focava as áreas de matemática, física, química e biologia, dada a carência de professores nestas áreas, com desafio de aumentar as médias das escolas que participavam do Exame Nacional do Ensino médio- ENEM, além de atender uma das metas do compromisso Todos pela Educação, já previstos no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). O intuito era de alcançar até 2022 a média 6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, numa parceria entre as Secretarias estaduais, municipais e universidades públicas, para a melhoria da educação. Na época, a média do Ideb era 3,8.

Diante dos dados positivos do programa e da flexibilização para as IES manifestarem o interesse na área ser atendida. Mediante, também, o diálogo com a rede pública local de

cada região, o programa foi ampliado, a partir de 2009, para atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campos e quilombolas, contando com 3.088 bolsistas no ano de 2009.

Com a substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto nº 7219/2010, o Ministério da Educação já manifestava o interesse de dar continuidade ao Pibid, a exemplo de Pibic, "que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de estado voltado para a formação docente" (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009-2014, p. 64).

O Decreto de nº 7692, de 2 de março de 2012, "alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras". A mudança teve a intenção de deixar mais clara a missão desta Diretoria de "promover ações voltadas para valorização do magistério", sem, no entanto, modificar o trabalho desenvolvido (RELATÓRIO DE GESTÃO CAPES, 2009-2013). Neste ano, participaram do Pibid 195 Instituições de Educação Superior em todo o território brasileiro, foram desenvolvidos 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica.

O presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, em 2013, seguindo atribuições conferidas no artigo 26 do Decreto 7.692 de 02 de março de 2013, por meio da Portaria 096 de 18 de julho de 2013, atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, revogando a Portaria de nº 260 de 2010. No capítulo que trata das Disposições gerais, em seu artigo 1º, define que o programa, "tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010".

No artigo 2º, define que "O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira". Nesse artigo, explicita-se a necessidade de investimentos de qualificação na formação inicial docente e sua relação com a melhoria do ensino nas escolas de educação básica. Nessa perspectiva, na seção 2, artigo 4º define os objetivos do Pibid:

> I – Incentivar a formação docente 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 licenciados 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; e
> VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
> VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (MEC, 2013).

Diante dos objetivos postos, percebe-se a abrangência do projeto ao pensar na constituição da formação docente em meio às disputas, interesses antagônicos e desvalorização social, já analisado anteriormente. Os objetivos do programa são positivos para a formação profissional, pois buscam contribuir no resgate da identidade docente, no sentido valorativo dos alunos em formação (futuros professores), melhorando a qualidade de sua formação. Assim, valorizando, também, os professores que já estão atuando profissionalmente, ao assumirem um papel de corresponsáveis na formação dos futuros profissionais, enquanto bolsistas supervisores do programa, alargando esse objetivo, no intuito de melhorar a educação básica brasileira.

Contudo, como já foi citado neste texto, ter os objetivos previstos não é uma garantia de sua efetivação de fato, pois, ao lidar com o ser humano, tudo é muito subjetivo, e as relações não são neutras, a realidade e os sujeitos também não o são. A proposta do programa é de possibilitar aos alunos das licenciaturas a ampliação dos conhecimentos do fazer pedagógico *in loco*, a partir do primeiro período, a depender da quantidade de vagas, disponibilizadas no subprojeto. Haja vista o programa não contemplar todos os licenciando em formação, uma das limitações do programa, limitação também do alcance dos objetivos do programa, na medida em que se propõe a contribuir na formação inicial dos alunos em formação, não prevê de alguns.

Outro ponto a ser ressaltado: o programa possibilita inserir os alunos da licenciatura no espaço escolar, mas sua participação efetiva vai depender do grupo de trabalho, das concepções dos gestores e professores sobre o papel da escola, como conformadora dos alunos de IDs, ao acolher este aluno e favorecer sua participação efetiva no processo da docência como um todo.

Ao tratar da adesão das IES ao projeto maior do Pibid gestado pela Capes, dentre os critérios apresentados às instituições para sua participação, está o de serem IES públicas, privadas ou filantrópicas que oferecem cursos em licenciatura, interessadas no programa. Estas concorrem apresentando, junto à Capes, projeto de iniciação à docência de acordo com os editais públicos. Depois de aprovado o projeto, cada instituição recebe cotas de bolsas e

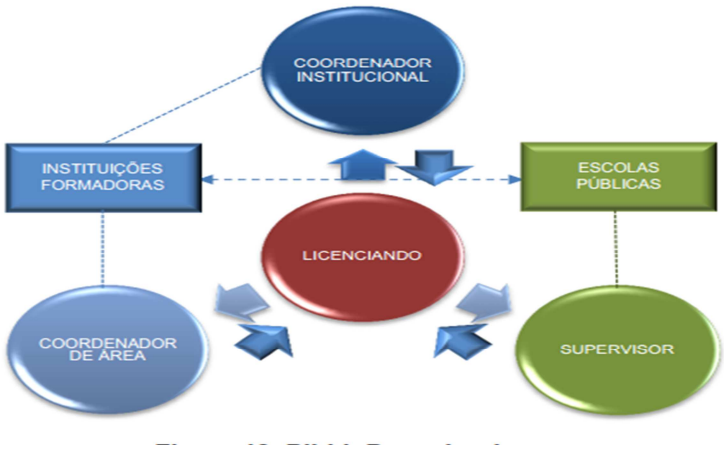
recursos para custeio e um valor em capital[22] para desenvolver atividades propostas no projeto.

Um dos diferenciais deste programa é a concessão de bolsas aos envolvidos no projeto, a Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: a) *bolsistas*, alunos de licenciatura em iniciação à docência ofertada por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino; b) *Supervisor*, professores da educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas, na sua área de formação; c) *Coordenador de área*, professores das instituições de ensino superior como coordenadores de subprojetos de áreas; d) *Coordenação de área de gestão de processos educacionais*, para professores que auxiliam na coordenação de projetos; e) *Coordenação institucional* – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. O pagamento dos participantes é realizado por meio de bolsas creditadas diretamente via banco.

A proposta do projeto desenvolvido pelas IES deve promover a inserção dos alunos na escola, desde o início de sua graduação, sob a orientação de um supervisor da escola e coordenador institucional, participando da dinâmica escolar, fazendo relação com os conteúdos vistos em sua formação.

A gravura abaixo representa a organização do programa:

Figura 3 - Organização do Pibid



Fonte: Relatório de Gestão (DEB/CAPES de 2009 a 2014.

[22] Em relação a esses recursos de custeio, no caso da Universidade Federal do Acre, o último repasse recebido, segundo relatórios dos subprojetos, foi no ano de 2014. De lá para cá, não houve repasse financeiro para execução dos subprojetos na IES.

Segundo o organograma do Pibid, tem-se o coordenador institucional. Em seguida, as instituições formadoras e as escolas públicas no mesmo nível, o coordenador de área (instituição) e o professor supervisor (escola) também no mesmo nível e o licenciando ocupando o lugar central e se inter-relacionando com todos os demais.

Sendo o coordenador institucional responsável pelo projeto geral, a coordenação de área tem a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento e a avaliação das atividades desenvolvidas no subprojeto e selecionar os bolsistas para atuarem no programa.

Os critérios de seleção para os alunos ingressarem no programa são: a) estar regulamente matriculado em um curso de Licenciatura; b) estar apto a iniciar as atividades referentes ao projeto; c) comprovar disponibilidade de tempo para dedicar-se ao programa; d) desempenho acadêmico[23], com base no histórico escolar analítico (MEC, PORTARIA, nº 122).

No ano de 2013, foi construída, através de audiência pública, a nova portaria de regulamentação do Pibid, por meio da Lei 12.796, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff. A nova portaria alterou o texto da LDB 9.394/96 e, dentre outras questões, destaca-se a responsabilidade da União, do Distrito Federal e dos Municípios de adotarem medidas que facilitem o acesso e a permanência dos alunos matriculados em cursos de formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica. Houve, portanto, um reordenamento deste programa, com um salto qualitativo nas concessões de bolsas distribuídas, totalizando 90.254 em 855 campis, de 284 instituições formadoras; 2.997 subprojetos e, aproximadamente, 6.000 escolas da rede pública conveniada. Torna-se, assim, a principal política de valorização do magistério e de permanência do aluno nas licenciaturas. (UFAC, PIBID, 2016).

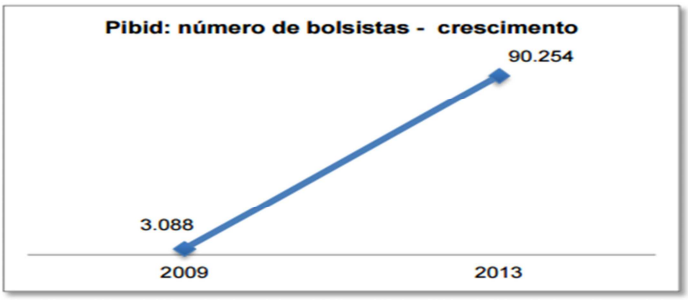
O gráfico[24] a seguir representa o salto no crescimento do número de bolsa entre 2009 e 2013. Uma diferença de 87.166 ao total.

---

[23] Sendo este último critério relativo, pois se o aluno tem possibilidade de adentrar no programa a partir do primeiro período, não terá registros de notas no histórico escolar, o que não lhe impede de participar do programa.

[24] Não foi possível identificar dados quantitativos mais atualizados, pois a plataforma, no site MEC, dispõe de informações quantitativas de bolsas nominalmente por programas e instituições, ficando inviável a contagem. Também foi feito contato da pesquisadora por via de e=mail (Apêndice) na busca de dados maiores sobre o programa, não foi alcançado êxito.

Gráfico 1- Bolsas do Pibid – 2009/2013



Fonte: Relatório de Gestão (DEB/CAPES) de 2009 a 2014.

A utilização deste gráfico é para demonstrar o salto quantitativo do programa logo no início de sua implementação, iniciando nacionalmente com 3.088 bolsas em 2009, com um salto significativo em 2013 para 90.254 bolsistas no programa.

Como toda política, na formulação documental do Pibid, é prevista a etapa de acompanhamento e avaliação deste programa, como forma de cumprimento das metas da Diretoria de Formação de professores da educação básica. Dentre as atividades de acompanhamento e avaliação, são propostas: "visitas técnicas às instituições, participação nos eventos promovidos pelos programas, levantamento de dados sobre os bolsistas e sobre os resultados alcançados pelo programa" (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID, 2013, p. 53). Além disso, o levantamento feito através de preenchimento de formulários, enviados por meio do *Google Drive, destacou a* organização de eventos locais, regionais e nacionais para divulgação e acompanhamento das atividades desenvolvidas.

As legislações que regulamentam e regulam o programa, desde sua criação, e as alterações mais recentes podem ser visualizadas no próximo quadro:

Quadro 3 - Referências legais – Pibid

Continua.

Referência legal	Assunto	Situação
Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007	Institui o Pibid	Revogada
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 Publicada	Primeiro Edital lançado Pibid	Finalizado
Portaria nº 122 de 16/09/2009	Dispõe sobre o Pibid no Âmbito da Capes	Finalizado
Edital 02/2009	Amplia o Pibid às Instituições públicas estaduais	Revogada
Portaria nº 1.243, de 30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas dos participantes de programas de formação inicial e continuadas de professores	Finalizado
Portaria de nº 72, de 09/04/2010	Estende o Pibid as instituições públicas e as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos	Em vigência
Portaria de nº 136, 01/07/2010	Altera a modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid	Em vigência

Quadro 3 - Referências legais – Pibid

Continuação.

Referência legal	Assunto	Situação
Edital de nº 18 de 2010	Concessão de bolsas do Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais sem fins lucrativos	Finalizado
Decreto de nº 7.219/2010, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid	Em vigência
Edital conjunto CAPES CECAD - PIBID diversidade de 22 de outubro de 2010	Lança o Pibid para os alunos de Licenciatura dos Programas do CECAD, Prolind e procampo	Finalizado
Portaria de nº 260 de dezembro de 2010	Aprova as Normas do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – Pibid	Revogado
Edital de nº 01/2011	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid	Finalizado
Edital de nº 11/2012	Ampliação do programa nas IES já conveniadas e implementação para novas instituições	Finalizado
Portaria de nº 96/2013, de 18 de julho de 2013	Aprova as normas do Pibid	Prorrogado
Edital de nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013	Seleção de Instituições que participarão do Programa a partir de 2013	Prorrogado
Edital n° 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013	Seleção para as instituições que trabalham com o Pibid diversidade	Finalizado
Lei 12.796 de 4 de abril de 2013	Altera a Lei 9394/96 (LBD)	Em vigência

Fonte: Dados da pesquisa, com base no Relatório Gestão Capes, 2009-2014.

A Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, foi publicada no diário oficial dia 13/12/2007, na qual o Ministério da Educação institui o Pibid, prescrevendo seus objetivos gerais, área prioritária de atendimento, a regulamentação do convênio entre as instituições federais de educação superior e a Capes. Dentre os critérios para a seleção dos projetos, estão, prioritariamente, aqueles em que os bolsistas sejam procedentes da rede pública com renda familiar de até um salário e meio. No que se referem às atividades na escola, estas devem ser planejadas e em contraturno, de forma a não prejudicar as atividades discentes dos alunos.

Também é apresentado o perfil do coordenador do projeto, este deve ser professor efetivo, ser preferencialmente professor das licenciaturas, ter pelo menos três anos de experiência no ensino superior. Cabe ao coordenador do projeto selecionar os supervisores de área, na escola e seleção dos bolsistas. Estes deverão estar regulamente matriculados, no curso de licenciatura na área de referência, dedicar-se em um período sem prejuízo de suas atividades discentes e assinar termo de interesse em atuar futuramente na educação básica. No tocante às despesas do programa, elas são previstas dentro das dotações orçamentárias do Ministério da Educação, Capes e FNDE.

A chamada Pública de Proposta para o Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica fase II, MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, disponibilizou 150 novas

vagas para as instituições Federais a serem implantadas no decorrer de quatro anos nas escolas técnicas, em 150 municípios, distribuídos em 26 estados.

A Portaria nº 122, de 16/09/2009, dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes, expondo as finalidades do programa de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura em instituições federais e estaduais de educação superior, no intuito de aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Expõe os objetivos, área de atuação. Em seu artigo 8º, reafirma os critérios para as escolas com IDEB abaixo da média da região ou estado como também naquelas com experiências bem sucedidas, no intuito de socializarem tais experiências entre as demais escolas, contribuindo com novas práticas e elevando, assim, o IDEB das escolas que precisam. No artigo 9º, expõe a contrapartida financeira de, no mínimo 15% (quinze por cento) do valor do orçamento do projeto.

Com o Edital 02/ 2009, há uma ampliação de participação para as instituições públicas estaduais. Dispondo de um recurso orçamentário no valor de "até R$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) a serem executados, conforme a disponibilidade orçamentária e financeira" (BRASIL, 2009, p. 2), sendo financiáveis para as bolsas de estudos e verbas de custeios, entre estas: concessão de passagens, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros (pessoas físicas e jurídicas). Dentre os itens não financiáveis estão: contratação ou complementação salarial de técnicos, despesas com energia elétrica, água, telefone (estas devem ser custeadas) são contrapartida obrigatória da instituição executora. Como também, despesas com coquetel, título público ou obras civis.

O Pibib se diferencia do estágio Curricular por ter uma carga horária bem mais extensa e tempo prolongado do licenciando no cotidiano escolar. A participação ocorre em uma interação constante, de acordo com sua área específica de formação. No ano de 2010, o Decreto 7.219 substituiu as Portarias que regulamentavam o programa, passando a ser o documento de referência legal do programa, redefinindo objetivos, metas, finalidades e a estrutura organizacional do programa.

No ano de 2013, foram aprovados mais três documentos sobre o Pibid, a Portaria nº 96/2013, que complementa o Decreto 7.219, aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa. O edital nº 61/2013 abre seleção para instituições que desejam trabalhar com a diversidade e a Lei 12.796 altera a LDB 9394/96 e institui o Pibid como política de incentivo à formação profissional. Assim, ficam a União, o Estado e os Munícipios incumbidos de incentivar a formação profissional para a educação básica através de programa institucional de bolsas de

iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2013).

Vale a pena ressaltar que o Edital 61/2013 foi prorrogado por mais 24 meses, com validade até fevereiro de 2017. Portanto, até o momento, procuramos fazer uma abordagem procurando situar o Pibid e seus regulamentos legais nacionalmente. No próximo tópico, daremos ênfase ao Pibid na Universidade Federal do Acre, procurando destacar as principais questões que envolvem a implantação do programa, as propostas desenvolvidas.

3.3 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Antes de focarmos no Pibid na Universidade Federal do Acre, faremos uma breve contextualização histórica da institucionalização da Universidade. Sua criação remonta ao ano de 1964, com a criação da faculdade de Direito, inicialmente sob o Decreto Estadual de nº 187, em seguida com a Lei Estadual nº 15 de 08 de setembro de 1964, na cidade de Rio Branco- Acre, uma das sete capitais da região norte do país. No ano de 1970, já congregava mais quatro cursos: Ciências Econômicas, Letras, Matemática e Pedagogia. A federação ocorreu em 05 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025. Atualmente, a Ufac possui três Campi que ficam localizados em Rio Branco (sede), Cruzeiro do Sul e Brasiléia.

Por ser a única universidade pública do estado, a Ufac ocupa um papel social de grande relevância junto à sociedade local, por oferecer cursos de licenciatura e bacharelado (dentre eles a medicina, curso muito procurado por pessoas de outros estados). Desenvolve atividades pertinentes ao tripé ensino, pesquisa e extensão, por meio de intervenções com produções acadêmicas que vão para além da instituição, o que propicia aos estudantes, oportunidades práticas de vivenciar experiências que venham agregar na sua formação acadêmica e futura profissão profissional.

O ingresso da Universidade Federal do Acre no Programa Institucional de Bolsas Institucional à Docência – Pibid, organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, se deu por meio do Edital CAPES/DEB Nº 02/2009, com resultado final divulgado pelo Diário oficial da união sessão 3, Nº 247, de 28 de dezembro de 2009, implantado em agosto de 2010. Até o ano corrente, a Ufac participou junto à Capes de três editais:

Tabela 1- Número de Editais aprovados -Ufac

Edital	Vigência	Situação
1) Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIIBID	24 meses	Finalizado
2) Edital Capes/DEB nº 11/2012 – PIBID	18 meses – início agosto 2012	Finalizado
3) Edital Capes/DEB nº 61/2013 – PIBID	24 meses + 24 meses	Válido

Fonte: Coordenação Institucional do Pibid/Ufac (2017)

O primeiro Edital 02/2009 teve a duração de 24 meses. Inicialmente, participaram quatro subprojetos conforme tabela abaixo:

Tabela 2 -Área de Subprojetos Aprovados edital 02/2009 Ufac

Área	Quantidade bolsistas
Ciências Biológicas	16
Física	16
Química	16
Matemática	24
Total	72

Fonte: Coordenação Institucional do Pibid/Ufac (2017)

Naquele momento, a Ufac procurou atender às orientações colocas pela Capes, de privilegiar as áreas das ciências exatas, por conta do déficit de profissionais formados nesta área. Por isso, o número reduzido de áreas contempladas e, consequentemente, número menor de bolsas disponíveis.

O segundo projeto aprovado se deu por meio do Edital de nº 11/2012, com previsão de atuação entre 2012/2013. Houve uma ampliação nas áreas contempladas, no total de quinze áreas, abrangendo o Campus Rio Branco: Educação Física, Filosofia, Física, Letras-Espanhol, Letras-Português, Letras-Inglês, Geografia, História, Música e Pedagogia; e o Campus Floresta em Cruzeiro do Sul: Ciências Biológicas, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Pedagogia (ênfase ao apoio pedagógico nas escolas).

A tabela a seguir demonstra o quantitativo de bolsas concedidas pelas Capes para desenvolvimento do projeto em 2012, na Ufac.

Tabela 3 - Quantitativo de Bolsas Edital 2012/2013

Tipo de Bolsa	Total Nacional	Ufac
Iniciação à docência	40.092	354
Supervisão	6177	62
Coordenação de área	2.498	18
Coordenação de área de gestão	266	1
Coordenação institucional	288	1
Total	49.321	436

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base edital 2012/2012 Pibid/Ufac.

O Edital Capes nº 61/2013, regulamentado pela Portaria em vigência Capes nº 96/2013, ampliou ainda mais o programa, passando a atender 19 cursos de licenciaturas, em cinco municípios: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá e Brasileia. Assim, em março de 2014, deu-se continuidade ao programa, com 1.020 bolsistas. Houve uma perda de 82 bolsas, segundo relatório da coordenação institucional, distribuídas conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Distribuição de bolsas Edital 061/2013- Capes - Ufac

	Coordenadores	Supervisores	ID	Total
Coordenador Institucional	1			1
Gestão de Processos Educacionais	4			4
Biologia CZS	2	7	35	44
Biologia RB	3	10	50	63
Educação Física RB	2	6	35	43
Filosofia RB	3	5	40	48
Geografia RB	3	6	40	49
História RB	4	16	72	92
Letras Espanhol CZS	1	2	20	23
Letras Espanhol RB	3	7	44	54
Letras Francês RB	1	1	5	7
Letras Inglês CZS	1	3	17	21
Letras Inglês RB	3	6	43	52
Letras Português CZS	2	5	26	33
Letras Português RB	2	6	37	45
Matemática CZS	2	8	38	48
Matemática RB	6	20	108	134
Música RB	1	2	19	22
Pedagogia CZS	3	9	45	57
Pedagogia RB	3	10	57	70
Química RB	2	4	22	28
Total	52	133	752	938

Fonte: Relatório Ufac 2013

O Edital 061/2013[25] foi prorrogado por mais 24 meses, estando previsto o mês de fevereiro de 2018 para o término de vigência.

