



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**OZANA COSTA DE OLIVEIRA**

**PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO A  
PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL NO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFAC-  
2018**

**Rio Branco**

**2022**

OZANA COSTA DE OLIVEIRA

**PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL NO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFAC-2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente

**Orientadora:** Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

O482p Oliveira, Ozana Costa de, 1985-

Processo identitário e saberes docentes: um estudo de caso a partir da formação inicial no subprojeto PIBID/ Pedagogia/Ufac -2018 / Ozana Costa de Oliveira; orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado. – 2022.

220 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas.

1. Formação inicial. 2. PIBID. 3. Saberes da Docência. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientador). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

OZANA COSTA DE OLIVEIRA

**PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO A  
PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL NO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFAC-  
2018**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 20 de dezembro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Marilde Queiroz Guedes  
Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB  
Examinadora Externa

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Examinador Interno

Rio Branco

2022

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Fátima, por serem a personificação da palavra alicerce, por exalarem amor, por me apoiarem, pelo companheirismo, pela amizade, por me incentivarem e por acreditarem mais em mim e no meu potencial, quando nem eu mesma acreditava. Amo infinitamente vocês.

## AGRADECIMENTOS

Impossível pensar nos agradecimentos e não lembrar da frase de Isaac Newton que diz: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. Essa grande aventura não foi vivida por uma só protagonista, na verdade, ela se obrou por muitos atos, atores e enredos; como um grande espetáculo, esta não se fez no limiar das luzes, mas nos bastidores, o lugar onde se firma um pacto com a grandiosidade.

Assim, agradeço a Dona Fátima e ao Seu João, meus valiosos pais, por se destacarem como os primeiros “gigantes” dessa história, por serem as mãos que amparam meus passos, pelo amor incondicional, pelo incentivo aos estudos, por me ensinarem o valor da escola, da educação, da formação para a vida, pela persistência, pelo exemplo de fé, firmeza, bondade, pelo carinho a mim dedicado, e pela palavra de Deus que sempre me ensinaram.

A Deus, por todas as bênçãos recebidas, por sempre estar comigo, me guiando, dando força, coragem e iluminado o meu caminhar.

Ao meu irmão Gerder, pela lealdade, carinho e claro, pelo suporte técnico, você será para sempre o meu profissional de TI. Obrigada também, por fazer a nossa família crescer e ser mais feliz com a presença da minha cunhada Heide e da minha sobrinha afilhada Diana, que apesar de ser uma bebê, me dá forças para continuar e ser uma pessoa melhor. É uma dádiva vivenciar e compartilhar com vocês momentos de alegria, companheirismo e amor. Obrigada por sempre desejarem o melhor para mim.

Aos meus queridos amigos, por entenderem a minha ausência, pelo amor, apoio, estímulo, torcida e orações.

À Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, que me acolheu como sua orientanda, pela confiança e generosidade. Pelos encontros, reflexões e pela sua poesia que flui, inspira e sensibiliza, quisera eu ter a sua sabedoria e leveza nas palavras. Viver a temporalidade no cotidiano de suas orientações, possibilitou tracejar muitos diálogos e experiências.

À Profa. Dra. Franciana Carneiro de Castro, pela atenção a mim dedicada, e por me auxiliar com suas sugestões e materiais, seu apoio muito contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. Foi e continua sendo um privilégio compartilhar momentos com esse ser humano excepcional, e uma professora/pesquisadora tão brilhante, que sensibiliza e contagia com sua paixão pela docência.

À minha querida amiga Évlin Guimarães, pela disposição e esforço em compartilhar todo o material que possuía sobre os editais institucionais do PIBID, seu amparo foi muito importante.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa e a Profa. Dra. Marilde Queiroz Guedes, por gentilmente aceitarem o convite, pelas valiosas e enriquecedoras contribuições que agregaram a esta pesquisa.

Aos egressos do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC, sujeitos dessa pesquisa que, de forma generosa, aventuraram-se comigo nessa jornada e colaboraram de modo significativo à pesquisa. São pessoas as quais tenho respeito, carinho e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, por compartilharem saberes, (des)construírem minhas concepções e qualificarem a minha formação.

À Universidade Federal do Acre, instituição pública, gratuita e de qualidade, por garantir tantas oportunidades formativas.

Aos colegas de mestrado, pelas experiências e conhecimentos compartilhados, em especial ao meu amado grupo “Força na Peruca”, um grande presente que o mestrado me trouxe, constituído pelos meus queridos amigos: Bruna Lalinny Magalhães da Silva, Diego Correia Machado, Israel Queiroz de Lima, Maria Adriane da Silva Barrozo e Williane da Silveira Souza Sanches. Obrigada por se fazerem presentes de uma forma tão linda, pela amizade, parceria, por tantas trocas de saberes e de energia, e pela palavra amiga depositada nos momentos difíceis. Com certeza, tê-los nessa caminhada, fez o percurso mais leve.

Muito obrigada a todos que, de alguma maneira, ajudaram e ajudam nesta caminhada de vida/formação/profissão, pois “enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (COUTO, 2015, p. 1).

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*

(FREIRE, 1991, p. 58)



## RESUMO

Essa pesquisa trata, num âmbito geral, sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC). De maneira mais específica, interessa uma formação pautada na reflexão sobre a prática docente desde o ingresso na licenciatura, partindo do pressuposto que a constituição do ser professor não se efetiva a partir da atuação profissional, mas alicerça-se nos atravessamentos proporcionados na formação acadêmica, os quais coadjuvam de forma significativa, na construção dos saberes da docência e da identidade profissional. Desse modo, o estudo norteia-se pela seguinte questão: quais as contribuições do Subprojeto de Pedagogia/PIBID- 2018, da Universidade Federal do Acre, no tocante a uma formação mais sólida do licenciando (superando a distância teoria-prática) na construção dos saberes docentes e da identidade profissional? O objetivo precípua é analisar como a experiência formativa do Subprojeto de Pedagogia/ PIBID- 2018 da Ufac tem aperfeiçoado os saberes da docência e permeado o discurso intrínseco a construção da identidade do futuro docente. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa toma por base os estudos de Garcia (1999), Saviani (2009), Vilela (2000), Pimenta (1999), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Freire (1996), Gatti et al. (2019), Tanuri (2000), dentre outros. Dado o recorte temporal, que corresponde ao período de 2018 a 2020, a organização desta dissertação preconiza um estudo de caso, e para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa-quantitativa, com finalidade exploratório-descritiva, amparada através da pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas narrativas e portfólios individuais (quantificados através do software Iramuteq), o qual examina dados baseados em estatísticas textuais ou lexicais. Quanto ao contexto histórico, examinou-se os aspectos teóricos e políticos que influenciaram e ainda influenciam a trajetória da formação inicial de professores primários no Brasil (atualmente denominados de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), procurando compreender, nesse entremeio, os constructos que incidiram (e ainda continuam a incidir) sobre os aspectos estruturantes da identidade e dos saberes docentes; bem como esquadrihar o sentido da criação do PIBID e os instrumentos legais que o fundamentam. Com base no olhar de quem vivenciou o Programa (dez egressos participantes do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC-2018) perscrutou-se o subprojeto buscando identificar se as atividades desenvolvidas de fato perpassaram as “beiradas” da universidade, criando junto à escola um lócus de aprendizagem contextualizado e fundamentado. As análises demonstraram que o subprojeto/PIBID/UFAC ao antecipar a vivência no futuro ambiente de atuação profissional, contribuiu de forma significativa para a formação inicial dos licenciandos do Curso de licenciatura em Pedagogia, ao diminuir as lacunas da interface entre teoria e prática. Neste contexto, os movimentos empreendidos na pesquisa possibilitaram ressignificar através das vozes dos egressos, o Programa como um espaço formativo que ao promover ações concretas de aprendizagem, proporcionou a compreensão e construção dos saberes necessários para que o futuro professor, de forma autônoma e crítica, desenvolva a sua identidade docente e se perceba como um docente em formação.