Desde a implantação do Programa, na Ufac, houve quatro seminários[26] no Campus Rio Branco, com o intuito de "avaliar as ações do programa desenvolvidas nos Campus Rio Branco e Floresta. Nestes seminários, foram expostos à comunidade em geral os trabalhos

[25] Segundo dados da coordenação institucional, atualmente, o programa conta com 937 bolsistas.
[26] Serão abordadas no capítulo IV, na seção Atividades desenvolvidas nas escolas/Ufac pelos IDs no programa.

realizados pelas equipes envolvidas no Pibid, por meio da interação entre Ufac e escolas públicas" (UFAC, PIBID, 2016).

Uma questão bastante positiva é a divulgação das atividades por meio de um "Boletim Gestão de Processos Educacionais PIBID –UFAC/GEPED"[27], impresso e on-line, com circulação mensal, no qual são divulgadas as ações promovidas pela coordenação do programa na IES, as diferentes atividades vivenciadas no dia a dia nas diferentes escolas parceiras no projeto e, ainda, artigos de opinião de professores pesquisadores voltados para as discussões que envolvem a formação docente e outras temáticas afins.

Na edição nº. 22 de julho de 2017 com o título "Ações docentes, acessibilidade em foco", podemos encontrar um artigo de opinião muito significativo para a nossa pesquisa, intitulado: "Pibid e Estágio Supervisionado: momentos privilegiados entre a teoria e a prática na formação dos Pedagogos", da professora Ednacelí Abreu Damasceno[28]. A pesquisadora faz a distinção entre o Estágio como elemento curricular e o programa, destacando o aspecto de complementariedade entre ambos e o quanto essa articulação contribui na desenvoltura do aluno no momento do estágio supervisionado. Momento este que exige uma sistematização de conhecimentos (planejamento, organização do ensino, etc.), espaço, tempo e desenvoltura com a turma em sala de aula. Atualmente, o Boletim encontra-se em sua 24ª edição.

3.4 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAC E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR/PPC DO CURSO

No ano de 1967, o Estado do Acre era administrado pelo governo Jorge Kalume. Em seu governo, criou o Instituto de Educação do Acre, órgão superior de estudos e experimentação pedagógica, com a função de manter, além dos cursos normais de 1º e 2º ciclos e da escola primária, a Faculdade de Educação e o Centro de Estudos e pesquisas Educacionais sob a Lei 140, de 30/11/67. Carvalho (2004) chama atenção para o contexto vivenciado no estado, na época, com carência de profissionais habilitados na educação, pois a única agência formadora de professores era a Escola Normal. Porém, esta não se fazia presente em todos os municípios do estado. Em muitos deles, havia apenas o Normal Regional do primeiro ciclo.

[27] Sua Edição Especial, nº 01, foi em agosto de 2015. Pode ser acessada pelo endereço: www.ufac.br
[28] Professora de Estágio Supervisionado e coordenadora do Subprojeto Pibid no curso de Pedagogia/Ufac.

A disputa política era latente, mesmo tendo sido apresentado o projeto de criação do Instituto de Educação, que seria responsável por cursos de aperfeiçoamento dos professores, antes do projeto para a criação da Faculdade de educação, não houve a implantação.

> Para ratificar o mencionado jogo de interesses políticos em disputa no Estado do Acre, é oportuno ressaltar que o projeto de criação do Instituto de Educação, nesses moldes, foi apresentado antes do projeto que criou a faculdade de Direito. Certamente, segundo os políticos e dirigentes do Estado, seria mais interessante investir nas bases do Judiciário do que em cursos voltados para formar 'simples professores' (CARVALHO, 2004, p. 81).
>
> Nesta disputa, em 1970, foi criado o Centro Universitário do Acre, integrando os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Estudos Sociais (Licenciatura curta), pela Lei Estadual 318, de 3 de março de 1970 e pela Resolução 4/70, do Conselho Estadual de Educação do Acre, homologada pela Portaria 4/70, de Secretaria Estadual de Educação" (CARVALHO, 2004, p. 86).

Portanto, o curso de Pedagogia tem sua origem no estado do Acre vinculada ao Centro Universitário do Acre, por meio da Lei estadual nº 318, de 03 de março de 1970, com autorização do Conselho Estadual de Educação pelo Decreto nº 68567, de 29 de abril de 1971. No mesmo ano, foi instalada a Faculdade de Educação,

> [...] que absorveu o curso de Pedagogia, tendo como objetivo 'formar recursos humanos para a área de educação e realizar a formação pedagógica nas Licenciaturas'. Em 1975, pelo parecer CFE nº 4009/75 e Decreto Federal nº 76851/75 o curso de Pedagogia obtém seu reconhecimento em âmbito federal (PPC PEDAGOGIA, 2009, s/n).

Dentre as justificativas para a implantação do curso de Pedagogia, encontradas na pesquisa de Carvalho (2004), estaria a falta de professores qualificados, já que, no ano de 1970, havia apenas cinco professores com formação em nível superior na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre.

No ano de 1975, já como instituição federativa, através do Parecer 4.009/75, Decreto Federal 76.851, de 17/12/1975, do CFE, e o Decreto Federal de nº 76.851 de 17/12/1975, é reconhecido o funcionamento do curso de Pedagogia estruturado com as habilitações de "Magistério das Disciplinas Pedagógicas, Administração Escolar (1º e 2º graus), Orientação e Supervisão Escolar (1º e 2º graus) e Inspeção Escolar (1º e 2º graus), esta última nunca sendo implantada." (CARVALHO, 2004, p. 92).

Atualmente, a estrutura Organizacional da Proposta formativa do Curso de Pedagogia está voltada para a habilitação básica para a formação inicial de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com a duração de quatro anos, o aluno em formação deve cumprir os componentes curriculares com créditos:

teóricos, com carga horária de 2.490, *práticos,* com carga horaria de 720 e *Estágio Supervisionado,* com carga horária de 315, perfazendo um total de 3.524 horas.

Um dos critérios colocados para as IES concorrerem ao edital de parceria do projeto Pibid pela Capes é de a proposta de subprojetos de áreas estarem interligados com o Projeto Pedagógico dos respectivos cursos, no intuito de garantir a consonância com os objetivos específicos da formação.

O primeiro subprojeto Pibid/Pedagogia só começou a fazer parte do projeto Institucional do Pibid nacionalmente a partir do segundo projeto aprovado, por meio do Edital nº 11/2012, como já foi citado. O segundo subprojeto Pibid/Pedagogia foi aprovado por meio do Edital nº 61/2013, com prazo de 48 meses, a partir 14/03/2014 podendo ser prorrogada uma única vez, por até 48 meses, sendo este nossa base de análise nesta seção.

Buscando identificar a relação do subprojeto Pibid/Pedagogia com o Projeto Pedagógico Curricular do Curso – PPC, situamos a origem deste no ano de 2009[29]. Em sua proposta/ justificativa, apresenta uma postura crítica ao modelo da racionalidade técnica na formação, valorizando a prática individual e o coletivo na construção de "aprendizagem dos conhecimentos necessários à profissão, contrapondo-se às práticas formativas apoiadas no modelo de racionalidade técnica" (PPC PEDAGOGIA, UFAC, p. s/n).

Desta feita, define princípios que privilegiem:

> 1. O entendimento da educação como prática social, que tem como processo de humanização que possibilite aos sujeitos a capacidade de usufruir o que a civilização produziu e produzir civilização A direção e o sentido são a garantia da humanização (sentido emancipatório);
> 2. A educação deve ser constituir em objeto de estudo;
> 3. O processo pedagógico como algo que pode ser entendido de forma científica e o pedagogo, como profissional deve ter esse processo como objeto de estudo, investigação e intervenção;
> 4. O entendimento de que o profissional formado no curso de pedagogia deve conhecer o processo pedagógico na sua complexidade, entendendo a docência como elemento desse processo (PPC PEDAGOGIA, UFAC, p. s/n).

Na construção dessa organização, tem como base os artigos 61 e 62 da LDBN n. 9394/96, na formação do profissional, para atender à demanda social específica, de acordo com a demanda social por professores para a Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre assume este compromisso social na formação de pedagogos, sendo a única instituição pública responsável por tal formação.

[29] Atualmente, o PPC do curso de Pedagogia encontra-se em fase de reformulação.

Observamos uma consonância identificada no item quatro do subprojeto, ao apresentar o compromisso com "o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública do estado acriano" (SUBPROJETO, PIBID/PED, 2013). Para tanto, o licenciando deve ter o espaço de atuação profissional de:

> Organização do trabalho pedagógico da escola, com ênfase nas ações que têm como foco a iniciação à docência, contribuindo desta forma para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública do estado acriano (SUBPROJETO PIBID/PED, 2013, p. 2).

A referida proposta assume logo de início o comprometimento com a formação numa inter-relação com o trabalho desenvolvido na escola, toma por base nesta construção a definição do perfil do pedagogo exposto no Projeto Político Pedagógico,

> [...] um profissional que tenha o 'domínio dos conhecimentos relativos ao exercício da docência na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental', bem como sua inserção nos processos de 'organização e gestão das unidades escolares', a 'percepção da docência e da gestão do trabalho pedagógico como objeto de estudo permanente'; a 'intervenção e organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades em que se desenvolve' (SUBPROJETO PIBID/PED, 2013, p. 2).

É possível identificar a seleção de pontos centrais no PPC do curso na intencionalidade de desenvolver, nos futuros professores, os conhecimentos, habilidades e competências no decorrer de sua formação. Que sejam capazes de apropriarem-se de conhecimentos específicos ao segmento no qual irão atuar profissionalmente, inserindo-os no espaço escolar, em consonância com a teoria específica do curso. Perspectiva esta que vai ao encontro dos objetivos proposto pelo Pibid, de "**contribuir para elevar a qualidade da formação inicial** de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica**" [grifo nosso].

Outro ponto crucial no subprojeto é a articulação entre o papel do professor como docente e suas diversas atribuições, juntamente com a gestão e supervisão, já prevista pela LDB 9394/96, em seu art. 13, como a participação em reuniões de pais, elaboração de propostas pedagógicas e atividades junto à família e à comunidade.

> É imprescindível que a **inserção dos licenciandos na cultura escolar do magistério da escola pública, seja desenvolvida a partir de seu envolvimento nas diversas dimensões da iniciação da docência,** bem como em diferentes práticas e formas de trabalho com a finalidade precípua de compreender a **interface do trabalho realizado pela equipe gestora da escola** (diretor, coordenador,

> supervisor) **e o trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula** que tem como fim último, a promoção da qualidade dos processos de ensinar e aprender. Os **bons resultados na aprendizagem dos estudantes** e, consequentemente a qualidade da educação **necessita de uma cultura da colaboração entre os docentes envolvidos tanto na regência da sala de aula, como também dos docentes que ocupam funções na equipe gestora da escola** (SUBPROJETO PIBID/PED, 61/2013, p. 02,) [grifo nosso].

Observamos que o subprojeto dá ênfase à inserção dos IDs no espaço escolar e ao envolvimento destes nas diferentes atividades ligadas à docência, desde o espaço da sala de aula, até o contato com o trabalho desenvolvido pela equipe gestora. O objetivo final dessa relação são os resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes e, consequentemente, a melhoria na qualidade da educação.

Dentre as ações previstas no subprojeto Pibid Pedagogia, para além do contato com a escola (suas diferentes dimensões) que estarão envolvidas no projeto, no item ponto 2, realizar destacam-se os encontros para estudos de documentos legais e específicos, a depender da necessidade do grupo e o planejamento de ações a serem desenvolvidas na escola.

No item 3, espaço para a docência e preparação para o exercício da profissão, são descritas diversas atividades, dentre elas: encontros de investigação, realização de atividades teórico-práticas, com o intuito de desenvolver conteúdos curriculares, atividades artístico-culturais, elaboração de projeto e sequencias didático-pedagógicas, construção de laboratórios com alunos da escola, dentre outros.

No item 4 (p. 4), propõe-se a dar suporte técnico a estas escolas, através dos iniciantes à docência, na elaboração de projetos pedagógicos que “articulem as atividades de ensino e de gestão da escola, caracterizadas pelas ações ligadas ao planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico (SUBPTOJETO PIBID/PED,2013). Assim como a elaboração de materiais didáticos de suporte para as diversas atividades em sala de aula e estratégias metodológicas. Portanto, propõe-se a contribuir com a escola e com a formação do ID, na aquisição de saberes necessários à atuação profissão dos futuros professores.

No item 5 do subprojeto, encontramos o detalhamento do acompanhamento formativo do bolsista e avaliações do projeto, dentre estas ações estão: reuniões quinzenais em grupo de estudos, construção de instrumentos para coleta de dados, participação de planejamento escolar, elaboração de relatório mensal, dentre outros. No item 8, destaca-se a reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática dos bolsistas e o processo de iniciação docência, que possibilita a sistematização de conhecimentos, com base nas diferentes experiências vivenciadas na escola. Em confronto com as teorias, os alunos devem

desenvolver o espírito investigativo, reflexivo, em uma interação significativa com a realidade, de modo que possam intervir na melhoria da realidade escolar.

Assim, estas atividades propostas têm consonância com os princípios norteadores do PPC do curso de Pedagogia: a) A docência e a cultura escolar se constituem no núcleo central da formação, para o exercício profissional, do licenciando em Pedagogia; b) A formação docente é processo contínuo de mobilização de saberes e desenvolvimento de uma postura investigativa; c) A formação do licenciado em Pedagogia deve ter a escola pública como foco central do seu interesse; d) A compreensão de que a relação teoria e prática se constitui em elemento integrador dos componentes da formação do professor.

Desta feita, concluímos que os objetivos propostos no subprojeto Pedagogia estão em consonância com o PPC de Pedagogia, na medida em que este se propõe a inserir os licenciados participantes do programa no cotidiano escolar, confrontando as especificidades deste espaço e os conhecimentos teóricos e científicos vistos na formação. Assim, o Pibid contribui com a formação de profissionais que tenham a educação pública com qualidade como meta a ser alcançada.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa empírica realizada com os licenciandos do curso de Pedagogia: iniciantes à Docência atuais e egressos do programa.

4 ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: AS REPERCUSSÕES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar como vem se desenvolvendo o Subprojeto do Pibid no curso de Pedagogia na Ufac Campus Rio Branco. Nesse movimento, procuramos levar em consideração o que definem Ball e Mainardes (2011):

> Pensando sobre os tipos de "vozes" habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos da pesquisa – o 'professor', os 'pais', o formulador da política; seu gênero, classe, raça, sexualidade e habilidades físicas. Uma coisa é considerar os 'efeitos' das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 47).

Neste intuito, a seção está organizada em três subseções. A primeira apresenta um levantamento das atividades desenvolvidas no subprojeto Pedagogia Campus Rio Branco, compiladas nos relatórios anuais entregues à Coordenação Geral Institucional, pelas coordenadoras do subprojeto. A segunda seção apresenta os dados coletados por meio de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos alunos IDs em formação no referido curso. Os dados obtidos por meio desses questionários foram analisados à luz da literatura. E a terceira seção apresenta os resultados de um grupo focal com os egressos de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia, que foram bolsistas do programa, pelo menos por um ano, e estão atuando na educação básica da cidade de Rio Branco. Tais resultados, de igual modo, foram analisados a partir de uma aproximação com o referencial teórico desta pesquisa.

As três subseções têm como eixo norteador a problemática central de estudo, que é analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançado suas metas no tocante à formação inicial dos professores para educação básica no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC. Neste sentido, procuramos dar voz às ações e sujeitos envolvidos no processo de implementação dessa política.

4.1 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS, SEGUNDO RELATÓRIOS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA/UFAC 2012 A 2016: O MONITORAMENTO DA POLÍTICA

Esta subseção tem como objetivo apresentar um panorama, mesmo que sucinto, das escolas e algumas atividades realizadas no decorrer do desenvolvimento do projeto Pibid em Rio Branco-Ac, segundo relatório entregue ao final de cada ano pelas coordenadoras. O primeiro subprojeto/PED aprovado foi sob o Edital 11/2012, teve uma coordenada e uma professora colaboradora institucionalmente, sendo desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013, contemplando quatro escolas.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas segundo Relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid/Pedagogia Ufac no ano de 2012 e 2013

ESCOLAS PARCEIRAS NO PROJETO
Aracy Cerqueira Padre Peregrino Carneiro de Lima Dr. Pimentel Gomes Sheila Nasserala
Atividades desenvolvidas/Ufac
Auxílio aos professores nas mais diversas atividades propostas em sala de aula; Produção de materiais (recursos didáticos: cartazes, quadro, etc.); Peça teatral: dramatização dos personagens do texto; Participação no planejamento das atividades e aulas do projeto “Ortografando”, com professores e coordenação de escola; Levantamento das dificuldades dos alunos com relação à escrita e leitura; Participação em Formação Continuada com a supervisora da área; Fechamento do Projeto “Ortografando”, com gincana “soletrando”; Contribuição no planejamento e execução do projeto “Família na escola”; Preparação e planejamento para a semana das crianças (acompanhamento das visitas no Horto Florestal e Parque Chico Mendes); Registro diário de Campo das observações das diferentes situações vivenciadas no âmbito escolar que chamavam atenção, como indisciplina, interação professor-aluno, dificuldades de leituras e escrita. Participação em grupos de estudos com tema geradores para suporte das atividades e embasamento para produção científica: Educar e brincar; sistematização, organização e funcionamento das creches e pré-escola; 2 O ensino fundamental de noves anos; 3. Desenvolvimento da mente da criança: maturação, a construção do certo e do errado no desenvolvimento da criança, será que as crianças aprendem observando as ações dos outros? O papel do brincar no desenvolvimento da criança. 4. Os desafios da docência multidisciplinar; Elaboração de artigo científico na Universidade; Elaboração de banners para socialização no 1º Seminário Pibid Ufac
Participação em projetos
Elaboração e execução do projeto: ortografando; Campeonato ortográfico: ditado de palavras do contexto da leitura entre os alunos do 3º e 4º anos; Elaboração de projeto de leitura e escrita, produção textual;
Participação e apresentação em eventos
Participação no 1º Seminário Pibid-Ufac: Indisciplina e aprendizagem escolar; Exposição de banners: Indisciplina Escolar; Indisciplina e Aprendizagem escolar: um desafio para socialização; A aprendizagem docente: experiências vividas por um grupo de aprendizagens; Comunicação oral: Desafios da docência

Fonte: Relatório Final subprojeto Pedagogia Edital nº 11/2012 e 2013

Com base nas atividades desenvolvidas, segundo o relatório do subprojeto Pedagogia, edital nº 11/2012 e 2013, é possível identificar o envolvimento dos IDs nas

diversas atividades do cotidiano escolar da sala de aula, envolvimento em projetos didáticos pedagógicos, auxiliando o professor da sala com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Podemos inferir que, por trás deste envolvimento do aluno com o fazer pedagógico, começa-se a moldar um modelo de formação, como nos diz Diniz-Pereira (2014), no qual o aluno em formação tenha uma postura como corresponsável pelos resultados da aprendizagem dos alunos de educação básica.

Vale a pena ressaltar que a vigência deste edital foi de 2012 até julho de 2013, bem como as atividades desenvolvidas nas escolas no quadro acima, que não necessariamente aconteceram de forma linear em todas as escolas envolvidas. É apenas uma amostragem, visto que, a depender da necessidade, pode haver etapas que não foram executadas do mesmo jeito, mas todas têm um formato comum.

O segundo subprojeto foi aprovado por meio do edital 061/2013, sob a vigência da Portaria de nº 96/2013, validado por 24 meses e prorrogado por mais 24 meses, com validade até fevereiro de 2018. As atividades desenvolvidas serão apresentadas a seguir:

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid/Pedagogia Ufac no ano de 2014

Continua.

ESCOLAS PARCEIRAS NO PROJETO
Roberto Sanches Mubarac Raimundo Hermínio de Melo Maria Lúcia Moura Marin Luiz de Carvalho Fontenelle Irmã Maria Gabriela Colégio de Aplicação
Atividades desenvolvidas/Ufac
Estudo e discussão do Subprojeto Pibid/Pedagogia: objetivos, ações, estratégias, escolas selecionadas para a execução das ações; Encontros contínuos com a coordenação do subprojeto para planejar ações, avaliar e tomar decisões acerca das ações necessárias nas realidades escolares envolvidas; Estudo dos documentos que regem a educação nacional, estadual e municipal: legislações, orientações, diretrizes; estudo dos pressupostos teórico-metodológicos da educação, do conhecimento escolar, da didática dos conteúdos, da matriz curricular; leituras dos cadernos 1, 2 e 3 do PNAIC para a compreensão da escrita alfabética e quais as atividades a serem trabalhadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita; Projetos: “Recreio dirigido no LUCAFO -2014”; “Apoio Pedagógico da Dimensão 3” na Escola Maria Lucia Mouran Marin Pesquisa: propostas de atividades como apoio pedagógico em arquivos gravados em cd’s e pen drives: quadrinhas, parlendas, cantigas, poesia, trava-língua, texto lacunado, listas, ordenação de textos (por palavras, versos, parágrafos), cruzadinha, álbum de figurinhas, dentre outros; Auxílio aos professores nas mais diversas atividades propostas em sala de aula; Elaboração de projeto de leitura e escrita, produção textual; Produção de materiais (recursos didáticos: cartazes, quadro, etc.); Estruturação do espaço de leitura para atendimento rotativo semanal às crianças do 1º ao 5º ano, Colégio de Aplicação;

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid/Pedagogia Ufac no ano de 2014

Continuação.

Atividades desenvolvidas/Ufac
Participação em estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente;
Participação na SBPC, Campus Ufac Rio Branco, acompanhando alunos do Colégio de Aplicação, em parceria com Pibid;
Participação em projetos desenvolvidos nas escolas
"Coletânea de Atividades de Alfabetização", na Escola Maria Lúcia Moura Marin;
"CAP na Copa", no Colégio de Aplicação- Abordagem dos aspectos éticos como respeito à diversidade cultural, às diferenças e o respeito ao outro;
"Festa das Nações", no Colégio de Aplicação proporcionou à comunidade escolar conhecimentos sobre outras culturas;
"CAPtando o Meio Ambiente", no Colégio de Aplicação
"Caplendo": Marmelada de Marmelo, Sítio do Pica-pau Amarelo;
"Consciência Negra"
"Projeto Folclore"
"Recreio dirigido", na Escola Roberto Sanches Mubarac
Participação e apresentação em eventos
XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Pôster intitulado: O Subprojeto do Curso de Pedagogia no Pibid/ Capes/Ufac como prática formativa e suas repercussões no desenvolvimento profissional docente: aproximações iniciais;
V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid e XI Seminário de Iniciação à Docência da UFRN, realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal/RN. ENALIC/2014
Apresentação Oral intitulada: A experiência do Pibid/Pedagogia/Ufac como espaço de formação e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica: um estudo de caso.
Participação na Semana de Educação 2014: Políticas Curriculares e de Avaliação. Participação de todos os bolsistas, supervisores e coordenadora de área em atividades programadas na Semana de Educação 2014;
II Seminário Pibid Ufac: Práticas de Saberes e da Docência: Trajetórias e Tendências _ A Formação do Docente no Pibid: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas na sala de aula; _ O subprojeto da Licenciatura em Pedagogia Pibid/Capes/ Ufac Recreio Dirigido: possibilidades e limites (Relato de experiência, escola Roberto Sanches Mubarac); _ Caplendo: Relato de experiência, Colégio de Aplicação; _ Cap na Copa: Relato de experiência, Colégio de Aplicação; _ Expêriencias do Pibid - Visita à SBPC[30] (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), na Universidade Federal do Acre

Fonte: Relatório Final subprojeto Pedagogia ano 2014, Edital nº 61/2013

Com base na análise, identificamos a participação dos IDs em atividades similares às encontradas no relatório do subprojeto 11/2012-2013. No auxílio ao professor em sala de aula, participação em grupos de estudos, percebe-se uma ênfase aos trabalhos com projetos didáticos, saídas como visita à SBPC e participação em eventos científicos, como o Seminário anual do Pibid e apresentações em eventos fora do estado. Propostas estas previstas no subprojeto Pibid Pedagogia (2013) e Projeto Pibid, "art. 6º O projeto institucional deve

[30] Vale ressaltar que, segundo o relatório, na visita à SBPC, realizada pelo Colégio de Aplicação, houve a parceria financeira, com custeio do transporte para translado das crianças entre escola e o Campus da Universidade.

abranger diferentes características e dimensões [...] V – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola bem como participação nas reuniões" (PORTARIA 96/2013 CAPES).

Portanto, estas atividades fazem parte da proposta do próprio programa, de estimular e fomentar ações desenvolvidas na escola pública, na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid/Pedagogia Ufac no ano de 2015

Continua.

ESCOLAS PARCEIRAS NO PROJETO
Maria Lúcia Moura Marin Luiz de Carvalho Fontenelle Irmã Maria Gabriela Raimundo Hermínio de Melo Colégio de Aplicação Padre Peregrino Carneiro de Lima Roberto Sanches Mubarac
Atividades desenvolvidas Escola/Ufac
Grupo de estudos no período de férias e matrículas nas escolas. As atividades do mês foram redirecionadas para a Ufac, onde as bolsistas desenvolveram estudos dirigidos nas seguintes obras: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Planejamento na sala de aula. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. A atividade de leitura e estudo foi desenvolvida a contento e os relatórios de leitura foram registrados no caderno de bordo; Participação nos encontros de planejamento das escolas, preparando as salas de aulas e outros espaços educativos para a chegada dos alunos; participação na definição de metas; na definição dos projetos que serão desenvolvidos e de como será o ordenamento pedagógico em 2015; Auxílio aos professores nas mais diversas atividades propostas em sala de aula; Participação na Oficina: Construção de quadro de pregas e cartazes de textos, na Escola Maria Lúcia Moura Marin; Desenvolvimento e Organização do espaço de leitura na escola, específico para a realização das atividades de leituras semanais; Construção de materiais pedagógicos para uso na escola e na sala de aula; Participação ativa das bolsistas no Programa de Higiene Bucal, na escola Padre Peregrino; Participação na aplicação e avaliação do diagnóstico realizado na escola para verificar o estágio de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, escola Roberto Sanches; Apoio pedagógico para alunos com maior dificuldade em leitura e escrita, a partir do agrupamento produtivo de alunos por hipótese de leitura e escrita; Grupo de estudos: os descritores da Língua Portuguesa; Apoio pedagógico; Elaboração de peça teatral Produção de figurino para peça teatral; Aplicação da prova PROA, na escola Roberto Sanches Mubarac
Participação em projetos
"Jogos Matemáticos", na Escola Maria Lúcia Moura Marin, confeccionados pelas mediadoras (bolsistas) e supervisora do Pibid, a partir do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC de Matemática), cadernos de Jogos na Alfabetização Matemática; "Apoio Pedagógico em Matemática" no LUCAFO - 2015- alunos de 1º ao 5º ano;

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid/Pedagogia Ufac no ano de 2015

Continuação.

Participação em projetos
"Leitura e Escrita", na escola Irmã Maria Gabriela;
"Família na Escola" e culminância do Projeto que, considerando a repercussão, foi apresentado no III Seminário Pibid.(desenvolvido na escola Roberto Sanches);
"Aniversário do Bairro Seis de Agosto", com culminância realizada no dia da Revolução Acreana (6 de agosto);
"Leitura e Escrita", na Escola Irmã Maria Gabriela
"Família na Escola" e culminância do Projeto que, considerando a repercussão, foi apresentado no III Seminário Pibid (desenvolvido na Escola Roberto Sanches);
"Projeto Folclore: uma experiência de sucesso", na escola Roberto Sanches Mubarac
"Recreio Dirigido", escola Roberto Sanches Mubarac
"Projeto teatral: Estava a semente em seu lugar, veio a ..."
Participação e apresentação em eventos
Participação no III SEMINÁRIO PIBID UFAC: Multiletramentos e Ensino Pibid-Ufac:
_Apresentação oral intitulada: O ensino da matemática por intermédio de jogos em Turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental (Relato de experiência);
_ Apresentação oral: Projeto Família na Escola (Relato de experiência);
_ Apropriação das avaliações externas pela escola: ritos e práticas pedagógicas
Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental, que aconteceu no período de 09 a 13 de novembro de 201,5 no Campus da Universidade Federal do Acre;
X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: Transito pós-coloniais e decolonialidade de saberes e sentidos:
_ Comunicação oral: O ensino da matemática por intermédios de jogos em turma de 1º e 2º anos de ensino fundamental e As contribuições pedagógicas do Pibid na implementação do uso da sala de leitura, relato de experiências vivenciadas pelas bolsistas do Pibid /Pedagogia/Ufac;
Participação de todos os bolsistas em curso de Extensão Elaboração de Trabalho Acadêmico, ministrando pelas coordenadoras do subprojeto;
Apresentação de Relato de Experiência: Vivenciando a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do Pibid, Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima.
Vivenciando a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do Pibid – Padre Peregrino
O trabalho teve como objetivo relatar as experiências e as práticas pedagógicas vivenciadas na Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima.
O Pibid e a possibilidade da construção da prática docente a partir do "chão da escola" - Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima.

Fonte: Relatório Final subprojeto Pedagogia ano 2015, Edital nº 61/2013.

Com base na análise dos relatórios dos coordenadores do subprojeto Pedagogia, é possível perceber que, no ano de 2015, os IDs tiverem uma participação significativa em eventos científicos, compartilhando experiências e procurando alcançar o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Também é possível identificar a exigência do Registro diário de Campo (Diário de Bordo), com as observações das diferentes situações vivenciadas no âmbito escolar pelos licenciandos, como reflexão, na articulação entre teoria e a prática, dando base para as produções científicas.

Outro fator preponderante, identificado nos relatos dos coordenadores, nesse ano, foram as dificuldades para a execução do projeto. A primeira foi uma alagação forte na cidade, que provocou a suspensão das aulas nas escolas públicas, mesmo aquelas onde se

localizavam em área não alagadiça. A escola mais afetada, segundo relatório, foi a escola Roberto Sanches Mubarac que, mesmo depois das águas do Rio Acre terem baixado, levou muitos dias para se reorganizar e iniciar o ano letivo.

Outra dificuldade apresentada, nos relatórios, é a ausência do repasse dos recursos financeiros destinado ao Pibid para custeio de materiais de projetos na escola, comprometendo o desenvolvimento de projetos, especialmente os de "Higiene", que previam a compra de matérias de higiene e limpeza e o projeto "Recreio Dirigido", que precisaria de materiais como jogos para dar continuidade.

Quadro 8 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid /Pedagogia/ Ufac no ano de 2016

Continua.

ESCOLAS PARCEIRAS NO PROJETO
Raimundo Hermínio de Melo Anice Dib Jatene Padre Peregrino Carneiro de Lima Roberto Sanches Mubarac Maria Lúcia Moura Marin Luiz de Carvalho Fontenelle Irmã Maria Gabriela
Atividades desenvolvidas/Ufac
Estudo e discussão do Subprojeto Pibid/Pedagogia: objetivos, ações, estratégias, escolas selecionadas para a execução das ações; Encontro com as coordenadoras dos subprojetos para acompanhar, avaliar e tomar decisões acerca das próximas etapas e ações necessárias nas realidades escolares envolvidas; Encontro para acolhimento e apresentação dos novos alunos bolsistas do subprojeto Pibid da área de Pedagogia; Acompanhamento dos coordenadores das atividades desenvolvidas nas escolas; Participação em estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente; Estudo dos documentos que regem a educação nacional, estadual e municipal: legislações, orientações, diretrizes; estudo dos pressupostos teórico-metodológicos da educação, do conhecimento escolar, da didática dos conteúdos, da matriz curricular; Participação em estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente; Confecção dos kits jogos de Matemática e Língua Portuguesa, na Escola Maria Lúcia Moura Marin.
Participação em projetos desenvolvidos nas escolas
Projeto "Apoio Pedagógico em Matemática", na Escola Maria Lúcia Moura Marin - 2016; Projeto "Apoio Pedagógico da dimensão 1" (auxílio a um ou mais alunos na sala de aula), na Escola Maria Lúcia Moura Marin 2016; Projeto "Apoio Pedagógico da dimensão 3" (auxílio a um ou máximo três alunos na fora da aula), na Escola Maria Lúcia Moura Marin. Projeto "Hoje é dia de História. Pibidianos em ação", na Escola Luiz de Carvalho Fontenelle 2016; "Projeto de Leitura", na escola Maria Gabriela;
Participação e apresentação em eventos
As bolsistas participaram dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Seme (Secretaria Municipal de Educação) realizados na escola; Apresentação das atividades realizadas pelo Pibid na Escola Maria Lúcia Moura Marin desde o ano de 2014, início do programa na escola;

Quadro 8 - Atividades desenvolvidas segundo relatório Pibid Pedagogia nas escolas parcerias no subprojeto Pibid /Pedagogia/ Ufac no ano de 2016

Continuação.

Participação e apresentação em eventos
IV SEMINÁRIO PIBID UFAC – COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE, com o objetvo de apresentar as experiências e os projetos desenvolvidos na escola campo do programa Pibid, com apresentações de trabalhos: banners e comunicações orais.
Participação na XIX Semana de Educação e I Seminário de Estudos e Pesquisas em política, gestão, trabalho e formação docentes (GEPPEAC).
As bolsistas participaram dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Seme (Secretaria Municipal de Educação) realizados na escola;
Apresentação das atividades realizadas pelo Pibid na Escola Maria Lúcia Moura Marin desde o ano de 2014, início do programa na escola;

Fonte: Relatório Final subprojeto Pedagogia ano de 2016 - Edital nº 61/2013.

A participação em Seminários é um dos critérios colocados pelo projeto Pibid nacional, cada IES local deve organizar os eventos em conformidade com os participantes do projeto, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa orientação está em consonância com a proposta do subprojeto na área de Pedagogia ao definir como proposta do Pibid "contribuir de forma crítica para o processo de reflexão, problematização, e análise da prática docente, a partir dos seus avanços e dificuldades encontradas no cotidiano escolar" (SUBPROJETO PEDAGOGIA -UFAC, 2013, p. 02).

No relatório anual (2016), também foram identificadas as dificuldades encontradas para a execução do projeto no decorrer do ano, dentre estas estão: rotatividade de bolsistas levando em consideração o deligamento por conclusão de curso ou aprovação em concursos; outro fator colocado, como no relatório do ano anterior, foi a falta de liberação de verbas referentes a 2015 e 2016, para custeio das atividades previstas no edital, reduzindo significativamente as demandas que exigiam recursos financeiros. As atividades deste ano focaram mais no suporte humano, no apoio pedagógico na escola.

Portanto, com base nas atividades desenvolvidas, segundo relatórios dos subprojetos Pedagogia, Edital 11/2012-2013 e Edital nº 61/2013, podemos identificar que as atividades desenvolvidas no decorrer do programa nem sempre ocorrem como previstas na formulação da política, em sua grande maioria, vão ao alcance dos objetivos previstos pelo programa. É identificado, também, que o programa não cumpre sua contra partida financeira. Segundo dados, o subprojeto não recebe repasse de verbas orçamentarias, comprometendo, assim, atividades já previstas na elaboração e aprovação do projeto. O que é previsto na idealização da formulação de uma política nem sempre ocorre como pensada, pois, por não ser neutra, depende dos atores envolvidos na sua implementação para que alcance os resultados esperados (BALL,2005).

Outro ponto a ser resaltado, ao fazer relação com a nossa fundamentação teórica, é que, até o momento vem se confirmando nossa hipótese (já levantada nas análises documentais), de que a estrutura organizacional do Pibid se enquadra na perspectiva, denominada por Diniz-Pereira (2014), de modelo de formação da Racionalidade da prática. Neste modelo o professor é visto como artífice no processo de interação, responsável pelo seu papel na interação (CONTRERAS, 2002). Nesta perspectiva, a ênfase é dada ao como fazer, tendo como modelo de referência a prática de outros professores. Contudo, com base nos dados até aqui analisados, arriscamos inferir que também encontramos características do modelo de formação chamado de racionalidade técnica, na medida em que os bolsistas participam de aplicação de avaliações externas, cujo foco está no resultado.Uma imposição do sistema, na qual a técnica está voltada ao como fazer, aplicada com base na ciência (DINIZ-PEREIRA, 2014), o professor é reduzido a executor de tarefas, segundo Contreras (2002).

Também encontramos indícios de práticas voltadas para uma formação no modelo da racionalidade crítica, na medida em que o pofessor pensa no problema e busca solução, com um papel mediador, contribuindo para a emancipação do aluno (DINIZ–PEREIRA, 2014). Isso porque, em certos momentos, o ID tem autonomia para elaborar estrátegias de ensino (projetos, espaço de de leitura, dramatizações) de uma forma crítica e sentindo-se corresponsável pelo desenvolvimento do aluno, visando uma aprendizagem significa em prol do desenvolvimento do aluno real e não com os resultados como prestação de contas.

Essas hipóteses serão efutadas ou não, a partir das análises dos dados a seguir.

4.2 O PIBID E O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: OS INICIANTES À DOCÊNCIA - ID

Esta subseção tem como objetivo apresentar resultados dos dados coletados a partir da aplicação de um questionário (Apêndice A) com o primeiro grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram contemplados 39 licenciandos, IDs atuais do programa, correspondendo a 68,42% de um universo de 57 sujeitos que, na atualidade, fazem parte do subprojeto Pibid/Pedagogia, objeto do edital 061/2013, em vigência. Os IDs responderam a um questionário com 3 blocos de questões (abertas e fechadas), cada um com subitens. A aplicação foi realizada em dias pré-estabelecidos[31], na sala do Pibid, situada no bloco Multidisciplinar da Universidade Federal do Acre, mediante contato e agendamento pré-

[31] A pesquisa foi realizada entre os dias 25 e 28 de julho de 2017, no turno da manhã, tendo em vista que os alunos participantes têm aula no contra turno. Os dias para o encontro foram acordados com as coordenadoras, de forma a não atrapalhar as atividades desenvolvidas pelos Ids na escola.

estabelecidos com as coordenadoras do subprojeto Pibid/Pedagogia.

Tal proposta visa analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançado suas metas de valorização à formação inicial dos professores para Educação Básica no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC.

Apresentamos, em um primeiro momento, o perfil dos sujeitos da pesquisa, o que envolve características socioeconômicas, demográficas e formação a partir do indicador dados pessoais. No segundo momento, apresentamos os dados a partir das categorias: ingresso, permanência e formação, tendo como indicadores: ingresso no Pibid e relação com a formação e concepção da política na formação e profissão, concepções do Pibid como política de formação.

4.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, apresentamos o perfil dos Iniciantes à Docência atuais, incluídos no programa no período entre 2013 e 2017.Consideramos dados de distribuição da frequência absoluta (n) e relativa (%) de variáveis relacionadas aos acadêmicos bolsistas do Programa Pibid do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, segundo características socioeconômicas, demográficas e formação.

Tabela 4 - Idade dos Iniciantes à Docência

Idade	N	%
18 a 19 anos	6	15,38
20 a 24 anos	21	53,85
25 a 29 anos	3	7,70
30 a 34 anos	1	2,56
35 a 39 anos	3	7,69
40 ou mais	5	12,82
Total	39	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Com base nos apontamentos do questionário, podemos notar que a média de idade predominante é a de 20 a 24 anos, correspondendo a 53,85% do total. Há, também, uma representatividade de 12,82% com idade acima dos 40 anos. Portanto, o curso de Pedagogia, atualmente, tem uma variável de idade entre seus alunos, de 18 a 40 anos ou mais.

No tocante à variável sexo, a pesquisa revelou que, dos Iniciantes à Docência atuais, 94,87% são pertencentes ao sexo feminino e apenas 5,13% ao sexo masculino.

O gênero feminino predomina no curso de Pedagogia-Ufac, indo ao encontro de dados de pesquisas que identificam a docência como a profissão majoritariamente feminina, como o levantamento feito por Gatti e Barreto (2009), na obra: "*Professores do Brasil: impasses e desafios*". Dados do Exame Nacional de Cursos/ENADE 2005, indicam que a feminização da docência no curso de formação docente no Brasil chega a 75,4%.

As autoras chamam atenção para estes dados que não são novos, sendo identificados desde o século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, para as quais houve um recrutamento das mulheres para o magistério das primeiras letras. Isso se estendeu à medida que a formação, através do Magistério, foi considerada uma formação para a extensão dos cuidados maternos, naturalizando-se como um ofício feminino.

Com relação à renda familiar dos participantes, varia de um a três salários mínimos (84,62%), sendo complementada por algum tipo de benefício, como revelam as tabelas a seguir:

Tabela 5 - Renda Familiar

Renda Familiar	N	%
Menos de 1 salário mínimo	4	10,26
1 a 3 salários mínimos	33	84,62
4 a 5 salários mínimos	1	2,56
6 salários mínimos ou mais	1	2,56
Não sabe/lembra/respondeu	4	10,26

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Tabela 6 - Recebimento de Benefício

Recebimento de Benefício	N	%
Não	26	66,67
Bolsa Família	6	15,38
Aposentadoria	7	17,95

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Desta forma, além da bolsa disponibilizada pelo programa, apurou-se que 33,33% tem acesso a Benefícios de Transferência de Renda do Governo Federal, como é o caso do Bolsa Família, bem como de benefício oriundo de aposentadoria. Outro fator observado foi que 10,26% dos pesquisados informaram possuir renda familiar menor que um salário mínimo, atribuindo à bolsa muita importância, revelando a possibilidade de ser o benefício seu único meio de subsistência.

Temos, nesta amostragem, no curso de licenciatura/Pedagogia, alunos pertencentes à classe D/E, predominantemente. Fazendo relação com a formação docente, Gatti e Barreto

(2009) identificam que esta profissão ocupa um grau de importância no cômputo geral de emprego, ocupando o maior subgrupo ocupacional, destacando-se dos demais grupos. Para termos uma ideia, em 2006, a educação básica oferecia ¾ dos postos de trabalho, dada a sua obrigatoriedade e a universalização do ensino, processo que começa com a LDBN 9394/96. Assim sendo, representa uma profissão com maiores possibilidades de emprego, seja na rede pública ou particular, com contratos efetivos ou provisórios.