**Palavras-chave:** Formação inicial. PIBID. Saberes da docência. Identidade docente.

## ABSTRACT

This research deals, in a general scope, with the contributions of the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) and the initial formation of teachers of the Degree Course in Pedagogy of the Federal University of Acre (UFAC). In a more specific way, it is of interest a formation based on the reflection about the teaching practice since the beginning of the degree, starting from the assumption that the constitution of being a teacher is not effective from the professional performance, but it is based on the crossings provided in the academic formation, which help significantly in the construction of the knowledge of teaching and of the professional identity. Thus, the study is guided by the following question: what are the contributions of the Subproject of Pedagogy/PIBID - 2018, of the Federal University of Acre, regarding a more solid formation of the undergraduate student (overcoming the distance between theory and practice) in the construction of teaching knowledge and professional identity? The main objective is to analyze how the formative experience of the Pedagogy Subproject/ PIBID- 2018 of UFAC has improved the knowledge of teaching and permeated the discourse intrinsic to the construction of the future teacher's identity. To achieve this goal, the research is based on the studies of Garcia (1999), Saviani (2009), Villela (2000), Pimenta (1999), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Freire (1996), Gatti et al. (2019), Tanuri (2000), among others. Given the time frame, which corresponds to the period from 2018 to 2020, the organization of this dissertation advocates a case study, and for such, a qualitative-quantitative approach was used, with exploratory-descriptive purpose, supported through documentary research, bibliographic research, narrative interviews and individual portfolios (quantified through the Iramuteq software), which examines data based on textual or lexical statistics. As for the historical context, the theoretical and political aspects that influenced and still influence the trajectory of the initial formation of primary teachers in Brazil (currently called teachers of the first years of elementary school) were examined, trying to understand, in between, the constructs that affected (and still do) the structuring aspects of the identity and the knowledge of teachers; as well as to scrutinize the meaning of the creation of the PIBID and the legal instruments that support it. Based on the look of those who experienced the Program (ten graduates participating in the PIBID/Pedagogy/UFAC-2018 Subproject), the subproject was scrutinized in an attempt to identify if the activities developed in fact went beyond the "edges" of the university, creating, together with the school, a locus of contextualized and grounded learning. The analyses showed that the subproject/PIBID/UFAC, by anticipating the experience in the future environment of professional performance, contributed significantly to the initial formation of the undergraduate students of the Pedagogy undergraduate course, by reducing the gaps in the interface between theory and practice. In this context, the movements undertaken in the research made it possible to redefine, through the voices of the graduates, the Program as a formative space that, by promoting concrete learning actions, provided the understanding and construction of the knowledge necessary for the future teacher, in an autonomous and critical way, to develop his/her teaching identity and perceive him/herself as a teacher in training.

Keywords: Initial training. PIBID. Knowledges of teaching. Teaching identity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Síntese do processo investigativo do estudo de caso .....	25
Figura 2 -	Layout do Software Iramuteq .....	31
Figura 3 -	Processo de configuração para uso no Iramuteq .....	32
Figura 4 -	Codificação do <i>corpus</i> textual .....	33
Figura 5 -	Descrição do <i>corpus</i> textual .....	34
Figura 6 -	Potencialidades da entrevista narrativa .....	36
Figura 7 -	Encaminhamento das análises .....	39
Figura 8 -	Estruturação metodológica do PIBID .....	80
Figura 9 -	Estrutura organizacional do PIBID .....	81
Figura 10 -	Configuração do Programa Institucional – PIBID/UFAC .....	90
Figura 11 -	Capa do livro Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução .....	95
Figura 12 -	Eixos do Subprojeto PIBID/Pedagogia – 2018 .....	99
Figura 13 -	Dinâmica do Subprojeto PIBID/Pedagogia – 2018 .....	100
Figura 14 -	Ações dos projetos de intervenção .....	104
Figura 15 -	Confecção de materiais didáticos .....	105
Figura 16 -	Apresentação de Banners e Comunicação Oral .....	110
Figura 17 -	Folder de divulgação do VI Seminário PIBID/UFAC .....	111
Figura 18 -	A criança e sua relação com o brincar .....	112
Figura 19 -	Culminância do Projeto Brincar .....	113
Figura 20 -	Capa do Caderno de Resumos .....	115
Figura 21 -	Capa do e-book Pibid/Ufac: lócus de aprendizagem da docência .....	116
Figura 22 -	Ações do VI Seminário do PIBID/UFAC .....	117
Figura 23 -	Os sujeitos da pesquisa .....	120
Figura 24 -	As categorias .....	126
Figura 25 -	Nuvem de Palavras extraídas dos portfólios .....	127
Figura 26 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dos portfólios .....	134
Figura 27 -	Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos portfólios .....	141
Figura 28 -	Análise de Similitude dos portfólios .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Teses e Dissertações com o descritor “ <i>PIBID</i> ” .....	27
Quadro 2 -	Teses e dissertações selecionadas .....	27
Quadro 3 -	Fases principais da entrevista narrativa .....	37
Quadro 4 -	Síntese histórica de Editais e Portarias que regulam o PIBID .....	88/89
Quadro 5 -	Objetivos do Subprojeto PIBID/Pedagogia – 2018 .....	96/97
Quadro 6 -	Resultados esperados no Subprojeto PIBID/Pedagogia – 2018 .....	97
Quadro 7 -	Projetos de intervenção .....	101/102
Quadro 8 -	Síntese das reuniões de planejamento/acompanhamento (2018 a 2020) .....	105/106
Quadro 9 -	Dimensões da identidade profissional na formação inicial .....	108
Quadro 10 -	Síntese de planejamento/acompanhamento para eventos científicos .....	109
Quadro 11 -	Síntese dos trabalhos apresentados no I Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão .....	109
Quadro 12 -	Síntese dos trabalhos apresentados no VI Seminário do PIBID/UFAC..	114
Quadro 13 -	Síntese dos trabalhos publicados no Cadernos de Resumos .....	115/116

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes.....	121
Gráfico 2 - Gênero dos participantes.....	123
Gráfico 3 - Conhecimento do Programa.....	126

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CERB	Colégio Estadual Rio Branco
CFE	Conselho Federal de Educação
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus SARS-COV-2
CP	Conselho Pleno
DEB	Diretoria de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação

PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFAC	Universidade Federal do Acre
USAID	United States Agency for International Development (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI...”</b> .....	<b>18</b>
1.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	23
1.2	ESTUDO DE CASO .....	25
1.3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	26
1.4	ANÁLISE DOCUMENTAL .....	30
1.5	SOFTWARE IRAMUTEQ .....	31
1.6	ENTREVISTA NARRATIVA .....	35
<b>2</b>	<b>RESGATE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO BRASIL: “NADA DO QUE FOI SERÁ, DE NOVO DO JEITO QUE JÁ FOI UM DIA...”</b> .....	<b>42</b>
2.1	PERÍODO COLONIAL (1500- 1822): O “DESPOTISMO ESCLARECIDO EM CONTRAPOSIÇÃO AO PRESSUPOSTO DA FÉ” .....	43
2.2	PERÍODO IMPERIAL (1822- 1889): A DEFINIÇÃO DOS SABERES E AS FORMAS DE FAZER .....	49
2.3	PERÍODO REPUBLICANO (1889-1930): A ESCOLA NORMAL COMO SÍMBOLO REPUBLICANO .....	54
2.4	A ERA VARGAS E O ESTADO NOVO (1930- 1945): O ÊXTASE DAS REFORMAS E A REGULAÇÃO DO ESTADO .....	60
2.5	REPÚBLICA POPULISTA (1945- 1964): AS NOVAS ESCOLAS NORMAIS .....	64
2.6	DA DITADURA MILITAR AOS DIAS ATUAIS (1964- 2022): ENTRE VÁRIOS DESCOMPASSOS .....	67
<b>3</b>	<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): “CAMINHANDO CONTRA AO VENTO [COM EDITAL, PORTARIA E DOCUMENTO], EU VOU...”</b> .....	<b>77</b>
3.1	A TRAJETÓRIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....	77
3.2	A TESSITURA ENTRE O PROJETO NACIONAL, O PROJETO INSTITUCIONAL E O SUBPROJETO PEDAGOGIA .....	89
<b>4</b>	<b>O DESPERTAR DA DOCÊNCIA PELO VIÉS DO PIBID: “TU VENS, TU VENS, EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS...”</b> .....	<b>119</b>
4.1	O TECER DE UMA APROXIMAÇÃO COM O PERFIL DOS SUJEITOS ...	121
4.2	O ENTRELAÇO DAS NARRATIVAS .....	125
4.2.1	A importância da experiência no Subprojeto PIBID/Pedagogia para o processo de formação inicial .....	126
4.2.2	Relação teoria e prática .....	133
4.2.3	A construção dos saberes docentes .....	140
4.2.4	A identidade profissional .....	147
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ANDAR COM FÉ EU VOU, QUE A FÉ NÃO COSTUMA FAIÁ...”</b> .....	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>160</b>



<b>APÊNDICES .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>184</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI...”

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*  
(FREIRE, 1997, p.79)

Desde que comecei a trabalhar como professora na Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inquietações referentes ao pensar e repensar da prática docente reacenderam e intensificaram indagações sobre o processo de formação inicial de professores e a sua fundamental contribuição em fornecer os conhecimentos/saberes imprescindíveis ao exercício da docência. Ora, se observarmos a dinâmica do ambiente escolar e a conjuntura social, ser professor não é uma tarefa fácil e simples, por esses motivos, é importante que no desenvolvimento da formação inicial se ofereça as “ferramentas” necessárias para que o futuro docente, inserido no cotidiano escolar, possa consubstanciar o saber da profissão ao redirecionar a prática educativa.

Essa condição notabiliza a importância de refletir sobre a formação da identidade docente e dos saberes da profissão, como determinantes à docência, isso significa legitimar que estas são duas premissas as quais não se pode desassociar, pois encontram-se intimamente relacionadas. Nas palavras de Tardif (2012, p. 71):

[...] os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

De fato, essa compreensão se respalda em dois caminhos: o que atravessei enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, e aquele que ainda me encontro como professora. Indubitavelmente, o delineamento dessa história inicia-se em 2001, quando aos 16 anos de idade, aluna no 3º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Rio Branco (CERB), enfrentava a terrível angústia de prestar vestibular. Naquela circunstância, tinha como convicção que a medicina seria o meu destino, contudo à época, por não haver o curso, fiz a inscrição para Enfermagem.

No entanto, não ter sido aprovada mesmo tendo dedicado um tempo considerável aos estudos, me fez refletir muito, pois não queria “perder” mais um ano sem estar em uma

universidade, já que sucesso significava ter o famoso nível superior, este era o discurso proferido não somente na minha casa, mas na casa de muitas pessoas que veem no estudo uma oportunidade de ascensão. Então, analisei quais seriam os cursos que continham um número considerável de vagas, isto é, aqueles com uma maior probabilidade de passar e fiz um sorteio; foi assim que a Pedagogia adentrou o meu mundo. Com certeza, essa não foi uma escolha que agradou as expectativas de todos os familiares sobre mim, que poderia ter insistido em ingressar no curso de Medicina.

Logo no início da graduação, recebi o convite de uma colega da turma para trabalhar em uma Organização Não Governamental (ONG); o “script” era simples, eu iria para a escola substituir uma professora regente, uma vez por semana, no período de seis meses, para que ela pudesse realizar um curso oferecido por essa mesma entidade. Você pode me perguntar: houve alguma preparação? E a resposta é, não. O que aconteceu naquela época, ainda é hoje disseminado no discurso de muitas pessoas, inclusive no nosso atual (des)governo brasileiro: que ser professor é algo simples, em virtude dos nossos anos como estudantes na Educação Básica e que de certa forma, ao ver nossos professores ensinando, isso nos tornaria “aptos” a exercer a profissão.

O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010, p. 183).

Todavia, a falta de um conhecimento adequado e de uma mediação nesse que seria um simples trabalho, e claro, a minha precipitação, acabara por me jogar no caminho dos desacreditados, uma vez que, eu não acreditava mais na profissão ou naquilo em que poderia me tornar ao término do curso. Eu não desisti, mas resquícios daquela desastrosa vivência, levantou um “muro” entre mim e o meu futuro ambiente de trabalho; um laço que foi estreitado apenas com o estágio supervisionado. Por outro lado, minha experiência acadêmica foi maravilhosa e me proporcionou um leque de conhecimentos e descobertas, que modificaram a minha visão de mundo.

Com a conclusão do curso em 2007, contrariando a opinião de muitos, ingressei na carreira do magistério em uma escola privada, e tive meus momentos de andarilha entre contratos provisórios estaduais e municipais. Nesse entremeio, após alguns anos, fui aprovada em concurso público para professora no Estado do Acre, na cidade de Rio Branco e até hoje, desde o dia em que tomei posse, me encontro na mesma escola: Escola Francisco Salgado Filho.

O segundo momento dessa história, começa não somente com a minha inserção como professora, mas das situações e experiências vividas ao longo do meu percurso profissional docente, em que ao receber alunos do estágio supervisionado, já em seus últimos períodos do curso de Pedagogia, pude ver e na maioria das vezes me reconhecer, através de seus discursos e olhares, um certo estranhamento e decepção com a licenciatura. Nesse ínterim, algumas indagações e preocupações referentes ao processo de formação inicial de professores se traduziram em questionamentos, pois como já estava afastada do meio acadêmico há onze anos, não sabia ao certo se a antecipação à docência só acontecia por intermédio do estágio supervisionado, ou se já havia outras formas de aproximar-se do cotidiano escolar.

Entretanto, em 2018, por obra do destino ou por uma mera coincidência, encontrei ou fui encontrada na escola em que trabalho, pela Professora Dra. Franciana Carneiro de Castro, que havia sido minha professora na UFAC; e naquele momento, como coordenadora do subprojeto PIBID/Pedagogia, buscava uma escola para realizar o projeto. Até aquele instante, eu nunca havia ouvido falar sobre o que seria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, de forma inesperada, recebi o convite para participar do processo seletivo para supervisora.