Tabela 7 - Pessoas que residem em casa, período que cursa e forma de ingresso

Número de pessoas que residem em casa	N	%
1	2	5,13%
2 a 3	17	43,59%
4 a 5	18	46,15%
6 ou mais	2	5,13%
Período que estava cursando	**N**	**%**
1º ou 2º	4	10,26
3º ou 4º	16	41,03
5º ou 6º	12	30,77
7º ou 8º	7	17,95
Forma de ingresso no curso	**N**	**%**
1ª opção	26	66,67
2ª opção	7	17,95
Vagas residuais	6	15,38

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No que se refere ao número de pessoas que residem na mesma casa, prevalece o grupo com quatro ou cinco pessoas, seguido pelo segundo grupo, 43,59%, com 2 e 3 pessoas. 100% deste grupo concluiu o ensino médio em escola pública, 66,67% destacou o curso de Pedagogia como a primeira opção para o ingresso na Ufac.

Vale apena ressaltar que, conforme os dados do referido questionário, temos o registro de uma representatividade de todos os períodos do curso de Pedagogia: 10, 26% do primeiro e segundo; 41,03% do terceiro e quarto; 30,77% do quinto e sexto e 17,95% do sétimo e oitavo.

4.2.2 Ingresso, permanência e formação

Dando continuidade à análise, esta seção contempla as questões do questionário, considerando a distribuição da frequência absoluta (n) e relativa (%) dos acadêmicos bolsistas do Programa Pibid do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, segundo o ingresso, a permanência no Pibid e a formação. As Tabelas 8, 9, 10 e 11

correspondem aos dados gerais coletados e a Tabela 12 apresenta esses dados, trazendo a variável idade e sua proporção mais específica.

Tabela 8 - Escolha pela docência

Variáveis	N	%
Voluntária	28	71,79
Questões econômicas	5	12,82
Falta de outras opções	6	15,38

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A pesquisa revela que a escolha pela docência se deu por motivo voluntário em (71,79%), em segundo lugar, está a falta de outras opções, representando 15,38%, ficando as questões financeiras em último lugar, com 12, 82%.

A tabela seguinte representa o motivo indicado pelos IDs para ingressarem no Pibid.

Tabela 9 - Motivo para entrar no Pibid

Variáveis	N	%
1º Motivo - Conhecer o Espaço de atuação profissional	22	56,41
2º Motivo - Receber uma bolsa	11	28,21
3º Motivo - Adquirir experiência profissional	7	17,95
4º Motivo - Envolvimento com pesquisa e extensão	12	30,77
5º Motivo - Participação de um amigo	17	43,59

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Neste tópico, os sujeitos foram instigados a responder, em graus de relevância, o que os motivou a entrar no programa. O motivo predominante está em conhecer o espaço profissional, com 56,41%, seguido por influência de amigos participando do programa, representando 43,59. Em seguida, o envolvimento com pesquisa e extensão, com 30,77%, e, por último, recebimento de uma bolsa, que representa 28,21 %.

Na tabela seguinte, procuramos saber as expectativas que tinha o Iniciante à Docência ao buscar o Pibid,

Tabela 10 - Expectativa com relação ao Pibid

Variáveis	N	%
Ter uma renda financeira	7	18,42
Adquirir experiência na docência	30	78,95
Participar de pesquisa e extensão	1	2,63

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Podemos observar que a opção adquirir experiência prevalece dentre as expectativas esperadas na participação no Pibid (78,95%), enquanto a opção ter uma renda financeira corresponde a 18,42%. A participação em pesquisa e extensão é citada por apenas um participante.

Em seguida, procuramos saber quais são suas motivações, o que os leva a terem vontade de se manter no Pibid:

Tabela 11- Motivo para permanecer no Pibid

Variáveis	N	%
1º Motivo - Manter a bolsa	10	34,48
2º Motivo - Acolhida na escola	8	27,59
3º Motivo - O envolvimento com o trabalho e a turma	7	24,14
4º Motivo - Boa relação com o coordenador de área	10	34,48
5º Motivo - Boa relação com os colegas bolsistas	10	34,48
6º Motivo - Experiência com a produção e pesquisa	9	31,03

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Neste momento, já é visível o crescimento referente à opção manter a bolsa, como motivo para permanecer no programa (34,48%), equiparando-se com as opções boa relação com coordenador de área e demais colegas bolsistas, ambas com 34,48% também. No intuito de compreender a relação de interesses de entrada e permanência com as variáveis idade e renda, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 12 - Motivo para entrada e permanência Pibid escolha por idade

Idade		18-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40 OU MAIS	TOTAL
Escolha pela Docência	Voluntária	5	13	2	1	2	5	39
	Questões econômicas	1	4	-	-	1	-	
	Falta de outras opções	-	4	1	-	-	-	
Entrada no Pibid	Conhecer espaço de atuação	2	11	1	1	2	4	
	Adquirir experiência Profissional	3	4	-	-	1	1	
	Receber bolsa	1	6	1	-	-	1	
	Se envolver pesq/extensão	-	-	1	-	-	-	
Permanência Pibid	Experiência com produção e pesquisa	2	7	2	1	1	2	
	Envolvimento com trabalho com a turma	2	2	-	-	2	2	
	Manter a bolsa	1	9	1	-	-	1	
	Acolhida da escola	1	3	-	-	-	-	

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Do universo dos 39 sujeitos envolvidos na pesquisa, 85% declaram ter uma renda familiar entre 1-3 salários mínimos, 10% menos de 1 salário mínimo, 2,5% entre 4-5 salários mínimos e 2,5% 6 ou mais salários mínimos. Diante do exposto, podemos perceber que a renda familiar não fora condição predeterminante para a escolha das opções que envolvem a bolsa fornecida pelo programa. Haja vista que, no tocante à escolha pela docência, dos sujeitos com idade entre 18 e 24 anos, somente 14% escolheram as questões econômicas. Outros 19% destacaram a falta de outras opções, prevalecendo a escolha voluntária com 67%. Já os sujeitos com idade acima de 25 anos (8,25% dos entrevistados) pontuaram que a escolha pela docência se deu por questões econômicas, 8,25% destacou a falta de outras opções, também prevalecendo, em sua maioria, a escolha de forma voluntária, com 83,5%.

Quanto à motivação para a entrada no Pibid, conhecer o espaço de atuação profissional foi o item mais escolhido por todos os sujeitos, onde 48% entre os IDs com idade entre 18 e 24 anos, 67% entre os bolsistas com idade acima de 25 anos. Daqueles, 26% expôs como motivação a possibilidade de adquirir experiência profissional, e outros 26% o desejo de receber uma bolsa. Já do segundo grupo, 17% expuseram a bolsa como fator motivacional, 8% para adquirir experiência e 8% para se envolver em pesquisa e extensão.

A despeito da permanência no programa, foi possível avaliar que, entre os jovens de 18 a 24 anos, 37% escolheram manter a bolsa como maior motivação, seguida pela experiência com a produção e a pesquisa com 33%, 15% destacou o envolvimento com o trabalho e 15 % a acolhida e boas relações. Entre os Ids com idade a cima de 25 anos, 50% indicou como motivação a experiência com produção e pesquisa e, 33% o envolvimento com o trabalho e a manutenção da bolsa.

Mediante análise dos fatos apresentados é possível notar que, de modo geral, os itens envolvendo o processo de aprendizagem e experiência se sobrepõem aos fatores que envolvem a bolsa fornecida por aquele programa, ainda que, entre os jovens de até 24 anos de idade, manter a bolsa seja a motivação com maior escolha. Estas questões, agregadas a outras, contribuem para o interesse em permanecer na docência, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 13 - Experiência no Pibid

Variáveis	N	%
Vai exercer a docência	18	46,15
Não vai exercer a docência	6	15,38
Não pretendia ser docente, mas, após o Pibid mudou de ideia	7	17,95
Não pretendia ser docente, mas, após o Pibid, IPP e Estágio, mudou de ideia	5	12,82
Ainda tem dúvidas	3	7,69

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Na questão voltada para reconhecer o que dizem sobre a experiência no programa, identificamos que prevalece a opção pelo desejo que tem de exercer a docência 46,15%. Entre a totalidade, 17,95% dizem ter mudado de ideia a partir da experiência com o Pibid, querem exercer a docência e 7,69% ainda tem dúvidas sobre se é, de fato, o querem. Devemos reconhecer que 15,38% não desejam exercer a docência, revelando o que já apontávamos em outro momento deste estudo. Destacamos alguns fatores presentes, hoje, nas políticas educacionais, que fazem do magistério uma profissão pouco atrativa, em virtude da falta de uma carreira definida e uma política salarial que valorize a profissão, dentre outros fatores Sobre isso, nos diz Gatti (2014):

> As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc (GATTI, 2014, p. 34).

Assim, torna-se necessária uma política educacional nacional que possa contribuir para a estruturação dos cursos de formação inicial, que garanta a entrada, mas, também, a qualidade nesta formação, bem como, a estruturação das políticas voltadas para o campo educacional.

4.2.3 Concepção do Pibid como política e sua relação com a formação e o campo profissional

Sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid uma política voltada para a formação inicial do futuro docente, buscar compreender como os licenciados, os IDs se veem no contexto desta política e em que medida essa inserção se relaciona com a sua formação e atuação profissional constitui-se peça chave nesta investigação. Neste sentido, as questões, no âmbito desta categoria, contemplam questões abertas, às quais os licenciandos puderam responderam livremente, buscando expressar as atividades desenvolvidas na escola por meio do programa, sua relação com a formação no curso de Pedagogia e sua relação com o campo profissional futuro, destacando as vantagens e algumas desvantagens do programa.

Dentre as atividades desenvolvidas nas escolas, por parte dos Iniciantes à Docência, há predominância de atividades voltadas para: o apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades, elaboração de materiais didáticos (cartaz, jogos), correção de atividades, auxílio

aos professores e coordenadores, com os projetos intra e extra sala. É o que podemos conferir nas falas a seguir:

> Na maioria do tempo, as atividades são desenvolvidas para auxiliar o professor regente em atividades desenvolvidas por ele, por exemplo: dar visto nos cadernos, ajudar no reforço, passar nas cadeiras e verificar se os alunos fizeram as atividades, etc. Há, também, a elaboração de projetos para serem desenvolvidos na escola, mas, depois do desenvolvimento deste, logo voltamos para a mesma rotina (RESPOSTA ID 14).[32]
>
> Participo de todas as atividades desenvolvidas pela escola e pela equipe do Pibid, por exemplo: apoio pedagógico dentro de sala de aula, todas as atividades feitas pela professora, participo de desenvolvimento de projetos criados pelos pibidianos, da criação ´`a culminância. Ajudo a professora na confecção de materiais em datas comemorativas e dando o apoio aos alunos e aos professores no dia a dia (RESPOSTA ID 17).
>
> Eu iniciei faz muito pouco tempo, mas dou auxílio para o professor dentro de sala de aula, e agora estou trabalhando com algumas crianças que têm dificuldades de ler e escrever, então, estou trabalhando a alfabetização e letramento e sei que estão evoluindo (RESPOSTA ID 16).
>
> Não existe uma atividade específica, vai da necessidade existente na sala de aula e do momento. Crianças precisando de mais atenção, aplicação de provas, correção das mesmas. Elaboração e execução de projetos, lançamentos de notas, etc. (RESPOSTA ID 12).

Essas respostas representam a falas de todos os participantes na inserção e o envolvimento dos licenciandos de ID no cotidiano escolar, indo ao encontro do objetivo do programa geral e local, o subprojeto/PED Edital nº 61/2013. Esta define como as estratégias de inserção dos alunos nas escolas deverão ocorrer, no que se refere ao ensino, de forma a favorecer o envolvimento destes em "atividades de ensino (vivência escolar, planejamento, reuniões e oficinas pedagógicas, elaboração de procedimentos didático-pedagógicos, produção de recursos didáticos, etc.)" (p. 2).

Conforme respostas dos questionários, não foi identificada, dentre estas estratégias, a especificação da participação em reuniões, planejamento e oficinas pedagógicas. O foco da participação do licenciando volta-se para a sala de aula. Talvez por conta da complexidade da sala e da necessidade de apoio, visto que, nas escolas públicas, poucas são as turmas que têm um professor auxiliar e, quando há, geralmente, é um professor para apoio às crianças que apresentam necessidades especiais.

No item seguinte, tinha-se como objetivo identificar as atividades desenvolvidas nas escolas por meio do Pibid e sua relação com a formação inicial e ainda com a futura atuação profissional, fazendo um paralelo entre os objetivos e metas do programa e sua relação com o PPC do curso de Pedagogia. Isso para compreender em que medida estes objetivos estão

[32] Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos, adotamos também a metodologia de identificar os IDs por um número de 1 a 39 (quantidade de participantes na aplicação dos questionários).

sendo alcançados ou não. Desse modo, as respostas dos participantes confirmam as contribuições do programa para a sua formação. Prevalece a ideia de uma relação de complementariedade entre a teoria (Universidade) e a prática (escola). As três falas a seguir são comuns, representam dados encontrados nas 39 falas dos participantes:

> O contato com o Pibid nos coloca em contato com uma prática que, na formação, só vemos na teoria, então ele nos permite não só aplicar a teoria no momento em que estamos estudando, mas, também, refletir sobre ela na prática. Muitas coisas que vemos na escola, por exemplo: o processo de escrita, leitura, o desenvolvimento dos alunos nas atividades são algo que estudamos na prática, na escola (RESPOSTA ID 3).
>
> Vivenciar na prática o que aprendemos teoricamente. Mas nem tudo segue um padrão correto e igual. Existem escolas diferentes, alunos diferentes. Nunca o tratamento deve ser o mesmo, para cada lugar existe a necessidade de se adequar (RESPOSTA ID 12).
>
> A minha inserção na escola por intermédio do Pibid é uma linha que me leva para a área de trabalho que vou exercer. Se relaciona, na medida em que eu adentro a escola e mais além, me aprofundo na sala de aula, ambiente exato onde trabalharei. Se relaciona, me proporcionando um conhecimento real da docência em Pedagogia, não só na teoria, mas, principalmente, na prática (RESPOSTA ID 6)

Estes participantes chamam atenção para o papel do Pibid entre a formação e o espaço de atuação profissional futuro, ressaltando a contribuição do programa para o processo de aquisição de conhecimentos específicos da área, numa relação entre a teoria e a prática. Perspectiva esta que encontramos na base do modelo de formação denominado por Diniz-Pereira (2014) de Racionalidade prática, no qual a ênfase dada à reflexão na ação ganhou destaque a partir da década de 1960. Para Contreras (2002), nesta perspectiva, o papel do professor ocupa um espaço centralizador no currículo e na sua profissão, com grau de autonomia no processo educacional para planejar e conduzir as ações, de modo a alcançar os objetivos propostos.

As teorias vistas, especialmente nas disciplinas de ensinos e alfabetização e letramento, possibilitam ao licenciando refletir sobre a realidade da profissão, como também, decidir seu ingresso ou não na profissão:

> Ao ser inserida na escola, por meio do Pibid, é muito mais fácil relacionar teoria e prática, principalmente ao que se refere às disciplinas de ensino e alfabetização, são muito importantes para a nossa atuação futura. Assim, é muito mais fácil compreender o que se estuda quando visualizamos e compreendemos isto no ambiente escolar (ID 19).

A fala descreve a preocupação com os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico na sala de aula, ressalta a importância da apropriação desses conhecimentos na formação e sua relevância para a futura atuação profissional. A questão dos saberes docentes é alvo de

pesquisas sobre a formação docente, como apresenta Nunes (2001, p. 28):

> As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim, às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma 'tímida', é a partir da década de 1990 que buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

As preocupações com a prática pedagógica, nas últimas décadas, são bem recorrentes, portanto, aproximarmo-nos desses conhecimentos, especialmente dos conhecimentos exigidos cada vez mais dos professores dos anos iniciais educação básica, torna-se, também, preocupação dos alunos em formação.

A fala a seguir representa o Pibid como meio de conhecimento do espaço de atuação profissional:

> O Pibid se relaciona diretamente com a formação no curso de Pedagogia pelo fato de que estamos conhecendo melhor o campo que iremos atuar. É um programa que ajuda o graduando a decidir se é esta realidade que ele deseja. É importante para que a pessoa tenha noção dos desafios que ela vai enfrentar no campo educacional e, se esta não for a área que ela realmente deseja, por falta de conhecimento com a profissão, não poderá usar uma desculpa para justificar o seu mau desempenho como professor (RESPOSTA ID 38)

Esta resposta se reporta ao programa como elemento que contribui para que os envolvidos conheçam a realidade da profissão, de modo que, tendo participado do programa, o licenciado não poderá alegar falta de conhecimentos sobre a profissão como subterfúgio para um desempenho profissional insuficiente.

Nesse sentido, podemos citar a meta 15 do PNE, que prevê a formação de professores em áreas específicas, contribuindo, assim, para a qualificação dos profissionais. Dentre suas estratégias, 15,3, como colocado no capítulo 2, propõe ampliar a permanência na iniciação à docência dos estudantes de cursos de licenciatura, no intuito de aprimorar a formação dos professores da educação básica.

A articulação entre a teoria e a prática não ocorre de uma forma separada, como se a teoria devesse ser aplicada na prática, essa inter-relação deve ocorrer na interação, no processo de reflexão sobre. Portanto, o espaço de formação é primordial para a construção de conhecimentos específicos da área de atuação profissional e da identidade profissional, como

nos diz Pimenta (1999):

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

Nesta perspectiva, o espaço de formação inicial, quando se tem um currículo bem definido, abre um leque de possiblidades ao aluno em formação, possibilidade de reflexão, aprendizagem na sua construção profissional, levando-se em consideração sua história de vida, o meio, representação de saberes, bem como, oferece possibilidade de tomar a decisão de desistir da profissão ao perceber não haver afinidades com esta.

Nesse sentido, ao analisarmos as respostas dos participantes da pesquisa sobre o papel do Pibid na formação e sobre a relação deste com a futura profissão docente, obtivemos os seguintes dados: mesmo diante de 23,07% dos licenciandos IDs que declararam ter dúvidas e os que não vão exercer a docência, não houve respostas que não reconhecessem a relevância do programa na formação inicial sua contribuição na construção de conhecimentos necessários à atuação profissional. Vejamos as falas a seguir:

> Ter a oportunidade de vivenciar as complexidades da escola na condição de bolsista nos dá maior segurança para quando formos nós os docentes titulares. Os saberes que construímos na relação com os professores e alunos são bastante valiosos, tendo em vista que eles nos subsidiarão quando precisarmos, em situações que enfrentaremos como professores. Durante o Pibid, nós acabamos por absorver e guardar as boas práticas e aprender com as que não devemos ter enquanto futuros professores (RESPOSTA ID 33).
>
> O Pibid é como um laboratório na escola, podemos colocar em prática a docência, antes mesmo da oportunidade que teríamos somente no estágio. Assim, temos uma experiência de sala de aula, trabalha teoricamente, como se estivéssemos passando por capacitação durante a própria formação. Perdemos o medo e a insegurança da sala de aula, assim poderemos exercer a profissão (RESPOSTA ID 18).
>
> Eu vejo o Pibid como uma ponte que intermedia meu curso com meu campo de trabalho. Me traz a noção exata do que realmente acontece em sala de aula, de como lidar com cada acontecimento, de como exercer minha formação (RESPOSTA ID 6).

Essas falas revelam uma visão crítica dos IDs com relação ao papel do programa como um elo entre a formação e a futura atuação profissional, possibilitando a construção de

relações de harmonia com seus pares, funcionando com um laboratório de capacitação, que favorece a familiarização e o domínio de saberes específicos da profissão, no qual

> Os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações [...] Pelas relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211)

Portanto, Tardif e Raymond (2000) trazem-nos três elementos centrais na construção de saberes específicos da profissão docente: tempo, trabalho e aprendizagem. Os saberes estão ligados ao trabalho, são temporais, construídos progressivamente. Assim, a formação do magistério requer um tempo de escolarização com conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, técnicos, o saber fazer, tendo a experiência como elo para o aperfeiçoamento da prática do trabalho.

4.3 O PIBID E SEUS EGRESSOS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL, O RESULTADO DA POLÍTICA

Esta subseção apresenta o resultado da segunda etapa da pesquisa empírica, na qual utilizamos a técnica do grupo focal[33], conforme já explicitado na seção metodológica dessa pesquisa. O grupo tinha, inicialmente, a confirmação de 10 professores, no entanto, levando em consideração a necessidade de todos os envolvidos estarem no mesmo horário e lugar, três participantes entraram em contato, justificando suas ausências. Assim, o grupo focal ocorreu com a presença de sete egressos do Pibid/Pedagogia, que participaram pelo menos por um ano como bolsista do programa e estavam atuando ou não como professor[34] no Ensino Fundamental da Educação Básica na rede pública e/ou privada, na cidade de Rio Branco-Acre.

O local escolhido para o encontro foi a sala do Pibid/Pedagogia bloco Multidisciplinar, Campus Ufac, mediante enquete com os participantes para escolha do local.

---

[33] Ocorrido no dia 07/08/2017 com duração de 1h e 29min.

[34] Levando em consideração que, dentre os sujeitos da pesquisa, seis são mulheres e um homem, utilizaremos o termo Professor, seguido de um numeral sequencial de 1 a 7.

Foi feito o agendamento e o contato prévio com todos os participantes, antecipadamente. O espaço foi organizado, com mesas, cadeiras, de forma que os participantes se posicionassem em círculo em volta dessa mesa, com possibilidade de visualização entre todos. Foram expostas fotos de alguns momentos do projeto para suscitar as lembranças e vivências, foi organizado, também, um lanche simples, levando em consideração que alguns professores estavam vindo direto do trabalho para o encontro.

Mensurar a efetividade de uma política, especialmente quando define aspectos valorativos, demanda um tempo maior para buscar levantar elementos do contexto, agregando a outras políticas. Contudo, procuramos, mesmo correndo riscos nas entrelinhas das falas e comportamento dos sujeitos da pesquisa, identificar elementos que denotassem em que medida o Pibid alcançou seus objetivos propostos enquanto política de formação e valorização da profissão docente, a partir da participação destes sujeitos no referido programa e a relação com sua prática na profissão docente atual.

Os professores foram acolhidos e avisados da necessidade de alguns instrumentos para gravação do encontro[35], não sendo apresentada nenhuma objeção quanto à metodologia. O diálogo se deu a partir de um roteiro pré-estabelecido anteriormente pela pesquisadora e moderadora, mesmo surgindo outros elementos a partir da interação vivenciada e experiências comuns ao grupo, aspecto esperado e salutar.

O grupo focal foi organizado no intuito de responder à questão: O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência /Pibid vem alcançando suas metas de valorização à formação inicial dos professores para educação básica no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre?

Inicialmente, após os participantes assinarem o Termo Consentimento Livre Esclarecido, foi solicitado que respondessem a um questionário, no intuito de colher dados para traçar um panorama dos participantes, como dados pessoais, socioeconômicos, formação e atuação profissional.

Depois, foram abordadas questões de acordo com categorias preestabelecidas no roteiro e outras suscitadas a partir da interação no grupo focal e que vêm ao encontro do objetivo da pesquisa, de analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançado suas metas de valorização à formação inicial dos professores para Educação Básica, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC.

---

[35] Um computador e dois celulares para captar e registrar o diálogo.

4.3.1 Situando os sujeitos da pesquisa: sexo, formação, renda familiar

A pesquisa realizada apresenta o seguinte panorama dos professores egressos do curso de Pedagogia e participantes do Pibid na Universidade Federal do Acre: dos sete professores participantes do grupo focal, um (1) é do sexo masculino, correspondendo a 0,7%, e seis (6) do sexo feminino, correspondendo a 93% do grupo pesquisado. A faixa etária de idade predominante é a de 20 a 29 anos, dentre estes, dois estão na faixa etária de 20 a 24 anos de idade, e cinco entre 25 e 29 anos de idade.

Com relação ao sexo dos profissionais docentes, identificamos dados levantados. Inicialmente, com o grupo de licenciando de ID atuais, do universo de 39 sujeitos, 5,13% são do sexo masculino e 94,87% feminino. Dados que se aproximam com os apresentados por Gatti e Barreto (2009, p. 162), que definem que, “no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes da Pedagogia: 92,5 %”, conforme dados ENADE, 2005.

Com relação à renda familiar dos professores participantes do grupo focal, cinco deles têm uma renda de 1 a 3 salários mínimos e os outros dois uma renda de 3 a 4 salários mínimos. Levando em consideração o valor do salário mínimo, atualmente, que é de R$ 937,00, temos uma média na renda familiar, dos professores participantes, de R$ 2.811,00 a R$ 4.685,00 aproximadamente, conforme quadro a seguir:

Quadro 9 - Renda familiar

Quantidade professores	Média/Salário mínimo	Média/valor em real
5	1 – 3	2.811,00
2	4- 5	4.685,00

Fonte: Dados da pesquisa

Na questão voltada para identificar a *renda mensal individual como professor*, cujas opções eram: “menos de 1 salário mínimo”, “1-3 salários mínimo”, “4 -5 salários mínimos e “6 salários mínimos ou mais”, todos os professores marcaram a opção “entre um e três salários mínimos”. Tendo como referência o valor do salário mínimo atual, que é de 937,00 reais e um levantamento feito junto à Secretaria Municipal de Educação/SEME, foi possível saber que um professor iniciante efetivo ou provisório, seja da Pré-escola, fundamental, libras, intérprete ou mediador, recebe o valor salarial igual, de R$ 1.915,20 bruto. Assim, nossos sujeitos da pesquisa recebem por volta de dois salários mínimos por um contrato de 25h semanais.

Discutir salário está intrinsicamente ligado à jornada de trabalho, como destaca Barbosa (2014, p. 512): “quando se discute a qualidade da educação, frequentemente surgem questões relacionadas ao trabalho e aos salários dos professores”. A busca por um piso salarial nacional tornou-se bandeira de luta de Associações, Instituições e da classe do professorado.

> No caso dos professores da educação básica, somente em 2008 foi estabelecido o PSPN. Ele foi criado pela Lei 11.738/2008 que fixou um valor mensal de piso salarial, válido em todo território nacional para docentes com formação em nível médio na modalidade Normal para cumprir jornada semanal de 40 horas, sendo 2/3 em interação com os alunos e 1/3 para outras atividades de trabalho docente. Em janeiro de 2013, o valor do piso foi reajustado para R$ 1.567 (equivalente a 2,31 salários mínimos e 58,6% do salário mínimo necessário calculado pelo Dieese” (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016, p. 4).

O PSPN representa um ganho para a classe, contudo não podemos perder de vista que este piso salarial corresponde à formação em nível médio e que este torna-se referência salarial para pagamento dos professores com nível superior.

Comungamos com a afirmativa de Barbosa (2014), que destaca, com base em pesquisas sobre salários dos professores no Brasil, que a remuneração dos docentes “pode ser considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração recebida por outras profissões das quais também se exige formação em nível superior e que esses baixos salários trazem impactos negativos para o trabalho docente” (p.512).

Nessa perspectiva, os desafios postos por Jacomini, Alves e Camargo (2014) para o monitoramento da meta 17 do PNE (2014-2024), de equiparar o salário dos professores aos profissionais com formação equivalente, torna-se cada vez mais latente e, ao mesmo tempo, difícil de ser alcançada. Isso porque a folha de pagamento dos professores está sob a responsabilidade dos estados, Distrito e municípios que já comprometem cerca de 70% a 90% do seu orçamento para este fim. E, mesmo o PNE apontado para a ampliação dos gastos públicos, de modo a alcançarem 10% do PIB até o final do decênio, não deixa clara a divisão a ser feita entre os entes federativos, para que esta meta seja atingida (PINTO, 2014).

Há dado que se agrega a esta análise, mesmo não sendo foco desta pesquisa, mas que é relevante quando consideramos a questão da remuneração docente, intimamente ligada à valorização profissional e, consequentemente, à qualidade da educação. Chamou-nos atenção o seguinte dado: dentre os sete professores pesquisados, um (1) tem contrato com carteira assinada em uma instituição privada de ensino fundamental, enquanto os demais, seis (6) professores, têm contrato provisório na Rede Pública Municipal de Educação de Rio Branco. Sendo o setor privado regulado por outro regime de contratação e pagamento, diferente dos

Estados, Distrito e municípios, a remuneração do professor que tem contrato com uma instituição privada, em média, não difere do valor salarial dos professores sob o regulamento municipal.

4.3.2 O Pibid e os IDs: a bolsa como elo

Um dos diferenciais do Pibid, enquanto política educacional voltada para a formação e valorização da formação inicial docente, é a bolsa remunerada para todos os envolvidos no processo: coordenador IES, coordenador de área, supervisores e alunos de Iniciação à Docência. E, como o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre ocorre no período vespertino, das 13h e 30m às 18h e 50m, a grande maioria do seu público-alvo não tem vínculo empregatício no período de formação. A bolsa tem, então, grande relevância no interesse inicial de participação no programa e para a permanência no curso.

Diferentemente dos IDs atuais, que não colocaram explicitamente a relevância da bolsa remunerada como um dos motivos principais para seu ingresso no programa, com o grupo focal, foi bem diferente. Nossa hipótese é de que, por não estarem mais ligados ao programa e nem à universidade, sentiram-se mais à vontade em demonstrar suas impressões e sentimentos com as experiências vivenciadas, como podemos identificar nas falas dos egressos sobre os primeiros contatos com o programa:

> Ao ingressarmos no Pibid, nós tínhamos acabado de ingressar no curso de Pedagogia, então, era mais como uma bolsa (risos), um dinheirinho que iria entrar e ajudar, e não sabia como funcionava o programa não (PROFESSOR 2[36]).

É visível o desconhecimento de alguns licenciandos com relação ao objetivo central do Pibid quando tomam a decisão de entrar no Pibid e o quanto uma bolsa remunerada funcionou como o primeiro alerta de interesse para seu ingresso no programa, já que não tinham um vínculo empregatício.

> Primeiro, que a gente chegou em março, no meu caso, assim que eu entrei na universidade, em 2012, foi no início do Pibid mesmo, ninguém sabia o que era ou como era, só queria uma bolsa remunerada, né? Já que a faculdade era no período da tarde, não dava pra ter um emprego regular, então, uma bolsa com remuneração, ajuda muito... Então, eu vou atuar, como lá tinha docência, tinha algo relacionado com a minha área de formação (PROFESSOR 7).

[36] Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos, adotamos também a metodologia de identificar os egressos por um número de 1 a 7 (quantidade de participantes do grupo focal).

Esses dados se confirmam em outras falas:

> Na maioria dos nossos casos, foram nessa direção mesmo, nós vamos ter um recurso um auxílio, uma bolsa e não tinha dimensão de como seria o Pibid e o que a gente faria. Na verdade, não concorremos porque o número de alunos inscritos foi menor que as vaga. Então, depois que entramos foi que fomos aprendendo, né? Compreendendo como era o programa (PROFESSOR 2).

Mesmo sendo a bolsa o elo inicial com o Pibid, percebe-se que, a partir do envolvimento com o programa, inicia-se o processo de reflexão sobre a apropriação dos saberes necessários à profissão:

> No meu caso eu entrei mais pelo financeiro também e pela professora (*) que falava: vem, é legal! E me incentivando nos projetos que ela fazia, aí eu disse: tá, eu vou entrar. [...] assim, quando eu entrei, eu não dava muita importância pro programa. No decorrer do desenvolvimento de receber uma bolsa do Pibid, de participar das atividades na escola, eu fui percebendo a importância que ele tinha na minha formação (PROFESSOR 5).

Percebe-se, a partir dessa fala, que foi no decorrer da participação no projeto que os alunos em formação foram reconhecendo sua relação com a formação inicial. Essa aproximação com a prática possibilitou ao aluno em formação uma reflexão sobre as práticas e os conhecimentos inerentes à profissão. A experiência é, portanto, um meio de construção dos saberes da docência, mas não a única, pois, segundo Pimenta (1999, p. 20), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. Ou seja, de contribuir na construção da identidade do ser professor, pois, conforme dados da pesquisa, o Pibid tem um papel relevante nesta construção, conforme podemos observar na fala a seguir:

> Eu recomendo para todos os estudantes de Pedagogia, porque, querendo ou não, é o nosso primeiro impacto com a sala de aula e a gente começa a se adaptar ou não com a rotina. É importante, também, porque, no caso da gente que entrou no primeiro período, a gente ainda não sabia o que queria, será mesmo que eu quero ir pra sala de aula? Será que eu quero aquele monte de aluno? E quando eu fui pra educação infantil, foi a primeira escola do Pibid, eu já gostei do ambiente e vi que era isso mesmo que eu queria (PROFESSOR 6).

Por meio dessas falas apresentadas, é possível ver o quanto o contato contínuo com o fazer pedagógico, mesmo que seja logo no primeiro período de formação, provoca em alguns (5 professores) uma reflexão crítica sobre a realidade da profissão, levando-os a se questionarem se essa é a profissão que desejam seguir e quais são os conhecimentos necessários pertinentes a esta profissão. Isso vai ao encontro do que Tardif e Raymond (2000)

destacam, o fator tempo torna-se um elemento preponderante na aquisição de saberes, com a rotina da escola e sala de aula.

Encontramos uma das justificativas que vai ao encontro do objetivo político do Pibid, "Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, **saberes e peculiaridades do trabalho docente**" (MEC, 2013), (grifo nosso). O fator tempo agregado às experiências, através do contato prolongado com o espaço escolar, como meio de aprendizagem do fazer pedagógico, aproxima-se do que Diniz-Pereira (2014) denomina de racionalidade técnica, na qual o professor aprendiz treina suas habilidades, tendo como referência o papel do outro professor titular, para dominar situações pertinentes a este fazer pedagógico. Essas questões serão mais aprofundadas no tópico a seguir.

4.3.3 Pibid, Escola e Formação: entraves, desafios e superações

Como tudo que é novo demanda tempo para compreensão e interpretações, com a implementação da política proposta pelo Pibid não é diferente, posicionamentos de resistência, estranhamento e, até de negação, emergiram das falas dos egressos[37], as citações a seguir retratam esses sentimentos:

> Como éramos os primeiros 'treineiros' do Pibid, o início de tudo, era tanto que eu fui pro (*) que é educação infantil e foi uma explicação do projeto, o que era, como iria acontecer, os dias que a gente ia tá na escola, o que a gente tinha que fazer na escola. Então, tendo essas rodas de conversa no primeiro mês pra explicar como seria foi mais intenso com os primeiros grupos, mas, mesmo assim, foi difícil! Os demais, quando foram entrando já não tiveram isso, porque já chegaram com o barco remando (PROFESSOR 5).

Percebemos, pela primeira fala, a presença da coordenação institucional, traduzindo a proposta do texto da política para a ação, com uma visão otimista, a descrição dos deveres e obrigações dos atores envolvidos na implementação.

> No (*) a professora não deixava a gente só, até porque lá a coordenadora era a irmã da professora Y, que era do projeto, então ela já sabia que não era pra gente assumir a sala. A gente chegou a assumir pra aplicar o projeto, mas não era nem o dia todo, nem todo o horário da aula. Era uma parte da aula, mas ela sempre estava ali dando dicas (olha faz assim, faz isso...) e quando eu fui pro (*) também não fiquei só, não assumi a sala, porque lá os professores já tinham consciência de que estávamos lá não pra assumir, mas **pra aprender e ajudar** (PROFESSOR 6).

[37] Os professores 5, 6 e 7 participaram desde o início da implementação do Pibid/Pedagogia na Universidade Federal do Acre, sob o primeiro Edital, nº 11/2012.

> Teve uma época em que recebíamos um manual do Pibid com todos os direitos e deveres, tudo que acontecia, que tinha dúvidas (rsrs) ou que não podia, ia lá conferir [...] (PROFESSOR 5).

Conforme aponta o Manual PIBID/PED-UFAC (2013), o programa visa envolver todos os atores: professores coordenadores, supervisores, professores da sala de aula e os licenciados de ID, bem como outros profissionais da escola que participam da elaboração e desenvolvimento de atividades. O documento oficial prevê o papel de cada ator, todavia, a adesão à proposta da política nem sempre ocorre de maneira simples e pacífica, nem sempre as indicações são aceitas plenamente. A negação, muitas vezes, é velada, nem todos os atores envolvidos demonstram aceitação ou negação das propostas declaradamente.

Exemplos dessas resistências são expressas nas falas a seguir:

> É porque eu não sei vocês, quando eu fui pra escola eu fiquei... Toda minha trajetória do Pibid foi na escola (*) e aí as professoras não sabiam muito bem o que era o Pibid, confundiam com o estágio mesmo. Então, tinham alguns professores que deixavam a gente sozinho mesmo, na sala de aula. **Daí que a professora Z (coordenadora do projeto) fazia reunião e falava qual era nosso objetivo lá, só que pra entrar na cabeça dos professores, né**? Achavam que pibidiano já era pra dar uma folga pra eles, e aí, muitas vezes eu fiquei na sala de aula sozinha! Então era uma baque! (PROFESSOR 2). (Grifo nosso).
>
> Tem professor que parece que nem vê a gente, a gente se sente meio de escanteio, incomodando... (PROFESSOR 5).

Nessas falas, percebemos que as resistências à política ocorrem de forma diferente, no primeiro momento, o professor da escola vê o aluno ID como um professor formado, não como um aluno em formação, portanto, com deveres e obrigações iguais. Na segunda fala, a resistência aparece em forma de negação, “aceita” a presença do ID na sua sala, mas não o insere na rotina diária da sala, causando, no licenciando, um mal-estar, a sensação de não pertencimento àquele espaço formativo e à profissão.

A resistência ou aceitação do texto prescrito de uma política ocorre na dimensão temporal, “Como o processo de implementação dispõe de uma dinâmica no tempo, portanto mutável, é preciso também levar em consideração a comparação entre distintos tempos (inicial, intermediário e final), (PEREZ, 2010, p. 1189). Assim, no processo de implementação, emergem várias interpretações e opiniões que se diferem e se distanciam da proposta inicial dos formuladores do texto oficial, mudando, muitas vezes, o arranjo inicial previsto.

Resistências também são encontradas, segundo relatos dos egressos, no posicionamento de alguns professores do próprio curso de Pedagogia da Universidade, na

medida em que utilizam seu “poder” para intervir nas participações em atividades do programa:

> Eu acho importante relatar a falta de apoio dos professores da academia, porque tinham eventos que nós do Pibid não podíamos faltar, éramos obrigados a participar pelo Pibid, mas os professores não liberavam e a gente tinha que sair correndo pra assinar uma lista. Então, eu acho importante deixar essa questão da falta de apoio dos próprios professores da universidade (PROFESSOR 1).
>
> Muitos deles nos incentivavam a entrar e chegava num determinado tempo que eles mesmos barravam aquele contato tão significativo que nós poderíamos ter... O que rolava mesmo era uma chantagem, ou era falta ou era trabalho que valia não sei quantos mil pontos (PROFESSOR 4).

Estas duas falas representam a opinião do grupo, mesmo os que não falaram verbalmente, concordaram com gestos corporais, acenando com a cabeça. A participação nos Seminários no final de cada ano, pelos Ids, faz parte do monitoramento na fase de implementação e verificação de resultados da política do Pibid. Essa participação deve ocorrer por meio de produção de trabalhos (artigos, comunicação, exposição de banners) ou através de participação palestras ou mesa-redonda, sintetizando as reflexões sobre as experiências vivenciadas na escola pública e sua relação com a teoria e vivências na Universidade no decorrer do ano (PIBID/PED-UFAC, 2013).

Há uma recorrência nas falas dos egressos quanto à insatisfação diante de atitudes de alguns professores do próprio curso, que, segundo eles, têm um discurso que ressalta a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas, na prática, direcionam seu trabalho somente para o ensino e para o cumprimento da carga-horária da sua disciplina.

Portanto, com base nas falas dos egressos, identificamos que, para a efetivação do Pibid enquanto política de formação inicial, existe uma gama de interesses envolvidos no contexto da sua prática. Destacam-se relações de poder antagônicos, exercidas, pelo próprio corpo docente da instituição, que não estão diretamente na linha de frente do programa, e utiliza-se de um ‘poder’ que, indireta ou diretamente inviabiliza e muda o alcance dos resultados previstos. Destaca-se, também, a resistência do corpo docente da escola, que se utiliza de diferentes meios, conscientes ou não, para boicotar as ações previstas para serem executadas pelos licenciandos no programa.

Nessa perspectiva, é necessário ultrapassar o olhar reducionista para a prática educativa, seja na educação básica ou nos cursos de formação de professores, de maneira a contribuir para a formação de futuros profissionais, portanto, olhar para além da sala de aula é fundamental neste processo. Para Perrenoud (2002),

> nenhum formador de professores pode ignorar o problema das finalidades da escola e de seu sentido. Somando a isso, não pode resolvê-lo, pois está no centro das contradições do sistema educativo e da intenção de educar e de instruir: contradições entre o desejável e o possível, entre as promessas e os atos, entre as belas idéias e as resistências à realidade, entre as aspirações democráticas e os mecanismos de exclusão (PERRENOUD, 2002, p. 171).

Assim sendo, os cursos de formação devem estar voltados para a formação de um profissional o mais crítico possível, que conheça a realidade do espaço escolar e que saiba das possiblidades de transformação através da escola, sem, contudo, negligenciar as interferências do meio.

Na assertiva de que o espaço de formação não é neutro, que sofre interferências e interfere no meio social, econômico e político da sociedade, foi proposto ao grupo focal que comentassem a relação entre as experiências vivenciadas no programa e sua relação com as discussões e aprendizagens no curso de formação. Houve opiniões diferentes a este respeito, como se vê a seguir:

> **Aqui na faculdade tudo é perfeito, você tem que fazer desse jeito, as coisas só funcionam assim... assado...quando a gente chega na sala de aula a gente vê que, muitas vezes, o professor se sente obrigado a agir de outra maneira** porque a escola não dá subsídio, o estado não dá subsídio, você vê que as crianças, por exemplo, lá do (*) eram muito carentes de abraço, de afeto, a escola é muito carente! E você tem que entender o motivo da falta do aluno, por exemplo, a rua tinha alagado ou tinha muita lama e, por vários outros motivos, ausência que, hoje, na escola, aqui na cidade, você só daria falta se fosse atrás da justificativa. (PROFESSOR 6) [grifo nosso].