A princípio, fui em busca de saber mais sobre o Programa e os seus objetivos, confesso que fiquei apaixonada pela proposta formativa que ele apresentava, na verdade, era tudo que eu gostaria de ter vivenciado como aluna de uma licenciatura. Provavelmente o meu percurso acadêmico e o profissional, teriam se delineado de outra forma. Assim, convencida e apaixonada, fiz a minha inscrição para concorrer a vaga de supervisora no Edital Prograd nº 08/2018 e, surpreendentemente, acabei sendo aprovada.

Toda a história construída no Programa durante o tempo em que fui supervisora, suscitou o desejo pessoal em contribuir na construção de um cenário melhor para o ensino nas séries iniciais, e para a formação inicial de professores. Pode até parecer uma pretensão muito grandiosa de uma simples professora da Educação Básica, mas o que seria do mundo se não fosse os grandes sonhadores? Reconhecer a forma como embrenhei na docência e como hoje a defendo, me faz acreditar que a formação inicial é sim uma importante etapa no caminho formativo docente e, se fomentada de maneira consistente, poderá levar o licenciando a percorrer caminhos que o faça refletir sobre o exercício da docência.

Portanto, se hoje me encontro como mestranda (aprovada no ano de 2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Acre, devo essa motivação à minha experiência no PIBID e, mais ainda, a todas as pessoas as quais tive a oportunidade de conhecer e também aprender. São fatores que influenciaram no meu processo

de ressignificação da profissão docente, bem como me possibilitaram enxergar a escola e a formação inicial docente por uma outra perspectiva, além de despertar o meu gosto pela pesquisa acadêmica.

Por outro lado, vale evidenciar que o meu percurso no PPGE/UFAC não é linear, mas marcado por rupturas, em que após um ano de curso, por motivos pessoais, a minha primeira orientadora precisou se ausentar do Programa. Em meio às incertezas, recebi a notícia de que a Professora Dra. Tânia Mara Rezende Machado seria a minha nova orientadora; e como escreve Guimarães Rosa (1972, p. 77) “tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”. Posso dizer, com o coração cheio de gratidão, que a minha nova orientadora ao me apoiar e me ajudar com as suas contribuições, me socorreu em meio à tempestade, aprumou meu barco e ajustou as minhas velas.

Dessa forma, ao alinharmos nossas ideias, percebemos a importância de olhar carinhosamente e valorizar a formação inicial inserida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como o primeiro passo contextualizado na caminhada daquele que se propõe a ser professor (a). Para Nóvoa (2009), o momento inicial de formação de professores é uma fase muito sensível, é com base nela que ocorre a aproximação do sujeito-licenciando na escola. Essa passagem entre ser aluno e ser professor, demanda uma fundamentação em orientações de acompanhamento, de avaliação sobre a prática e da inclusão na cultura profissional docente.

Nessa linha de compreensão, a formação inicial de professores não pode se limitar a métodos e técnicas, mas incorporar teorias e práticas que oportunizem o estruturamento de diferentes saberes e a constituição de uma identidade profissional, isto é, “os modelos com os quais o futuro professor apreende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente” (IMBERNÓN, 2000, p. 65). Soma-se a isso a contribuição de Pimenta e Ghedin (2008, p. 19), quando indicam que é preciso,

[...] uma formação profissional baseada, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

É nessa dinâmica que ao atravessar o discurso da reflexão sobre a teoria, para uma reflexão sobre a prática apoiada na teoria, que se interpreta e se modifica a atividade docente. É importante frisar que saberes da docência e identidade profissional docente, constituem um amálgama de diferentes construções que se produzem diante da interação do futuro professor

com os diferentes meios sociais, ou seja, é nas constâncias e inconstâncias das rotinas vivenciadas, e delineadas no curso de licenciatura, aqui destacando o PIBID nesse processo, que o licenciando terá a “brecha” que permitirá arquitetar a sua própria jornada formativa.

À vista disso, o tema que apresento encontra-se intimamente relacionado às imbricações que o PIBID me fez navegar: formação inicial, articulação entre teoria e prática, saberes da docência e identidade docente. Nessa perspectiva, a relevância acadêmica deste estudo encontra-se em consonância com a relevância pessoal, a qual se justifica por meio do encontro dos fatores citados, aliado, de forma conjunta, às narrativas dos egressos do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC entre os anos de 2018 e 2020, reconhecendo que o ouvir e o partilhar das experiências vividas, são importantes para respaldar o entendimento da realidade formativa usufruída a partir do Programa.

Dessa maneira, esclarecer os significados construídos em relação à docência no viés do PIBID, compreende ultrapassar a fronteira dos debates referentes a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, legitimando o Programa como um divisor de águas no percurso daqueles sujeitos que a ele se propõem a atravessar; potencializando e enriquecendo dessa forma, toda a trajetória formativa do futuro professor com conhecimentos concretos e perscrutados, referentes a realidade desta profissão. Como expõe Flores (2003, p. 127):

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores, implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.

De outra forma, a relevância social de se empreender este estudo, intenciona contribuir na compreensão e valorização do PIBID como uma política pública inovadora que ao promover a antecipação à docência no decorrer da própria licenciatura, confere um olhar crítico-reflexivo para a formação inicial docente, a pesquisa e os conflitos que permeiam o campo educativo; transfigurando-se de forma imprescindível na (re)construção das práticas, saberes e identidade docente. Ademais, uma vez incorporado no banco de pesquisa, este trabalho sinalizará o PIBID em torno de uma formação significativa e emancipadora, que transpasse por consequência, a “encruzilhada” que incorpora a visão pragmática, reprodutivista e limitada do que seja ser um professor e a partir daí, possa estrategicamente reconhecer e evidenciar um novo conceito para a formação docente.

Na esteira desse pensamento, ao enfatizar a iniciação à docência mediante a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, o PIBID propicia um importante debate concernente à formação de novos professores. É dentro desse cenário que me impulsiono a

explorar itinerários implícitos e bases fundantes, que viabilizem toda a compreensão circundante do processo formativo dos licenciandos bolsistas. Por essa razão, tem-se como problema a seguinte questão: **Quais as contribuições do Subprojeto de Pedagogia/PIBID-2018, da Universidade Federal do Acre, no tocante a uma formação mais sólida do licenciando (superando a distância teoria-prática), na construção dos saberes docentes e da identidade profissional?**

Com base no problema da pesquisa, delineou-se como objetivo geral:

Analisar como a experiência formativa do Subprojeto de Pedagogia/PIBID-2018 da UFAC tem aperfeiçoado os saberes da docência e permeado o discurso intrínseco a construção da identidade do futuro docente.

Os objetivos específicos consistem em:

a) Compreender como a formação do professor (a) dos anos iniciais no Brasil se estruturou ao longo dos tempos, e suas implicações para a construção da identidade profissional e dos saberes docentes;

b) Descrever o teor dos documentos oficiais que estabelecem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);

c) Identificar os limites e as possibilidades do PIBID relacionadas à formação dos futuros professores e a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo;

d) Identificar por meio do Programa, como os licenciandos bolsistas assimilam a atuação profissional no contexto da sala de aula;

e) Mapear como as atividades orientadas pelo PIBID favorecem o aprendizado dos saberes docentes e como estes constituem a identidade docente.