Nessa fala, podemos perceber que, mesmo com a reformulação do Projeto Político Pedagógico Curricular de Pedagogia (2009), o que levou a uma ampliação para disciplinas práticas, o professor egresso considera que ainda há uma dissociação entre a discussão e a própria prática na escola. Há, também, outro elemento de análise, que é o do papel do docente frente ao aluno real, às problemáticas reais. Isso porque, sendo a escola uma extensão da sociedade, esta traz marcas sociais, de atrito, concórdia, discórdia, em que o professor, diante das diferentes problemáticas, se vê obrigado a agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001).

O Pibid é visto como relevante na construção dessa formação em confronto com a realidade. Nesse sentido, a experiência aparece como um elo entre a prática e a teoria acadêmica:

> **A gente pode vivenciar na escola e trazer a experiência pra sala**, pros alunos que não tinham ido ainda pra prática terem essa visão. Pra nós que

> participamos do Pibid foi rico por isso, porque nós pudemos ver antes de estar formado, antes de ir pra sala a experiência, ver como é que é a vida do professor, que não é fácil, ver a vida do professor, que ele não trabalha só com os alunos, tem a coordenadora, diretora ou diretor, tem os pais... Tem um corpo por traz... E a gente trazer essa experiência, como o (*) falou, toda semana tinha algo pra partilhar com os colegas na faculdade. Independente se você tá num colégio com pouca ou maior carência, mas todos têm problemas, dificuldades... E a gente trazer isso pra sala enriquecia as discussões até pra nós, pra nossa formação (PROFESSOR 7) [grifo nosso].

Dados próximos destes aqui apresentados foram encontrados, também, por Oliveri (2014), na pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada: Políticas de Formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos inconfidentes-MG, com um grupo focal:

> Os comentários dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP confirmam que o programa contribui de várias maneiras para a sua formação, no que se refere, por exemplo, ao processo de reflexão sobre o tema da formação de professores e à construção dos saberes (OLIVERI, 2014, p. 85).

O contato com a escola por período mais longo que o das disciplinas de investigações e estágios propicia ao licenciando em formação perceber-se como um sujeito ativo, que interage e já tem um arcabouço de experiências e vivências que se confrontam com outros conhecimentos seja informal e formal (da teoria) na construção de novos conhecimentos. Isso exige do professor, muitas vezes, além do conhecimento do conteúdo em si, exige saber lidar com certas situações de controle de sala, capacidade de apaziguar um conflito ou compreender uma ausência ou várias ausências, mediante a realidade daquele aluno.

Os egressos retratam existir mais espaço para a reflexão sobre a relação universidade e escola nas disciplinas de ensino, que estão postas no currículo a partir do quarto período do curso:

> Com os professores dos ensinos se percebe mesmo essa relação mais forte, pois outras não... Querendo ou não, os materiais que são produzidos, as leituras que são feitas são pra trabalhar na sala de aula, então, a gente tinha mais essa afinidade pra dialogar mais sobre aquilo que a gente via no Pibid com aquilo que a gente via nas disciplinas dos ensinos e também as de currículo. A gente discutia muito o que era visto na sala de aula, no espaço escolar a gente trazia pra essas discussões essas questões voltadas para o currículo da escola (PROFESSOR 3).

Para o grupo de egressos, o contato com o cotidiano em uma escola da educação básica na formação é salutar, pois possibilita conhecer a realidade escolar, favorecendo a troca de experiências em sala de aula, fazendo a ponte entre a teoria estudada na universidade e as

diferentes experiências entre os colegas em formação, especialmente a partir dos desafios postos à profissão docente atualmente, quanto à construção dos saberes profissionais. O docente, para além do ensino, deve saber lidar com a gestão escolar, com pais, comunidade, frente às novas exigências de mercado e às políticas educacionais. É o que afirmam Tardif e Raymond:

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas (2000, p. 213).

Os autores sinalizam, portanto, que os saberes que dão base ao ensino não são restritos ao conhecimento especializado, são oriundos da interação entre diferentes objetos, questões ou problemas e estão intimamente ligados ao trabalho. Assim, para Tardif e Raymond (2000), os saberes interligados ao trabalho são elaborados e construídos progressivamente, de acordo com cada profissão, exigindo de cada trabalhador habilidades, competências e aptidões específicas para cada área de atuação. Portanto, tal conhecimento só pode ser adquirido no contato direto com cada área.

Desta feita, na profissão docente, o contato direto com a escola, com os alunos, com a rotina escolar é posto como extensão no currículo de formação docente, justificando tanto as disciplinas de Estágios e Investigações no PPC de Pedagogia, bem como a proposta do Pibid, no intuito dessa aproximação e apropriação de saberes.

Nesse sentido, foi unânime, na totalidade dos sujeitos da pesquisa, a concordância acerca das contribuições do Pibid na formação docente, contudo, também é unânime a posição assumida ao defenderem que o licenciando do primeiro período não está preparado para lidar com situações do cotidiano escolar. As falas que seguem justificam tal posicionamento:

> Um fator negativo que eu acho importante colocar é a gente ir pra escola sem ter uma certa preparação, porque é até um fato engraçado na sala de aula de letramento e alfabetização e a questão de se deparar com uma criança de primeiro ano e a criança escreve umas letras do lado contrário, sem ter esse conhecimento de que a criança escreve de forma espelhada, então, já tem um problema. Então, eu acho isso um fator negativo, ajuda muito e a gente aprende, de fato, mas eu acho que a gente deveria ter um certo conhecimento pra chegar lá e não ficar espantada ou prejudicar uma criança (PROFESSOR 1).
>
> Exatamente isso, não ir no primeiro período. Porque a gente já chega à faculdade e não sabe como é o curso [..]quando a gente de fato entra na Pedagogia, a gente vê que é difícil, porque tem muita leitura, tem muita interpretação de texto, debate e requer do aluno muita coisa. [...]Eu acho que o período para ir para o Pibid seja no terceiro período, ele já passou um ano, dois períodos por ano... Então, dá uma base pra ele, já tem algumas disciplinas como a psicologia, já tem um pouco mais de leitura, já tem compressão do que que é a escola, disciplinas de educação e

> sociedade, histórico de tudo isso e do professor. Pro aluno eu acho que o rendimento vai ser melhor do que ele entrar na faculdade e já entrar no Pibid (PROFESSOR 7).
>
> Até pra saber, como estava falando do primeiro período, o primeiro ano, a hora que escreve, vê se as vogais... Qual etapa da alfabetização ele tá. Tudo isso a gente não sabia o que era e não tinha visto ainda. Então, como ajudar esse aluno? O Pibid pra quem entra no começo também tem isso, não temos bagagem pra saber como lidar com os alunos, como ajudar, dessa série, né? Nas demais até que dá pra levar [...] (PROFESSORA 7).

Essas falas representam a opinião geral do grupo, de que o período ideal do licenciando ingressar no Pibid é a partir do terceiro período do curso, por já terem contato com algumas disciplinas que possam embasar a aproximação com a escola e a rotina de uma sala de aula. Evitam-se, assim, prejuízos na aprendizagem dos alunos da educação básica, por falta de maturidade e/ou falta de domínio de conhecimentos, que só serão trabalhados nos períodos seguintes do curso de formação. Evita-se, também, repetir práticas "erradas" dos professores da sala, que, consequentemente, terão um rebatimento na formação do aluno.

> Sim, porque a gente não assumia a sala de fato, mas auxiliava nas atividades e tarefas, sempre estava com os alunos e tal. Então, eu acho que deveria ter aquele conhecimento maior sobre a criança e o aprendizado dela e tudo mais. Porque ir, já no primeiro período, e auxiliar na escola sem saber de nada... Tem que saber como é que se dá o desenvolvimento da criança, o que é preciso para ela se desenvolver e aprender. Então, eu acho que sem esse conhecimento você pode interferir de uma forma negativa no conhecimento da criança. Principalmente com a alfabetização (PROFESSOR 1).

É visível a preocupação com as séries iniciais, especialmente as do primeiro e segundo ano, por ser a fase da alfabetização, conforme podemos identificar nas falas que seguem:

> A professora, por exemplo, me pediu 'vamos me ajudar na avaliação de diagnóstico, tu faz com esses e eu faço com esses'. Aí você tá lá e não sabe o que é uma avaliação diagnóstica... E eu tive muita ajuda dela, ela trazia apostilas e informações pra eu ler, me ajudava muito, porque, no segundo período, a gente ainda não tinha visto isso. Não tinha como a gente ajudar em sala de aula sem ter esse conhecimento (PROFESSOR 1).
>
> Pois é, se for nas séries mais a diante, dá pra gente levar, né? Porque são mais coisas que a gente sabe e, tecnicamente, as crianças já devem estar escrevendo, mas, enquanto são os pequenos que ainda estão sendo alfabetizados, interfere na aprendizagem deles de forma negativa (PROFESSOR 2).
>
> Tanto pra gente não errar como aluno-professor, tanto que algumas coisas trocando experiência aqui na Ufac no decorrer do curso, quando a gente estava nas disciplinas dos ensinos, a gente viu que o professor fez daquele jeito, mas que o certo, aprendemos de outro jeito, então são coisas que naquela época a gente não tinha noção, achava que o professor estava certo... E a gente foi uma folha em branco pra escola (PROFESSOR 6).

O primeiro ciclo do ensino fundamental, por ser a fase destinada à aquisição de habilidades e competências da leitura e escrita, exige do profissional conhecimentos específicos, como saber identificar os níveis de desenvolvimento de escrita, como as hipóteses silábicas. Segundo Ferreiro (2017), a criança elabora hipóteses seguindo uma evolução regular até se apropriar da linguagem escrita. A autora elaborou sua pesquisa na intenção de contribuir com o professor para que este possa planejar atividades e propostas de intervenção, no intuito de intervir e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Esta é uma fase (o primeiro ciclo) que gera muito medo e insegurança em muitos profissionais.

Portanto, identificar essa preocupação nos egressos, dos quais 85,7 % já estão atuando na docência, representa um comprometimento ético e profissional intrinsicamente ligado à preocupação com a formação e com a prática profissional, ou seja, refletindo sobre a sua prática e seus resultados. Contudo, essa prática não pode ser reducionista. A avaliação diagnóstica não pode ser usada como único instrumento mensurador do desenvolvimento do aluno, sem levar em conta os aspectos cognitivos, emocional e psicológico e o próprio contexto no qual este aluno está inserido.

Corroborando com esta perspectiva, focada na prática, Diniz-Pereira (2014), ao analisar o modelo de formação que chega ao Brasil a partir dos anos de 1960, com ênfase na prática, observa que o papel do professor ganha centralidade, na medida em que tem autonomia para intervir no currículo e desenvolver o senso de responsabilidade sobre suas ações no desenvolvimento dos alunos. Isso a partir da reflexão sobre sua prática e sobre como o aluno aprende, tornando-se o artífice da sua profissão.

Essa perspectiva vem ao encontro do que Contreras (2002) denomina de modelo de formação de racionalidade prática, a preocupação com a prática, com o como fazer, mesmo dentro de um discurso, de professor crítico reflexivo, tendo a ciência, os resultados de pesquisas das avaliações externas, por exemplo, como medidores do trabalho do professor. O planejamento e a elaboração de estratégias diferentes têm um único fim, contribuir para o resultado positivo dos alunos nas avaliações externas.

Uma fala que se diferenciou das preocupações com a alfabetização foi a do professor 2, pois sua preocupação voltou-se para as experiências enquanto ainda era bolsista, com o quinto ano do ensino fundamental: “No quinto ano eu senti muita dificuldade, não sabia responder às perguntas que eles faziam pra mim, principalmente de matemática”.

Portanto, através das análises das falas do grupo focal, percebe-se que o licenciando ID, especialmente dos primeiros períodos, se confronta com a necessidade de domínio de conteúdos frente à realidade da sala de aula. Conteúdos estes que, muitas vezes, não foram

ainda oferecidos pelo curso de formação, mas a necessidade de se inserir no fazer pedagógico da escola era necessária e constante.

> Pelo menos na escola que eu atuei como Pibid, no nosso caso, os pibidianos sempre ajudaram no apoio pedagógico, então, a gente nunca assumiu a sala e também não ficamos de lado. Nós sempre ajudávamos os alunos nas dificuldades, auxiliávamos o professor na sala e, em alguns momentos, a gente tirava os alunos da sala, aqueles que estavam com uma maior dificuldade e a gente dava um apoio pedagógico extra, fora sala, enquanto a professora ficava com o restante da turma (PROFESSOR 3).

Observa-se, através dos depoimentos apresentados, que as experiências vivenciadas por meio da implementação da política do Pibid, tanto na formação acadêmica como na escola, como lócus de atuação do programa, pelos IDs, vão constituindo os saberes da profissão, num processo de idas e vindas que marcam a construção de sua identidade profissional.

4.3.4 O Pibid na formação e na atuação profissional: a prática como repetição e inovação

Conforme proposta do Pibid, os professores da escola (da sala de aula e/ou supervisor) atuam como coformadores dos futuros docentes, sendo a referência e o mediador da aprendizagem dos Ids, enquanto alunos em formação, juntamente com os professores coordenadores dos subprojetos. As falas, apresentadas a seguir, demonstram a relevância dada pelos IDs ao programa e ao papel que alguns professores tiveram na construção dos seus conhecimentos sobre a profissão:

> Quando estava na escola, ficava muito sozinha na sala, foi um baque, mas quando foi pra eu o fazer o estágio, eu já estava muito preparada, porque eu era pibidiana! Assim, as minhas notas no estágio, a minha desenvoltura com certeza eu devo ao Pibid (PROFESSORA 2).

Nessa fala, são ressaltadas as contribuições da participação no programa. Mesmo que os egressos de ID vejam como negativo o fato de assumirem, muitas vezes, a sala sozinho, contrariando o previsto no regulamento do programa, reconhecem que essa contribuiu para sua desenvoltura no decorrer da formação, especialmente no momento da disciplina de estágio docente. Nesta o aluno em formação tem que demonstrar o domínio de conhecimentos a respeito: do planejamento, do recorte e da delimitação do tema, dos conteúdos, das metodologias, além de demonstrar desenvoltura frente à turma na mediação destes

conhecimentos e no controle de sala.

Essas perspectivas vão ao encontro do que Piconez e Bertholo (1994) definem:

> o diálogo sobre os problemas vividos na sala de aula torna-se, portanto, o objeto principal de conhecimento e o conteúdo próprio da prática educativa. Na relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática (PICONEZ, BERTHOLO, 1994, p. 29).

A inter-relação com o que se discute na academia e a vivência através do Pibid contribui na formação de conhecimentos para a atuação profissional. As falas subsequentes reforçam as contribuições do Pibid na formação:

> Já vivenciar essa experiência inicial antes dos ensinos e as matérias específicas, já aprender a fazer um plano de aula, como lidar com a sala de aula. Eu entrei em 2012 no Pibid, fiquei até o último ano, só saindo para uma monitoria no último semestre, mas eu lembro como se fosse hoje, a minha professora lá da escola que foi coordenadora do Pibid. Temos, ainda, um vínculo de amizade com a professora supervisora da escola(*) , que nos ajudou extremamente na elaboração dos projetos, em atividades pra gente trazer aqui pra Ufac. Foi uma pessoa que foi um ombro mesmo pra auxiliar e, como era o nosso primeiro período aqui na faculdade, o que fazer, como fazer, que atividades a gente vai levar pra escola, que música ia cantar pras crianças. Então, ela ajudou em tudo isso, tanto que o projeto que a gente fez em outra escola, como o projeto dos hábitos higiênicos, começou lá na escola (*), desenvolvemos lá e foi assim algo maravilhoso, porque a gente pode tirar de uma escola e levar para outra. Então, foi a experiência da educação infantil pro ensino fundamental (PROFESSOR 6).
>
> Eu gostava muito do Pibid, me identifiquei muito, principalmente em relação a minha professora da sala de aula, eu gostei muito de ter trabalhado com ela, e eu até falo pra ela que ela é minha inspiração de ensino, pude aprender muito com ela. Eu sinto muito por esse discurso “Ah, você tem que ser um professor pesquisador, tem que ir pro Pibic” (PROFESSOR 1).

Percebemos, por meio dessas falas, muitos pontos positivos do programa como: contribuir na desenvoltura em sala de aula, ajudar no planejamento, contribuindo com outras disciplinas no espaço de formação dos licenciandos. Também o papel de referência que o professor da sala de aula (em alguns casos, são também os supervisores do programa na escola), ocupa no processo de formação dos egressos, levando em consideração, como já foi citado em algumas falas anteriores, que nem sempre essas marcas foram positivas.

Os conhecimentos procedimentais, atitudinais e ou conceituais, como exemplo: planejamento, elaboração de projetos, conteúdos específicos, como fazer uma avaliação diagnóstica, trabalhar com agrupamento produtivo, dentre outros, são colocados como conhecimentos adquiridos pelos egressos no contato com a escola e com professores: “A gente planejava mais na escola, porque a minha coordenadora era muito exigente, a gente

planejava as ações, a nossa coordenadora de área era muito presente, sempre que era preciso ela estava presente na escola nos auxiliando" (PROFESSOR 2).

A respeito das falas apresentadas, verifica-se o papel do professor da escola e do coordenador de área como a referência para a sua formação, na medida em que o coordenador de área sugere que o planejamento seja feito na escola, com seus pares, pressupõe a participação do ID no processo de planejamento, na elaboração e na execução das atividades propostas em sala de aula. Portanto, um momento rico de aprendizagem. Em conformidade com essa reflexão, Pimenta (1999, p. 27) acrescenta:

> Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Podemos afirmar, então, que o Pibid representa uma política de Estado em ação, este implanta o projeto de governo (HÖFLING, 2001), com ações específicas ao grupo de interesse, no caso, os alunos em formação, ou seja, uma política mais restrita, focalizada e compensatória, segundo a autora. O Estado reduz, cada vez mais, o seu papel de agenciador desta formação, deixando-a a cargo dos professores: coordenador área – professor supervisor – professor da sala de aula – professor em formação.

Caminhamos nesta direção, o sujeito, o ID, traz para si a responsabilidade por sua formação, tendo como referência as práticas de diferentes profissionais em contato, desde o primeiro período, com profissionais de diferentes escolas participantes do Pibid. Consequentemente, corre-se o risco dessas práticas serem incorporadas a partir de um discurso novo, trazendo consigo velhas práticas de controle e reprodução do sistema, tão renegadas por representarem o arcaico, por não contribuírem no desenvolvimento do aluno como um todo.

Desta feita, o Pibid traz, dentre suas metas, o discurso desafiador, na medida em que se compromete em contribuir com a elevação do IDEB das escolas participantes do projeto, que estão com média abaixo da média nacional, um dos critérios para seleção, conforme Edital PIBID, nº 61/2013, ao qual o subprojeto Pedagogia concorreu. O ID é inserido desde o primeiro período e, como em muitas falas já apresentadas, não se sentem seguros diante do seu fazer pedagógico, frente aos desafios da sala de aula. Não podem assumir a sala de aula sozinhos, devendo apenas auxiliar o professor, com a prerrogativa de que não têm autonomia para mudar a proposta pedagógica, portanto, devem seguir o que estiver planejado. Claro que,

à medida que se deixa aberta a participação em propostas inovadoras, tecnológicas, abre-se um leque de possibilidades de criação, mas é forte a presença do ato de imitar o que o professor está fazendo, vai sendo incorporado desde cedo pela própria rotina da escola. É o podemos comprovar através da fala a seguir:

> As escolas selecionadas para atendimento do Pibid foram as que estavam com o IDEB abaixo da média, então, o programa funcionou assim, nessa parte do apoio pedagógico, auxiliando os alunos que não estavam alfabetizados ainda. Por exemplo, no segundo e terceiro ano tinham alunos que não sabiam ler nem escrever, e ficamos nessa parte de pegar mais pesado com eles e trabalhar com essas crianças atividades para alfabetizá-las (PROFESSOR 3).

Queremos deixar claro que comungamos da prerrogativa de que a escola tem por obrigação fazer o seu papel de alfabetizar e letrar o seu aluno, o nosso olhar para esta questão volta-se para o cuidado que devemos ter com a formação dos profissionais em educação, devemos olhar para ambos os lados: para o aluno e suas reais necessidades e para o sistema e suas imposições veladas por trás do discurso da qualidade da educação.

Se não houver uma reflexão crítica sobre a ação, focaremos somente um lado da política, acesso e melhoria da qualidade da educação, sem nos importarmos com as amarras postas pelo sistema, reduzindo cada vez mais o currículo e o fazer do professor.

No decorrer do grupo focal, não ficou explícito o olhar dos egressos para os efeitos das reformas educacionais sobre a formação e sobre a prática dos professores. Apresentaram uma postura muito entusiasmada para a prática, não sendo possível prever se é pela distância curta da experiência como alunos de ID, que gira em torno seis meses a um ano de formados ou quais são, de fato, suas motivações. Em algumas falas, é possível identificar a preocupação com o resultado positivo da escola, incorporando o discurso do grupo da escola na busca desse resultado positivo:

> Lá (*) a gente fazia tipo um rodízio, alguns ficavam na sala de aula **apoiando os professores,** enquanto outros ficavam na sala de leitura, e nessa sala a gente fazia trabalhos manuais e também pegava as crianças para um **reforço**.Passamos por essas duas fases de ficar na sala de aula como apoio ao professor e na sala de leitura trabalhando com o reforço das crianças, pois tinha a **provinha Brasil**. (PROFESSOR 2), (Grifo nosso).

Nesta fala, é possível perceber o grau de envolvimento desenvolvido pelos egressos, enquanto eram bolsistas de ID, nas práticas docentes das escolas, de forma corporativa, reproduzindo as práticas dos colegas, no intuito de contribuir com os resultados esperados nas avaliações externas. Nesse exemplo, temos a provinha Brasil como mola propulsora da

imposição do sistema sobre as ações educacionais, mudando toda a rotina escolar, no intuito de corresponder de forma positiva a esta avaliação. Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para o poder do discurso presente nos documentos legais e oficiais, nestes é utilizada uma linguagem de incorporação, como a utilização da expressão “nosso”, incutindo a ideia de pertencimento, conseguindo, assim, a obediência sem contrariedade, como requisito para a profissão docente.

Para Verger (2012), as reformas educacionais impõem sobre a profissão docente novas exigências que se chocam com a identidade profissional, uma vez que, em alguns momentos, o professor é visto como central, único responsável pela qualidade na educação. Por outro lado, as reformas funcionam como reguladoras e normalizadoras do trabalho docente, na medida em que se utilizam de evidências empíricas para legitimar prescrições impostas por outros países, sem levar em conta a realidade local de cada estado ou município.

Por outro lado também, é identificada a possibilidade de criação, de participação, de intervenção no planejamento, no currículo escolar, já que têm os IDs certa autonomia para participar na elaboração de projetos, sequências de atividades e participação na rotina diária escolar ou até sugerir novas propostas de metodologias:

> Na questão do agrupamento foi mais pesquisa mesmo, aí eu conversei com a professora (* coordenadora Pibid), ela me deu outras ideias e a gente foi trabalhando, à medida que a gente foi ganhando mais espaço com a professora, porque, querendo ou não, tem o próprio preconceito [...] ‘Tá achando meu trabalho errado’. Mas, com o passar do tempo, a gente foi fazendo, eu fiz a proposta de trabalhar o agrupamento, daí ela viu que estava dando resultado e começou a trabalhar o agrupamento (PROFESSOR 4).

Essa fala representa os objetivos previstos no programa, de articulação entre teoria e prática, inserindo o licenciando no cotidiano escolar, de modo que possam participar de experiências que os ajudem na superação de problemas de ensino e aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Essas questões estão intrinsicamente ligadas aos desafios da profissão docente na atualidade, como abordamos no tópico a seguir.

4.3.5 O Pibid e a (des)valorização da formação inicial e profissional na atualidade: o contexto dos resultados da política

Diante do contexto até aqui analisado e considerando o objetivo da pesquisa, de analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançado suas metas no tocante à formação inicial dos professores para educação básica no

curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC, seguimos analisando outros dados que emergiram do grupo focal. No decorrer do encontro, foi proposto que falassem sobre a relação entre o Pibid, a formação inicial e os desafios da profissão na atualidade, no intuito de identificarmos o fator valorização ou desvalorização da formação e, consequentemente, da profissão docente, pontos centrais na nossa análise.

Podemos identificar muitas benesses da política, como define Ball (1994a *apud* Mainardes, 2007, p. 155), "é importante, evitar a noção de que as políticas são sempre respondidas de forma negativa ou que as políticas são coercitivas e retrógradas". Ou seja, é preciso analisá-la no intuito de identificar os entraves e os desafios dentro do que se propõe a cumprir, levando em consideração que são formuladas, implementadas por pessoas e para pessoas, assim sendo, sujeitas a mudanças, resistências ou adesões de seu discurso.

Dentre as falas dos egressos, destacamos a de uma professora que, do universo dos sete participantes do grupo focal, não se encontra atuando na docência:

> Eu sou a única que não estou trabalhando como professora, mas decidi que agora eu quero atuar, acho que no começo também fiquei com um pouco de medo, vou ficar em casa e tal, vou estudar pra concurso [...] Mas agora eu acho que eu quero trabalhar, aí eu pensei assim: eu quero trabalhar, mas eu sou formada em Pedagogia, essa é minha área, então eu tenho que ir! Tem pessoas que duvidam de mim [...], que não me imaginam dando aula porque sou bem direta e as pessoas confundem com ignorância, eu vou trabalhar também pra deixar de ser dona de casa porque é muito sofrida essa vida (PROFESSOR 5).

Por meio dessa fala, fica visível certa indecisão sobre a atuação na profissão, a ideia de pertencimento a uma classe profissional, como visto com os demais do grupo, não está consolidada, buscou trilhar outros caminhos que não a docência. Porém, sente-se em dúvida, pois tem uma formação em uma área, e não está atuando nela. Corroborando com essa análise, Gatti, Barreto e André (2011, p. 137) dizem que o ambiente da escola e da sala de aula perpassa por

> Questões culturais, por políticas educacionais de governo, por informações midiáticas, por ambiente ainda permeado por processo relacionais-efetivos, por vivências e convivências com situações as mais variadas, por necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos.

O trabalho docente envolve um grau de complexidade, em que cada espaço escolar, sala de aula, cada professor e aluno são únicos, com vivências e experiências únicas. Portanto, estar inserido no contexto de uma política não é garantia do alcance do objetivo desejado desta política.

Assim, mesmo com algumas mudanças nas práticas, os objetivos da política do programa foram alcançados parcialmente, a valorização pela formação e pela profissão foram bem ressaltadas, conforme podemos observar:

> Participar do Pibid foi muito importante para mim, para o meu desenvolvimento como pessoa e profissional, como futura docente. Porque nós nos deparamos com a realidade da escola no começo do curso, e, assim, podemos associar a todo momento o que nos era passado teoricamente no curso. Posto que as experiências vividas nas escolas foram de extrema importância para o nosso desenvolvimento no curso e para a nossa atuação profissional hoje (PROFESSOR 1)**.**

A partir dessa fala, é possível identificar a ideia de pertencimento à profissão, manifestado antes do ingresso no curso de Pedagogia e, com a participação no Pibid, veio a se consolidar. Esse dado é identificado, também, na fala a seguir, mesmo diante do choque nos primeiros meses da docência, a experiência por meio do Pibid favoreceu o contato com a docência e o envolvimento ganhou destaque diante das falas dos professores da escola sobre a profissão:

> Eu lembro que assim que eu cheguei a professora já foi falando: **tu é tão nova! Vai procurar outra profissão**! Isso aqui não tem futuro, não! Aí você já entra com aquele baque! E os primeiros meses você fica aterrorizado sem saber o que fazer, mas, **com o passar do tempo, você vai vendo a evolução das crianças, como elas vão ´progredindo e aquilo ali te traz prazer,** pelo menos eu estou feliz sendo professora! Eu sinto prazer em ver as crianças aprendendo e eu espero que continue assim, né? que eu sinta esse prazer sempre! (PROFESSORA 1, grifo nosso).
>
> É, rola esse preconceito, né? “Nossa, vocês são tão novas, por que vão ser professoras?” (PROFESSORA 6).

Ao serem questionados sobre qual é a justificativa dos professores, quando sugerem que mudem de profissão, a questão financeira é posta em destaque:

> Por conta do estresse e pouco dinheiro. Teve o caso de uma aluna que não era da nossa turma que ela fazia Pedagogia, mas os pais não queriam que ela fizesse e teve que trocar de curso, ela foi pra uma instituição privada em outro curso e outra área, mas ela queria tá na Pedagogia, mas como ganha pouco [...] (PROFESSORA 2).

Esta fala traz à tona a insatisfação por conta do valor da remuneração salarial do professor, como item que mais contribui para a desvalorização da profissão docente. Agregados a este item há outras questões como: comportamento dos alunos, salas superlotadas e estresse, que estão entre as justificativas da baixa procura pelos cursos de

licenciatura (GATTI, 2010). Esses dados vão ao encontro dos dados identificados na pesquisa de Barbosa (2014) que, ao comparar o salário dos professores recebidos no decorrer de um ano com outros de outras profissões com formação equivalente, observou que o do professor está no rol dos mais baixos em 38 países, e o Brasil ocupa o 36º lugar neste ranking, só perdendo para Peru e Indonésia.

Mesmo diante dos exemplos negativos por parte dos docentes em seus tempos de ID, emergidos no grupo focal, não se percebe nas falas e nem nos gestos uma insatisfação com a docência (com exceção de um professor, que não se manifestou oralmente, com gestos apáticos). Os seis demais egressos demonstraram entusiasmo perante a profissão, mesmo reconhecendo as limitações e dificuldades.

> Quando eu entrei no primeiro dia de aula sempre era perguntado se queria ser professora, eu sempre disse que eu queria ser professora, sempre quis. Quando cheguei às escolas, muitas pessoas perguntava a mesma coisa... Então, eu não me decepcionei ainda porque a gente chega à sala de aula, o trabalho é cansativo, é! Porque na minha sala são 25 alunos de 5 anos, com muita energia e, no final do dia, eu estou muito cansada. Só que, depois, já me revigoro, eu gosto muito, entendeu? Eu não falo 'ah eu não quero isso pra minha vida', não, em nenhum momento, é o que eu quero estou adorando ser professora, e o Pibid foi fundamental para a confirmação do que eu queria (PROFESSOR 2).

Percebemos, nessa fala, o entusiasmo pela profissão, mesmo diante das dificuldades, a referência do Pibid atua como elo para sua construção profissional.

> Se você for bom professor vão reconhecer isso, mas se for mau professor ... E a escola não vai te acolher pra tá ali, ela vai ver que você não tá contribuindo com a escola, não tá crescendo junto. Esse é professor que tá alienado, que tá ali porque é obrigado, porque é o jeito, e eu não quero chegar daqui a uns dez, vinte anos, (mesmo não sabendo o dia de amanhã), pensando como muitos professores pensam hoje: a profissão é difícil, é ruim, paga mal, os pais dos alunos são horríveis e tudo... Vai pra outra, né? **Mas não, fica ali dando o pior do que pode dar pros alunos e prejudica uma geração que tá sendo formada e você é o professor formador. Nós não somos professores, nós somos educadores, formadores de opiniões, principalmente na educação infantil e ensino fundamental, que são a base de tudo**. Então, cabe a mim e a vocês como professores, se vocês derem o melhor, a diretora, a coordenadora vai querer você na escola, vai querer você ali, e se o pai tá vendo que seu filho tá aprendendo, é uma satisfação pra escola e para todos! (PROFESSORA 7, grifo nosso).
>
> Eu vejo assim, tem muitos professores pesquisadores, mas na escola está precisando, geralmente, daqueles professores que estão lá na profissão aos troncos e barrancos, de qualquer jeito e, querendo ou não, não são preparados, tão ali porque querem e não querendo dizer. Somos novos e estamos com todo esse gás, toda alegria, mas eu não sei daqui a cinco anos, eu espero não mudar o discurso. Esses professores que estão lá, que eles possam ser mudados por nós, essa nova geração aí queira gostar da docência, porque, infelizmente, não são todos, nós estamos dizendo aqui que a gente tá gostando e quero continuar, que esse discurso permaneça (PROFESSOR 6).

> Por conta do Pibid que a gente teve essa caminhada e iniciação científica, eu acho que, principalmente, a iniciação à docência mesmo! Eu fiquei muito tempo no Pibid, fiquei quase dois anos, aí a gente encontra as professoras lá da escola e elas perguntam 'quando é que vocês vão voltar?' Agora, como professora... Então, o Pibid é um programa fundamental, pra Pedagogia, é muito importante, não só pra Pedagogia mas para todos os cursos de licenciatura. Pra mim, é muito importante e foi através dele que comecei a desenvolver a docência mesmo, os estágios são rápidos, de tudo isso que você vai viver a prática com a teoria, estou sempre me lembrando do que fazíamos, do que eu posso fazer hoje na sala de aula (PROFESSOR 2).

Foi visível, no grupo de falas, a relevância dada à profissão, demonstrando conhecer os limites e possibilidades dela. O professor 7 chama atenção para o comprometimento social da profissão com a formação dos futuros cidadãos, se autointitula educador e acha que sua ação como professor pode influenciar as gerações futuras. O professor 6 considera importante o papel da pesquisa, o professor como pesquisador, mas chama atenção para o papel do professor de educação básica, que está fazendo seu papel frente a muitas dificuldades, muitos deles até sem o conhecimento suficiente sobre muitos conteúdos, talvez por sua formação antiga não ter abordado certos assuntos. O egresso também demonstra um entusiasmo ingênuo de poder mudar a postura dos professores descrentes na profissão. E o professor 2 reforça a ideia da relação entre formação e prática, da experiência vivenciada enquanto ID do Pibid e as contribuições do Pibid para sua prática na atualidade. Assim sendo,

> Os saberes que servem de base para o ensino ou, se assim preferem, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um 'sistema cognitivo' que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se inseri quanto da história anterior precede (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Nesse sentido, reforça a ideia de que os saberes constitutivos da formação docente não são construídos unicamente em sala de aula na academia, trata-se de uma construção de saberes que se interacionam com a história de vida, com a prática dos outros professores e a do ID no espaço de tempo na construção da sua própria identidade profissional.

> Você entra no Pibid e, antes de entrar de fato na "prática de professor formado", o Pibid te possibilita ver se você quer mesmo aquilo dalí ou se você quer só mais uma graduação, porque você sai consciente de que vai ser professor, não tem outro caminho, não! Então, o Pibid dá essa experiência antes, se você quer ver como é a sala, como são os alunos, claro que cada sala é diferente uma da outra, mas ele te dá uma visão de como pode ser a sua sala futuramente, você vai ver como a professora lida com os alunos... Se ela for bem, você vai colher aquilo, se ela fez uma postura errada, você já observa e pensa "eu não vou fazer isso". Então, o Pibid te dá esse leque de oportunidades, de ver o certo que o professor faz e o errado também, porque nós estamos sujeitos a errar e a acertar e aquilo que a gente viu no Pibid, os professores errando, eu tenho certeza que nós não vamos querer fazer, mas

> aquilo que foi bom eu vou fazer na minha sala repetitivamente. Então, o Pibid dá essa oportunidade pra quem tá entrando, seja no primeiro ou segundo período, o Pibid já dá uma mostra de como é uma sala de aula (PROFESSORA 7).

Sobre essas questões aqui abordadas, podemos nos ancorar mais uma vez em Tardif e Raymond (2000) que, com base na perspectiva marxista, definem que o trabalho transforma o objeto e, ao mesmo tempo, transforma o sujeito. Na interação como o meio, o objeto, no caso a escola, o aluno vai adquirindo marcas dessa atividade profissional, assim, o fator tempo é primordial nessa construção da identidade profissional.

> O caso do magistério -, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha que ser completada de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Assim sendo, para o autor, os saberes profissionais são construídos progressivamente numa relação entre o aprendiz e o objeto, por um longo período de tempo, indo ao encontro dos objetivos do Pibid, na medida em que insere o licenciando na escola por um tempo maior do que o previsto nos PPC dos cursos em licenciatura, em particular o de Pedagogia. Esta política pressupõe, em seu texto oficial, a apropriação de saberes pelo ID e que estes saberes possam entrar e contribuir na formação inicial e na futura atuação profissional. Mas, como a implementação de qualquer política pressupõe embates, leituras e diferentes interpretações, os autores envolvidos podem manifestar comportamentos que se diferem em cada grupo, as respostas podem se diferenciar também, pois dependem da subjetividade do sujeito, portanto, nem sempre indo ao encontro da meta proposta, como identificamos até o momento.

> No início que eu comecei a trabalhar, tá com alguns meses, então, todos os dias eu reclamo, acho que ainda reclamo, só que não é reclamar de tá dando aula. Eu acredito que a maioria dos problemas que todos os professores passam é principalmente em relação ao controle dos alunos em sala de aula, a dar o conteúdo naquele determinado tempo, apesar de que os que estão na educação infantil sabemos que o tempo é outro, diferente do ensino fundamental. Então, na educação infantil, que é a nossa linha de atuação aqui, a gente sabe que tem que passar aquele conteúdo, mas que tem que considerar aquele momento em que as crianças estão ali, que a dinâmica delas é outra, a idade é outra, então, elas querem o quê? Brincar! (PROFESSOR 3).

O aluno ID, ao se inserido no espaço escolar, passa a participar de toda a dinâmica escolar, inclusive da organização e imposições postas pelas secretarias, com a preocupação

com os conteúdos a serem trabalhados no currículo escolar, confrontando com os conhecimentos adquiridos na universidade, como o tempo de maturidade para a aprendizagem da criança por exemplo, que nem sempre é respeitado na escola, visto que se tem um calendário escolar a se cumprir. Contudo, os aspectos positivos da participação são sempre ressaltados como nas falas dos egressos:

> Eu acho que todos saem ganhando, a formação do futuro professor e a questão do ensino nas escolas públicas, porque o Pibid não é só a gente dar reforço e apoio pedagógico, nós tivemos vários projetos, a questão do recreio dirigido, que foi muito importante lá na escola, porque a escola estava com um alto índice de acidentes. Então, nós estudamos e teve um momento de formação de grupos pra gente treinar as cantigas antigas pra trazer para as crianças. A comunidade toda se envolveu no sentido desses projetos, então, eu acho que não é só pro futuro profissional, a comunidade escolar ganha muito com o Pibid (PROFESSOR 6).

A partir dos dados que aqui foram apresentados, de forma sumária, arriscamos afirmar que o programa propiciou aos egressos diferentes momentos na formação inicial, desde o contato com a prática à aproximação com o espaço de atuação profissional, envolvendo os diferentes atores da escola numa relação estreita com a teoria e a prática. Essa situação favorece o aluno em formação com a possibilidade de reflexão crítica sobre o espaço da futura atuação profissional, embora encontremos uma prevalência da perspectiva da racionalidade prática moldando essa formação profissional.

Ressaltamos, por fim, que o papel de coordenação do subprojeto, juntamente com os demais docentes na IES, é importantíssimo para aguçar o olhar crítico dos IDs e demais licenciando frentes às diferentes práticas aligeiradas do cotidiano escolar, que, muitas vezes, sob um discurso crítico, são ações de reprodução mecânica ou reducionista, com o foco apenas na prática. Isso não contribui para o real sentido da educação. Também, não podemos colocar sobre o Pibid a total responsabilidade de preparar o aluno em formação para o exercício da docência, visto que, sendo o aluno um sujeito ativo, que interfere e sofre interferências do meio, sua formação também sofre tais interferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a temporalidade de uma pesquisa e as possibilidades de outros olhares a partir do tratamento dos dados coletados sob o objeto, o objetivo traçado para este estudo foi o de analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid vem alcançado suas metas de valorização à formação inicial dos professores para Educação Básica, no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC.

Para tanto, procuramos situar o nosso objeto no contexto político educacional e enquanto problemática específica, dada a sua singularidade. Como nos dizem Shiroma, Campos e Garcia (2005), a política não é neutra, sua implementação depende das interpretações e interesses dos grupos envolvidos. Foi o grande desafio desta pesquisa – identificar, junto aos sujeitos envolvidos, elementos que respondessem ao nosso problema de estudo, dentro de um rito já conhecido por todos: a rotina de uma escola e as vivências num curso de formação.

Inicialmente buscando fazer um levantamento das produções sobre a temática, identificamos ser um tema recorrente no campo da pesquisa, com um volume extenso de produções em eventos científicos, banco de dissertações e teses em diversos estados, nacionalmente. Todavia, não foram identificados registros do Pibid como problemática no campo da pesquisa na Pós-Graduação local, considerando a existência do programa desde 2010 na IES e, desde 2012, no curso de Pedagogia, o que pode justificar a relevância desta pesquisa.

Nesse sentido, foram analisadas as principais políticas de formação de professores, levando em consideração o espaço de formação inicial, a profissionalização da docência, a carreira e o salário. Consideramos, nesse aspecto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, encontro ocorrido em Jomtien, na Tailândia, evento que, a partir de então, torna-se referência na orientação das políticas educacionais e de formação de professores.

Dentre as bases legais, mostramos a LDBN nº 9394/96, como um marco na definição e organização da educação e da formação e carreira docentes. Ela veio definir, regular e normatizar a educação e a formação dos profissionais de educação, definindo metas e objetivos para a educação como um todo, definindo o papel de cada ente federado, a União, Distrito Federal, Estado e Municípios. Todos corresponsáveis pela organização e pela efetivação da lei, com a manutenção de recursos financeiros, finalidades, diretrizes e princípios a serem alcançados para todo cidadão, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988.

Foi possível identificar que, mesmo sendo a LDB 9394/96 um marco para a configuração da profissão docente, esta lei deixa brechas para duplas interpretações, ao se referir à profissão docente. Em seu artigo 62, prescreve que a formação docente deve ocorrer em nível superior, ao mesmo tempo em que admite o ensino médio como requisito mínimo para atuação na educação infantil e séries iniciais, contribuindo para a desvalorização do magistério. Agregam-se a este, outros fatores como: as condições precárias da maioria das escolas, dificuldades em lidar com comportamento dos alunos e com a família, também a ideia de considerar o papel do professor, especialmente do pedagogo (que atua na educação infantil e nas séries iniciais), como uma função de extensão dos cuidados de uma mãe. Portanto, o amor deve prevalecer antes da remuneração. Isso dificulta bastante nosso processo de profissionalização.