Na intenção de alcançar os objetivos apresentados no estudo, a pesquisa classifica-se como exploratória-descritiva, visto que é desenvolvida com a finalidade de oportunizar um maior conhecimento sobre determinado fato (GIL, 2008). Logo, é considerada exploratória pois justifica-se no caso da temática discutida neste trabalho investigativo, pela necessidade de conhecer e contextualizar os impactos do PIBID no Subprojeto (2018-2020) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, sobretudo no que concerne às especificidades que conduziram esse contexto. Nas palavras de Triviños (1987, p. 109):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Por sua vez, ao pretender descrever os fatos de uma “determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), utilizou-se da pesquisa descritiva, por estar baseada na premissa de que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13). Sem dúvida, esta importante ferramenta de investigação em educação, oportunizou expor e compreender através do deambular por diferentes olhares, o desenvolvimento acadêmico dos licenciandos participantes no âmbito do subprojeto.

Dado o exposto, o procedimento metodológico que foi utilizado na realização desse trabalho vincula-se à abordagem qualitativa e quantitativa, em que se pretendeu mediante o rompimento com os enraizamentos epistemológicos, uma combinação que provocasse o enriquecimento das análises, possibilitando interpretar o significado dos vínculos e das percepções dos sujeitos envolvidos no movimento formativo do PIBID. De acordo com Santos Filho e Gamboa (2009, p. 9):

[...] as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesse interesse, às estratégias de pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas.

Diante desse entendimento Minayo e Sanches (1993, p. 247), caracterizam o que venha a ser pesquisa quantitativa e qualitativa:

A primeira atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos: “níveis ecológicos e morfológicos”, na linguagem de Gurvitch (1955). [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. [...] A segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra [...].

Para fundamentar a pesquisa e aproximar-se do tema escolhido, elegeu-se realizar um estudo de caso sobre o Subprojeto do curso de pedagogia/ UFAC de 2018-2020, e o impacto do conhecimento por ele produzido em relação aos saberes docentes e o processo identitário com a profissão. Optar mover-se por essa abordagem metodológica de investigação significou



valorizar a singularidade do que se pesquisa, visando “conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (FONSECA, 2002, p. 33). O estudo de caso viabiliza ao pesquisador tecer a sua própria rota de investigação, em que poderá adequar seu projeto aos objetivos determinados. Como afirma Lüdke e André (2018, p. 21-22):

Um princípio básico desse tipo de estudo é que para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e a interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Decerto, o “varadouro” empreendido pelo estudo de caso propiciou apreender não somente como se evidenciou o subprojeto PIBID/Pedagogia num dado período de tempo e espaço, mas como se desenvolveu o contexto que antecedeu o seu surgimento, as interferências, como se consubstancializaram e avançaram. Segundo André (2013, p. 97), “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado”. De acordo com Yin (2015), devido a sua amplitude, o estudo de caso se assenta em pressupostos teóricos para direcionar a coleta e análise de dados, além de tornar possível a combinação entre evidências qualitativas e quantitativas. Essa heterogeneidade que particularizou o objeto da pesquisa, se consolidou “utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e situações diversificadas” (ANDRÉ, 2013, p. 99). Na figura 1, pode-se observar as vias que circundam o estudo de caso nesta pesquisa.

Figura 1 - Síntese do processo investigativo do estudo de caso



Fonte: Elaborada pela autora.

Em sua dimensão teórica, este trabalho organizou-se a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista de Silva e Menezes (2005), a pesquisa bibliográfica contribui na obtenção de informações sobre as circunstâncias existentes em relação ao tema ou problema pesquisado. Dessa forma, assegurar uma base teórico-epistêmico-metodológica da pesquisa requereu efetuar um debate dialógico com as concepções feitas por diferentes autores, buscando elaborar um pensamento mais sólido e plural evocado a partir da experiência no PIBID, frente à perspectiva dos saberes docentes, em termo de identidade profissional e sua correlação com a formação inicial, sem descaracterizar historicamente os processos de formação dos professores primários ao longo da história do Brasil. Como explicita Cunha (2000, p. 139):

[...] Acreditamos que a dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores. Podemos denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos.

Em razão disso, realizou-se uma revisão de literatura visando mapear teses e dissertações que foram produzidas entre os anos de 2018 e 2022, com a finalidade de evidenciar as contribuições e limitações referentes ao PIBID e a formação inicial docente. Este levantamento edificou-se tomando como parâmetro o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por esta ser a agência responsável pelo Programa aqui pesquisado. Sendo uma fase importante e necessária ao processo de pesquisa, a revisão de literatura está implícita no próprio caráter cumulativo do conhecimento científico. Nas palavras de Noronha e Ferreira (2000, p. 191):

Nesse tipo de estudo, são analisadas as produções bibliográficas em determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Desse modo, dado o delineamento da investigação, a busca inicialmente partiu dos seguintes descritores: “PIBID na formação inicial”, “PIBID e identidade docente” e, “PIBID e saberes docentes”; como o Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), contempla muitas licenciaturas e o foco da pesquisa direcionou-se ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi imprescindível fazer a leitura dos resumos das teses e dissertações (vale salientar que todos possuíam resumos) com o intuito de selecionar aqueles que sinalizassem ao citado curso. No entanto, sem sucesso, houve a necessidade de reformular o refinamento, limitando o

descriptor ao termo “PIBID”; desse levantamento, atingiu-se o quantitativo explicitado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Teses e Dissertações com o descritor “PIBID”

Ano	Número de teses encontradas	Número de teses selecionadas	Número de dissertações encontradas	Número de dissertações selecionadas
2018	22	02	82	02
2019	28	00	69	04
2020	10	00	38	02
2021	09	00	34	02
2022	00	00	00	00
<b>Total</b>	59	02	223	10

Fonte: Elaborado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos selecionados foram elucidados de forma cronológica no quadro a seguir (Quadro 2), intencionando identificar as seguintes informações: ano de defesa, tipo de estudo, autor(a), título e resumo. Cujo o objetivo seria permitir uma melhor reflexão sobre o que os estudos demonstraram face as contribuições do PIBID na temática exposta.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas

Continua

Ano de defesa	Tipo de estudo	Autor (a)	Título	Resumo
2018	Tese	Sandra Novais Sousa	Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: <i>Habitus</i> e capital cultural em movimento	Ao investigar questões da iniciação à docência dos egressos do Subprojeto PIBID/Pedagogia- UEMS, a autora buscou investigar e compreender a potencialidade do Programa em promover o movimento do habitus e a ampliação cultural desses egressos.
	Tese	Isabel Bonat Hirsch	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores: um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas	Esta tese, de uma forma mais abrangente, buscou avaliar por meio da visão dos egressos da UFPel, as implicações do PIBID para a formação inicial a partir da inserção na escola e sua influência para a identidade docente.
	Dissertação	Maria Mikaele da Silva Cavalcante	Permanecer ou evadir da docência? Um estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE	No intuito de compreender a escolha pelo magistério, na perspectiva dos participantes egressos do PIBID do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, a autora analisa as facilidades e dificuldades desses professores iniciantes nos primeiros anos de sua atuação profissional, bem como a identificação com a profissão.