Tais indicadores, ao nosso olhar, vão se refletir na desvalorização social e, consequentemente, financeira da profissão, no Brasil. A remuneração dos professores está entre as mais baixas do mercado profissional, comparada a outras profissões com formação equivalente ou até em comparação com profissões com exigência de formação em nível médio. E. se formos comparar dentro da própria classe de professor, vamos ter o professor das séries iniciais, educação infantil e creche, com a média salarial ainda menor que os demais profissionais docentes.

Com base nos documentos legais do programa, identificamos o formato dessa política, que nasce no momento em que há uma discussão efervescente acerca da qualidade da educação, e o professor é visto, nesse contexto, como uma peça importante. Aumentar a formação de profissionais nessa área passa a ser prioridade do momento. Assim, o objetivo central do Pibid é fomentar a iniciação à docência e melhorar a qualidade da educação básica brasileira.

A partir dos questionários aplicados aos IDs atuais e com a realização do grupo focal com os egressos, foram identificadas diversas ações que potencializam a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia participantes do programa. Por exemplo, a inserção nas diversas atividades do dia a dia em sala de aula e em seu entorno, mesmo que, para muitos, tenha causado “um impacto”. Isso porque a atuação no programa propiciou a construção de saberes e o fortalecimento de práticas pedagógicas frentes aos saberes necessários, a depender da faixa etária trabalhada, fazendo uma relação entre a teoria estudada na Universidade e a prática na escola.

Também é unânime em ambos os grupos o reconhecimento das contribuições do Pibid na formação inicial, fortalecendo o desenvolvimento em outras disciplinas, como os

ensinos e Estágio Supervisionado, especialmente, dando mais segurança e domínio de sala, diferente de outros colegas que não participaram ou participam do programa.

Um fato que deve ser destacado, sendo unânime também no grupo dos egressos, refere-se à indicação do momento mais apropriado para iniciar no programa, destacando que o ideal seria iniciar a partir do terceiro período do curso. Justificam que, no primeiro período, não têm contato com muitos conteúdos que dão embasamento ao seu papel de mediador na sala de aula. Foi ressaltado o risco de prejudicar a aprendizagem das crianças. Um exemplo citado por muitos encontra-se relacionado à fase da alfabetização, na qual se faz necessário aplicar e analisar um diagnóstico e identificar as hipóteses de leitura e escrita das crianças. Essas são questões que exigem conhecimentos sobre o assunto, requerem uma relação com a teoria estudada na academia constantemente, o que não ocorre nos períodos iniciais do curso.

A parceria entre o ID e o professor da sala de aula é destaque nas falas dos sujeitos da pesquisa, como elemento que potencializa a profissão docente, por permitir uma troca recíproca. O ID vivencia as mais diversas experiências: elaboração de material didático, suporte pedagógico aos alunos, aprende a elaborar planos de aula, projeto e/ou sequência didática, auxilia o professor regente e, por muitas vezes, fica sozinho à frente de uma sala de aula, especialmente os que trabalham com educação infantil e anos iniciais.

Uma limitação identificada a partir das falas e que pode colocar obstáculos aos objetivos a serem alcançados, que é de contribuir na inserção do ID em atividades de ensino, pesquisa e extensão, eixo fundamental da universidade e uma das estratégias propostas para monitoramento dessa política, refere-se à dificuldade de participação com apresentação de trabalhos e comunicação oral ou exposição de banners no Seminário anual do Pibid. Os egressos relataram as dificuldades encontradas para cumprir tal tarefa, visto que alguns professores do curso utilizavam estratégias de controle como: faltas, trabalhos que não estavam previamente agendados com a turma, valendo muitos pontos, limitando, assim, a participação. Essa situação já não foi registrada junto aos atuais IDs, já que agora existem mecanismos de negociação para liberação dos bolsistas, que envolvem a coordenação institucional do programa, a coordenação do subprojeto e a coordenação do curso, sem problemas de liberação.

Para os egressos, as contribuições do Pibid, na sua atuação profissional atual, têm uma relevância significativa. Destacam as experiências vivenciadas no decorrer do programa relevante a relevância destas para sua prática, bem como mostram um olhar crítico para certas práticas dos professores da sala, as quais não desejam reproduzir Dentre o grupo, apenas um

professor não estava atuando na docência, demonstrando incerteza, mas pensa adentrar na profissão, imbuída por questões financeiras.

Os IDs identificam as limitações do programa, no que se refere à responsabilidade deste de preparar e fazer com que todos os alunos em formação participantes do programa se engajem e estejam preparados profissionalmente para a profissão. Isso porque devem-se levar em consideração outros fatores, como a história do sujeito, a política de valorização construída historicamente com a profissão. Porém, não podemos deixar de salientar a relevância do Pibid enquanto política de formação inicial no curso de Pedagogia (foco da nossa pesquisa), na formação inicial dos alunos, destacando que o programa interfere diretamente no currículo do curso, contribuindo para a construção de novos hábitos, culturas e modos de aprender na formação docente e na construção da sua identidade e de novas práticas profissionais.

Diante do exposto, podemos situar o Pibid como política de governo, voltada para inserção do aluno em formação inicial na licenciatura no espaço de atuação profissional, relacionando teoria/prática/pesquisa no mesmo processo.

Nesse contexto de mudanças no cenário político brasileiro, qual é a situação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência? Mesmo antes da Presidenta Dilma Rousseff ser afastada, a gestão da Capes publicou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, com proposta de reorganização do Pibid pela Capes, que revogaria a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Com a nova reordenação, muitos cortes de bolsistas e grandes prejuízos ao programa estavam no horizonte. Contudo, houve uma pressão nas universidades, junto aos estudantes, professores e entidades representativas destas classes, o que culminou com a revogação desta Portaria. A partir daí, foi garantido o funcionamento do programa nos moldes da portaria de 2013, até o ano de fevereiro de 2018, o que denota incertezas sobre a continuidade deste programa de formação.

É preciso registrar os tempos sombrios e de incertezas que vivemos no cenário político e econômico brasileiro, com fortes repercussões no campo da política educacional, o que coloca sob o Pibid a incerteza de sua continuidade[38]. Não há normas, leis que garantam sua permanência, a depender do jogo de interesses de grupos que detenham o poder de decisão, podendo ser extinto, sofrer cortes orçamentários e, consequentemente, redução de financiamentos na manutenção de bolsas. Corre o risco de ser desfeito a qualquer momento,

[38] No dia 18 de outubro de 2017, O MEC lançou uma nova Política Nacional de Formação de Professores, e informa que o Pibid será atualizado e se transformará num Programa de Residência Pedagógica.

como qualquer outra política de governo, pois não há uma garantia de sua permanência, tampouco ampliação, a depender do interesse político do governo que estiver na gestão, sofre interferências.

Assim, chegamos aos resultados desta pesquisa, reconhecendo as vantagens trazidas pelo programa para a formação docente e o quanto se faz necessária sua continuidade e ampliação. Defendemos a necessidade de o Pibid tornar-se uma Política de Estado, que possa garantir o acesso a todos os alunos em licenciatura, favorecendo a construção de saberes no contato direto com o espaço de atuação, concomitante ao espaço acadêmico de formação inicial do professor de educação básica, na relação entre teoria e prática/universidade e instituição escolar, objetivando a tão almejada qualidade do ensino.

Diante do exposto, consideramos que a implantação do Pibid na Ufac, especialmente no curso de Pedagogia, promoveu um avanço significativo na reflexão, na prática e na discussão sobre a valorização da formação inicial e, consequentemente, da profissionalização dos professores da educação básica. Essa é nossa bandeira de luta e objetivo a ser buscado, mesmo diante das adversidades econômicas, sociais, culturais e políticas nas quais estamos imersos.

Assim sendo, a partir da pesquisa realizada, identificamos a necessidade da continuidade dos estudos sobre as políticas de formação de professores, especialmente no nosso estado. Este estudo suscitou possibilidades de ampliação da pesquisa sobre o Pibid nos demais cursos na universidade Federal do Acre: será que, mesmo sendo cursos em Licenciatura, os resultados se assemelham ou se distanciam dos resultados do Pibid no curso de Pedagogia? Como vem se dando o processo de implementação do Pibid na Ufac? Como também, quais são as políticas voltadas para a formação docente no país e no nosso Estado, dentro da perspectiva de se alcançar o objetivo da qualidade na educação? E qual é o olhar dos professores sobre? Estas e outras questões são desafios postos para os governos e gestores frente à dificuldade política, econômica e social vivenciada pela sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87 - CEBRAP, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ALTMANN. H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/PROJETOS%20EDUCACIONAIS/M1/leitura%20anexa%206.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ANDRÉ. M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112 -129, jan./abril 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

ANFOPE. **Comissão Nacional de reformulação dos cursos de Formação do Educador**. Belo horizonte, 1990. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/comiss%E3o_nacional_de_reformula%E7%E3.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ANFOPE. **Políticas de Formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE, Goiânia, 7 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2017.

ANFOPE. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.** Recife/PE, 23 mar. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 126, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARBOSA, A. Salário Docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511–532, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41603/28865>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015, Brasília 2 de julho de Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa CAPES, nº 122** de 16 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
_____. Ministério da Educação**. Programas do MEC voltados à formação de professores.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso: 23/10/2016.

_____. CAPES. DEB. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docente**. Portaria 96 de 18 de julho de 2013.

_____. CAPES. DEB. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília. DF, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Diretoria de Formação de professores da Educação Básica – DEB/ CAPES. **Relatório de Gestão Pibid 2009 - 2013**, Brasília, 2013.

_____. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Relatório de Gestão Pibid. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 abr. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica** – Fase II N.001/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução mº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015, Brasília 2 de julho de 2006. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Piso Salarial profissional Nacional. **Lei 11.738**, de 16/07/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores. Acesso: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares para Educação Básica**. 2000. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2017/06/23/pne-completa-3-anos-e-e-preciso-avancar-no-seu-cumprimento/>. Acesso em 27 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 -2024**: Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.219** de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital MEC/CAPES/n 061/2013**.

_____. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014.** Diretoria de Formação de professores da Educação Básica. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BURTON. G. Teorizando o Estado e a globalização na política e práticas educacionais. Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez.2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6386/4050>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRUNS, B.; LUQUE J. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, Grupo Banco Mundial, 2014.

Disponível em: <http://www.sosprofessor.com.br/blog/wp-content/uploads/2014/09/Professores-Excelentes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CARVALHO, M. C. A. de. **Professores para as séries iniciais**: o dilema da eterna transitoriedade. Rio Branco: EDUFAC, 2004. 163 p. (Série Dissertações e Teses – 5).

CONTRERAS. J. **A Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA. M. I. da. **O tema da formação docente**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. São Paulo: Ahead of print, 2013.

DEMO. P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/DOCUMENTOS/Downloads/65-848-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 maio 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo - Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/ojs/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade,** ano XX, n. 68, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>. Acesso em: 26 out. 2016.

EVANGELISTA, O. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas:** formação docente e impactos na escola. XVI Encontro Nacional de Didática e práticas de Ensino ENDIPE. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

FERREIRA. E. B.; OLIVEIRA. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo horizonte: Autentica, 2009.

FERREIRO. E. **Alfabetização em processo**. Trad. Maria Antonia Cruz Costa Magalhães et al. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS. H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 100 – especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 21 abr. 2016.

FREITAS. L. C. A política de formação de professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Revista Ponto de Vista**, v. 1, n 1 jul./dez., 1999.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Em direção de uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, ano, 12, n. 54, p. 2-23, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. Dossiê Educação. **Revista USP,** São Paulo. n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2014a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. B. A. Formação de professores para educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 25, n 57. p. 24-54, jan./abr.2014b. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Editora: Liber livro, 2005.

GATTI. B. A.; BARRETO. E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

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

HEILBORN. M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça:** a transversalidade de gênero e raça na gestão pública. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

HÖFLING. E. de M. Estado e políticas (Públicas) sociais. **Cadernos CEDES,** Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-57, nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 73, jul. 2016. Disponível em: <http://eppa.asu.edu/ojs/article/viem/2386/1798>. Acesso em: 12 set. 2017.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>. Acesso em: 15 nov. 2017.

KRAWCZY, N., CAMPOS, M. M., HADDAD, S. (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIMA. S. P. de. **Os paradigmas da formação docente**: olhares sobre o pibid. 2015. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, 2015. 198 p.

LÜCK. H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MAINARDES. J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na educação básica**. Conjectura: filosofia e educação,** Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_190>. Acesso em: abr. 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e Formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: _____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003. p. 13-37.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323 -337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36- 13200625.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

OLIVERI, A. M. R. **Políticas de formação de professores no Brasil:** um estudo sobre o Pibid na região dos inconfidentes – MG. Dissertação, Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana: 2014.

PEREIRA FILHA. F. N.; MELO. L. F. O PIBID como política de formação dos professores: refletindo sobre seu papel frente às práticas de Ensino do futuro professor da educação básica. **Anais:** Linguagem e Identidade da/na Amazônia Sul Ocidental. VIII Colóquio Internacional "As Amazônicas, as África e as África Pan Americanas, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposioufac/article/view/953/544>. Acesso em: maio 2017.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão. Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar políticas de implementação educacionais atualmente? **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, pag. 1179-1193, out-dez, 2010. Disponível em: htpp://www. Scielo.br/pdf/es/v31n13/07.pdf. Acesso em: set. 2017.

PICONEZ, S. C. BERTHOLO. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA et. Al. **A prática de Ensino e o estágio supervisionado**. 2ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Corte, 1999.

PINTO, J. M. R. Federalismo, Descentralização e Planejamento da Educação: Desafios aos Municípios. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 153, p.624-644, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a08v44n153.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

PRODÓCIMO. E.; PRADO. G. V. T.; AYOUB. E. Análises de produções publicadas em periódicos da área de educação, **Atos de Pesquisa em educação,** Blumenau, v. 10, n. 2, p. 293-410, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4648/3051>. Acesso em: 8 out. 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In*:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 19-42.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 5 maio 2017.

SOUZA. Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revistas de Estudios Teóricos y Epistemológico em Política Educativa,** v. 1 n. 1, p. 75–89, 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/DOCUMENTOS/Downloads/10450-37119-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SOUZA. C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 4 jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 123, Abr./Jun. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013>. Acesso em: 25 mar. 2017.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.73, p.209-244, 2000. Disponível em: <htrp://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

UFAC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID**. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/prograd/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid>. Acesso em: 15 mar. 2017.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **GEPED**: Gestão de Processos Educacionais. Boletim-PIBID-UFAC. Ed. nº 07, março 2016.

UFAC. Processo de Seleção de Propostas de Subprojetos que comporão o Projeto Institucional. **Edital Nº 21/2013 – PROGRAD.**

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2009.

VERGER, A. Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. **Revista Docência**, Santiago do Chile, ano XVIII, n. 46, p.4-13, maio/2012. Disponível em: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/46-Globalizacion-reformas-educativas-y-la-nueva-gestion-del-personal-docente.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED

QUESTIONÁRIO I

ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA (ATUAIS BOLSISTAS DO PIBIB)

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa intitulada **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.** Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação, orientada pela prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo. Tal pesquisa visa analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, enquanto política de formação e valorização docente, vem contribuindo na formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer você, saber sua opinião sobre o programa Pibid, suas motivações, suas perspectivas, as atividades que realiza, importância do programa na sua formação, dentre outras questões, será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria da educação pública em nosso Estado. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: ( )M ( )F

1.2 Idade: ( )15 – 17 anos ( )18 – 19 anos ( )20 – 24 anos ( )25 – 29 anos
( )30 – 34 anos ( )35 – 39 anos ( ) 40 ou mais anos

1.3. Dados socioeconômicos incluindo aposentaria, Bolsa Família ou qualquer outro tipo de Benefício de Transferência de renda do Governo Federal:

1.3.1Renda Familiar:

( ) menos de 1 salário mínimo ( )1 - 3 salário mínimo ( ) 4 -5 salários mínimos

( ) 6 salários mínimos ou mais

1.3.2 Você ou alguém da sua família recebe algum Benefício de Transferência de renda do Governo Federal?

( ) Aposentadoria ( ) Bolsa Família ( ) Outros _____

1.3.3 Número de Pessoas que residem em casa:

( ) 1 ( )2 – 3 ( ) 4 – 5 ( )6 ou mais

1.4 Formação do Ensino Médio:

( ) Somente Escola Pública ( )Escola Pública e Particular ( )Somente Escola Particular

1.5 Período que está cursando na Pedagogia:

( ) 1º ou 2º ( )3º ou 4º ( )5º ou 6º ( )7º ou 8º

1.6 Pedagogia foi qual opção no processo de seleção Sisu?

( )1ª opção ( )2ª opção

1.6.1 Se foi segunda opção, qual foi o curso de primeira opção? _____

2. INGRESSO NO PIBID E RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO

2.1 O que motivou seu interesse em entrar no Pibid? Marque de acordo com grau de relevância: 1º (principal motivo); 2º (segundo motivo); 3º (terceiro motivo); 4º (quarto motivo).

( ) conhecer o espaço de atuação profissional

( ) receber uma bolsa

( ) se envolver na pesquisa e na extensão

( ) adquirir experiência profissional

2.2 Quais as primeiras expectativas com relação a sua participação no Pibid?

2.3 Qual(is) atividade(s) você desenvolve na escola por meio do Pibid?

2.4 Como e em que medida a sua inserção na escola, por meio do Pibid, se relaciona com a formação inicial no curso Pedagogia na Ufac?

2.5 Como você vê o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid na sua formação inicial e sua relação com o campo profissional futuro?

2.6 Na sua concepção, quais são as vantagens e desvantagens do Pibid?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED

QUESTIONÁRIO II

ALUNOS EGRESSOS DO PIBID

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa intitulada **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.** Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação, orientada pela prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo. Tal pesquisa visa analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto política de formação e valorização docente, vem contribuindo na formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer você, saber sua opinião sobre o programa Pibid, sua importância na sua formação e como ele vem contribuindo com sua atividade profissional, dentre outras questões, será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria da educação pública em nosso Estado. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: ( )M ( )F

1.2 Idade: ( ) menos de 20 anos ( ) 20 – 24 anos ( ) 25 – 29 anos
( )30 – 34 anos ( )35 – 39 anos ( ) 40 - 44 anos ( ) 45 ou mais anos

1.3 Dados socioeconômicos incluindo aposentaria, Bolsa Família ou qualquer outro tipo de Benefício de Transferência de renda do Governo Federal:

1.3.1Renda Familiar:

( ) menos de 1 salário mínimo ( )1 - 3 salário mínimo ( ) 4 -5 salários mínimos

( ) 6 salários mínimos ou mais

1.3.2 Renda individual como professor:

( ) menos de 1 salário mínimo ( )1 - 3 salário mínimo ( ) 4 -5 salários mínimos

( ) 6 salários mínimos ou mais

1.3.3 Você ou alguém da sua família recebe algum Benefício de Transferência de renda do Governo Federal?

( ) Aposentadoria ( ) Bolsa Família ( ) Outros _____

1.3.4 Número de Pessoas que residem em casa:

( ) 1 ( )2 ( )3 – 4 ( ) 5 – 7 ( )8 ou mais

1.4 Formação do Ensino Médio:

( ) Somente Escola Pública ( )Escola Pública e Particular ( )Somente Escola Particular

1.5 Formação Acadêmica:

1.5.1 ano de ingresso no curso de Pedagogia: _____

1.5.2 ano de conclusão no curso de pedagogia:_____

1.5.3 Pós-graduação Lato Sensu:

( ) sim ( ) Não

1.5.4 Especialização:

1.5.5 Área: _____

( ) em curso ( ) Concluída. Se concluída, ano de ingresso _____

Ano de Conclusão: _____

1.5.6 Mestrado:

1.5.7 área:_____

( ) em concurso ( ) se concluído, ano de ingresso _____

Ano de conclusão ano: _____

1.5.8 Doutorado

1.5.9 Área _____

( ) em curso ( ) concluindo

Ano de ingresso: _____ ano de conclusão: _____

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Você trabalha?

( ) Sim ( ) Não

2.2. Você trabalha aonde?

( ) Na Rede Pública Municipal de Educação de Rio Branco

( ) Na Rede Pública Estadual de Educação do estado do Acre

( ) Na Escola Particular

( ) Outro. Definir: _____

2.3 Seu vínculo empregatício é efetivo ou provisório?

( ) Efetivo

( ) Provisório

( ) Outro. Definir:_____

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED

QUESTÕES PARA CONDUZIR A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID CURSO DE PEDAGOGIA

Concepção do Pibid na sua formação e atuação profissional: perguntas relacionadas à atuação no programa e relação com a formação acadêmica e atuação profissional na atualidade.

1. Já haviam tido experiência de ministrar aulas antes do Pibid? Em caso de positivo, houve mudanças na sua prática? Em caso de negativo, você considera que o programa contribui para o vir a ser professor? Como?
2. O que a experiência no Pibid proporcionou para a sua inserção no cotidiano escolar e na profissão docente?
3. Com relação ao professor (supervisor) da escola, em que medida contribuiu na sua inserção no cotidiano escolar e formação profissional?
4. E com relação ao professor coordenador de área, quais as contribuições deste profissional para sua aprendizagem docente, enquanto professor em formação?
5. Que vivências (práticas) da época de bolsistas foram relevantes ao fazer pedagógico atualmente?
6. Vocês reconhecem os impactos do Pibid na formação e na entrada de vocês no mercado de trabalho? De qual ordem? Positivos ou Negativos?
7. Onde vocês estão hoje? Atuando na docência? Em quais condições?