## Continuação

	Dissertação	Elaine da Silva Roque	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID Pedagogia/UFAL): contribuições para a formação inicial e continuada de professores	A autora discorre sobre as contribuições que o PIBID trouxe para a formação inicial docente dos egressos do curso de pedagogia da UFAL- Campus A. C. Simões/Maceió, no que tange a relação teoria e prática e o reconhecimento da escola como um lugar privilegiado para a formação docente; por sua vez, analisou também o processo de formação continuada dos supervisores participantes neste projeto, investigando as contribuições relacionadas a prática pedagógica.
<b>2019</b>	Dissertação	Dalete de Souza Salles Borges	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na constituição da identidade profissional docente	Ao analisar professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Corumbá de Ladário, localizada em Mato Grosso do Sul. A autora buscou compreender através do PIBID, o impacto do programa na formação inicial e na constituição da identidade profissional docente, de cinco egresso do curso de Pedagogia/Campus Pantanal/UFMS, que participaram dos subprojetos entre os anos de 2014 a 2016.
	Dissertação	Camila Santos Cornelo	O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de Pedagogia- Unicentro/I	Ao discutir sobre o PIBID enquanto uma política pública para a formação inicial de professores, sobre o viés do discurso da política nacional, os processos de recontextualização que ocorreram na Universidade Estadual do Centro-Oeste, e no curso de Pedagogia/Irati (entre os anos de 2016 a 2019). A referida autora procurou enfatizar a formação docente no Brasil, assim como as políticas educacionais voltadas à formação inicial docente.
	Dissertação	Janaina Alves da Silva	A mobilização das narrativas no projeto de iniciação à docência de um curso de Pedagogia	Utilizando-se das narrativas de licenciandas e ex-licenciandas, participantes do subprojeto PIBID/Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro. A autora pretendeu notabilizar a compreensão de quem viveu e ainda vivencia o Programa, na realidade de uma formação em constituição de professoras que ensinarão matemática.
	Dissertação	Jéssica de Freitas da Silva	Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia- UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG	De acordo com as experiências de bolsistas do subprojeto PIBID/Pedagogia- UFV, a autora investigou a partir das ações propostas pelo Programa, se de fato houve a aprendizagem da docência no processo de formação inicial, e como a vivência escolar, tornou-se uma

## Conclusão

				estratégia expressiva na constituição dos saberes da profissão no contexto das escolas do campo.
2020	Dissertação	Cristiane Barcellos Bocacio	O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência como política pública de formação docente: o caso do curso de Pedagogia da Universidade estadual do Rio Grande do Sul em São Luiz Gonzaga	Ao realizar um estudo de caso sobre o subprojeto PIBID/Pedagogia-UERGS (2011-2014), a autora de maneira distintiva, além de analisar a visão de bolsistas e supervisores egressos, revelou as contribuições e desafios do funcionamento do Programa, e também, os seus efeitos e contribuições para a universidade.
	Dissertação	Cristiane Katsue Miyazaki Nishiyama	As contribuições do PIBID para a formação inicial em Pedagogia e a construção dos saberes docentes na perspectiva dos licenciandos	Ao investigar as relações entre teoria e prática e suas implicações para a construção dos saberes docentes, na perspectiva de trinta licenciandos participantes do PIBID da Universidade de Pitágoras Unopar-Londrina. A referida pesquisa discorre sobre o “encontro” de um lado com a realidade da desvalorização profissional docente e de outro, com o aumento na exigência da qualificação profissional dos professores.
2021	Dissertação	Fernanda de Jesus Santos Brito	Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola	Retratada na escrita narrativa (auto)biográfica da própria autora; este estudo ao explorar a trama de perejivane (vivência), de uma iniciação à docência no subprojeto PIBID/Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins. Procurou por meio da singularidade, revisitar os sentidos da formação inicial docente e sua imprevisibilidade no chão da escola; e sua repercussão na construção de uma identidade profissional.
	Dissertação	Andriele dos Santos Zwetsch	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM	Levando em consideração os egressos do subprojeto PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, este estudo intencionou compreender os impactos do PIBID nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, discorreu sobre a constituição do ser docente a partir da aproximação com a realidade escolar, da relação teoria e prática, da inserção na pesquisa, e do compartilhamento de saberes.

Fonte: Elaborado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Acrescenta-se ainda a esta investigação, como referência deste trabalho, a dissertação sob o título: *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*, defendida em 2017, tendo como autora Francisca do Nascimento Pereira Filha. Embora esteja fora do marco temporal e do banco de buscas definido na revisão de

literatura, esta dissertação abordou diretamente o PIBID no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Acre- Campus Rio Branco. Assim, ao realizar um estudo sobre a construção dos saberes através da relação entre teoria e prática, universidade e escola; a autora se ateve às perspectivas de sete egressos, analisando o PIBID/Pedagogia e sua correlação com o projeto pedagógico curricular do referido curso. Esta pesquisa supracitada encontra-se inserida no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da referida Universidade.

Por fim, após a leitura dos resumos, percebeu-se que os resultados proporcionados nessa revisão, que abordassem diretamente a natureza do objeto de estudo desta pesquisa, ratificaram uma produção escassa e ainda incipiente, mesmo diante do tempo de existência do Programa. Este procedimento, por si só, corroborou para a justificativa anteriormente citada, visto a necessidade em contribuir com o fortalecimento da linha de pesquisa em formação docente voltada, em especial, para o curso de Pedagogia, a partir de uma política de incentivo e valorização da docência- PIBID.

Por outro lado, ao se realizar um resgate histórico, tornou-se necessário ter conhecimento dos aspectos legais que respaldaram a legislação e as políticas tanto educacionais, como os editais do PIBID e do Subprojeto Pedagogia/UFAC-2018. Em um estudo documental, aquele que pesquisa deve considerar que os documentos são “instrumentos de comunicação” vistos que, foram formulados com algum propósito objetivando atender alguma finalidade. Para Lüdke e André (2018, p. 44-45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste caso, colaboraram na verificação feita ao longo da pesquisa, como complementaram as informações obtidas através dos portfólios individuais e das entrevistas narrativas.

Nas palavras de Saviani (2000, p. 163):

Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre a folha de papel a nossa frente. Com efeito, estamos neste momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo significado, precisamos passar o processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão. Esta modalidade de análise é importante porque, ao reconstruir a sistemática de elaboração das leis, nos fornece dados importantes (os chamados “dados de bastidores”) para a compreensão das fórmulas que, ao cabo, se transformam em dispositivos legais.

De outro modo, empregou-se o uso dos portfólios individuais que foram produzidos pelos licenciandos bolsistas, como uma metodologia de avaliação confeccionada ao longo da “andança” pelo Subprojeto, que permitiu investigar a materialização do Programa no espaço da escola e da universidade, assim como em âmbito pessoal. Inquestionavelmente, ao se tornarem “janelas” que se abriram para a observação e reflexão de experiências, os portfólios transformaram-se em “uma maneira criativa de construção de aprendizagem” (BRITO, 2009, p. 4). Diante disso, pôde-se caracterizar os portfólios segundo Hernández (2000, p. 166), “como um continente de diferentes documentos [...] que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”. Sua função consiste em um mecanismo facilitador

[...] da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino. A utilização do portfólio como recurso de avaliação baseia-se na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165).

Partindo dessas referências e com a finalidade de melhor elucidar as categorias presentes nos portfólios, e por sugestão da Professora Dra. Franciana Carneiro de Castro, empregou-se o uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), cuja finalidade é permitir de formar rápida, a localização de informações dentro do segmento de texto manuseado.

Figura 2 - Layout do software Iramuteq



Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

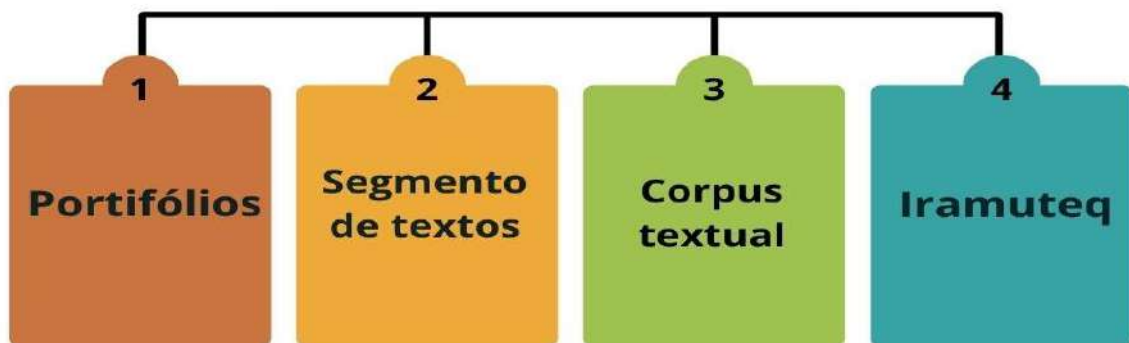
De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 515):

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009, o Iramuteq é um software gratuito, que alicerça sua base de dados estatísticos no espaço do software R (<https://www.r-project.org/>), empregando o código de programação Python (<https://www.python.org/>) (CAMARGO; JUSTO, 2013). Por isso, ao promover a transversalidade e captar a essência através do processamento de um *corpus* textual (conjunto de texto que se pretende analisar), resultado da união de uma segmentação textual empreendida nos portfólios analisados. Essa ferramenta tenciona para “que se supere a dicotomia clássica entre qualitativo e quantitativo na análise de informações, na medida em que possibilita que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativos - os textos” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514).

Em função disso, para alcançar esse tipo de objetivo dentro do software, houve a necessidade de considerar a especificidade da formatação exigida. Desta maneira, as etapas indicadas foram realizadas, seguindo os passos expostos na figura abaixo:

Figura 3 - Processo de configuração para uso no Iramuteq



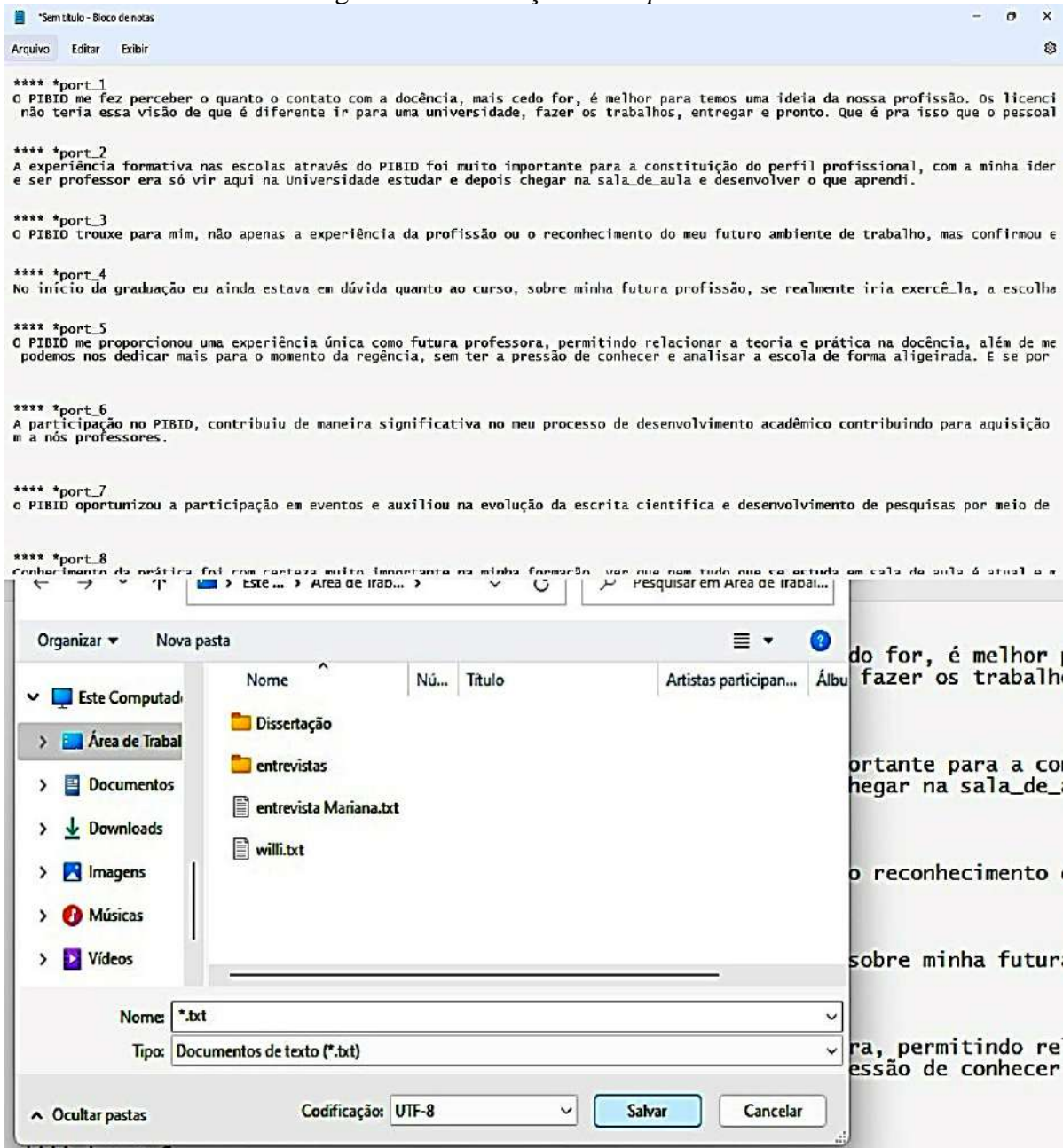
Fonte: Elaborada pela autora.

Para a elaboração do corpus textual, optou-se examinar vinte portfólios, que após o compartimento em resumos (segmentação de texto), foram agrupados em um único arquivo, contendo no início de cada apanhado, as seguintes linhas de comando: `**** *port_1` (um processo realizado nos vinte portfólios). Contudo, para salvar o arquivo na configuração aceita



pelo software, se fez impreterível (posteriormente a edição no Microsoft Word) inseri-lo no bloco de notas, para logo depois, convertê-lo na codificação suportada: (UTF-8), conforme demonstrado na figura adiante (figura 4).

Figura 4 - Codificação do *corpus* textual

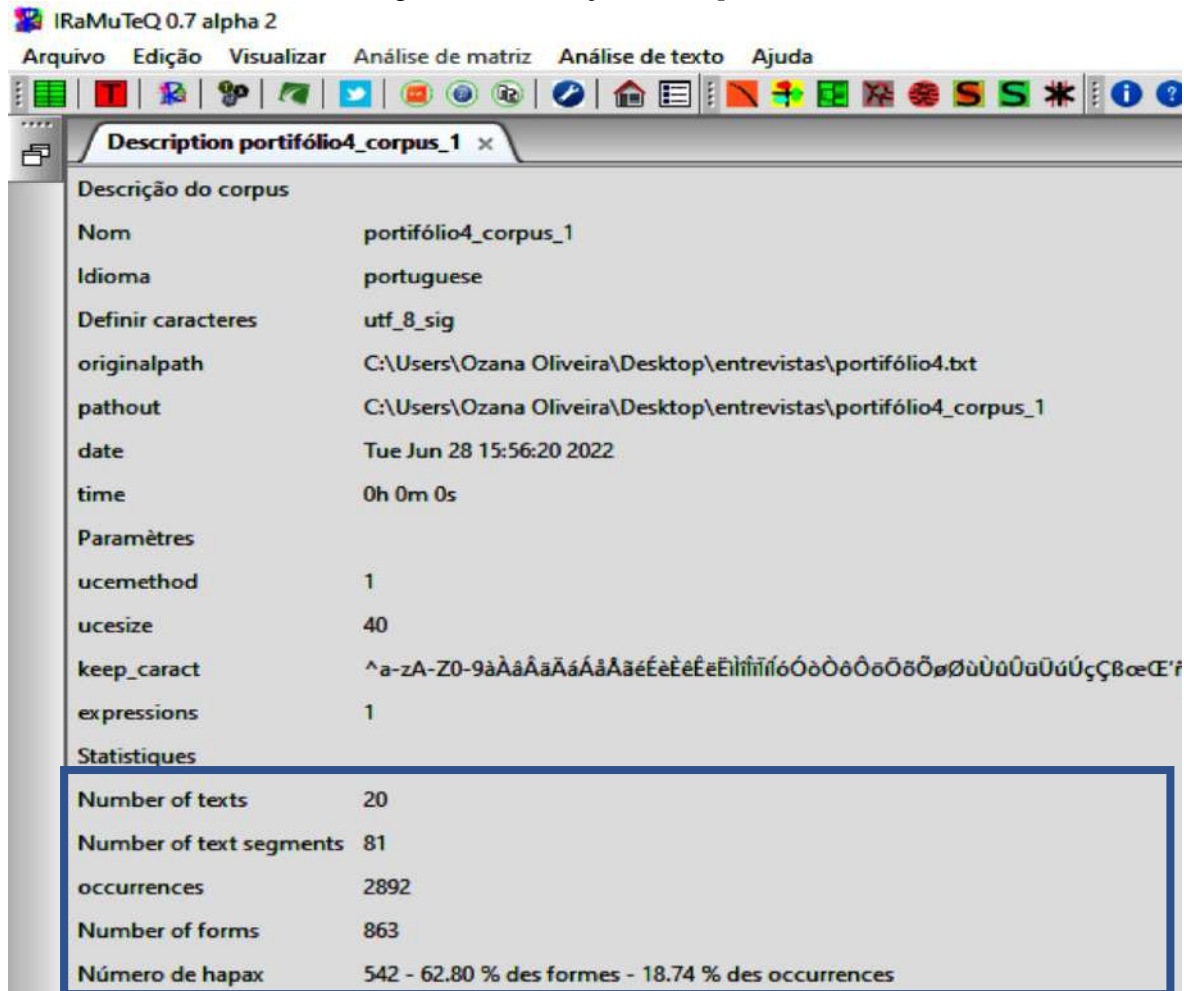


Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

Subsequentemente, tornou-se imperativo encaminhar-se para a corporificação do conteúdo codificado dentro do Iramuteq, uma vez que este é o único “movimento” que garante a produção das análises. Como resultado, o processamento de dados gerou as seguintes informações essenciais: número de textos, número de segmentos de textos, ocorrências (total

de palavras do *corpus*), número de formas (sem contar repetições), e Hapax (formas utilizadas somente uma vez). (Figura 5).

Figura 5 - Descrição do *corpus* textual



Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

Ao ser capaz de suscitar informações lexicográficas (elucidadas na Seção 4 deste estudo), o Iramuteq traz as seguintes funções:

- Análise Fatorial de Correspondência (AFC), como o próprio nome indica, permite determinar por meio da associação de duas ou mais categorias em um mesmo espaço gráfico, as variáveis mais fortemente correlacionadas;
- Análise de Similitude, que busca identificar dentro do texto a combinação entre as palavras, trazendo uma maior compreensão;
- Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ou Método Reinert, que ao fazer uma correspondência entre os termos no *corpus* textual, organiza-os em classes de palavras por tema ou áreas afins;

- d) Nuvem de Palavras, que demonstra de forma gráfica, as palavras-chave que mais se destacaram no corpus textual.

Por outro lado, com o propósito de complementar o caminho metodológico, utilizou-se também das entrevistas narrativas com o intuito de refazer o caminho do episódio social vivido sobre o olhar daquele que narra. O narrador (licenciando participante do subprojeto/PIBID/Pedagogia) se insere nesse contexto como o protagonista que revela através da comunicação, experiências que possam favorecer o estudo das implicações do PIBID na construção dos saberes docentes e suas implicações na constituição da identidade profissional. Nessa perspectiva, ultrapassar os limites do descrever, significou privilegiar e compreender, pelas vozes de dez bolsistas, aquilo que eles narraram sobre o processo constitutivo de sua formação docente. Conforme explicita Moraes (2000, p. 81):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum senti do/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

A utilização das entrevistas narrativas coadunou com uma paixão descoberta logo no primeiro semestre do mestrado, na disciplina de Pesquisa em Educação, que fora ministrada pelos Professores: Dr. Mark Clark Assen de Carvalho e Dr. Rafael Marques Gonçalves. Ao pesquisar sobre o que seria a entrevista narrativa para a escrita de um artigo, houve um encantamento da pesquisadora com as possibilidades que ela apresentava, visto que o ato de narrar está intimamente ligado à história da humanidade por permitir que através da linguagem, os indivíduos ou grupos de indivíduos possam se localizar dentro de um espaço ou de uma sociedade. Ademais, as narrativas possibilitam identificar, através das histórias, experiências que permitam entender o passado, para pensar o presente e criar possibilidades para o futuro.

Configurada como uma técnica de coleta e análise de dados, a entrevista narrativa assenta-se no objetivo de romper com o estático. Caracterizada pela sua comunicação informal, apresenta-se tão ou mais importante que as comunicações formais no momento em que atravessa a estrutura do estático modelo de perguntas e respostas, dando ao pesquisador maior liberdade e ao sujeito da pesquisa a oportunidade para contar suas experiências e expressar sua opinião. A própria etimologia da palavra narrar, que vem do latim ‘narrare’, já remete ao

entendimento do percurso, qual seja: ‘navegar’ em diferentes histórias e relatos. A figura a seguir, expressa as potencialidades da entrevista narrativa.

Figura 6 – Potencialidades da entrevista narrativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 48):

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo [...].

Jovchelovitch e Bauer (2008) afirmam que contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa com uma sucessão de episódios, e a não cronológica, que demanda a construção de um todo a partir de repetidos acontecimentos, ou a configuração de uma história. Os autores exprimem ainda que:

[...] É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92).

Assim, apesar de não possuir estrutura limitantes, a realização de uma entrevista narrativa exitosa, com vistas a uma melhor investigação do campo a ser analisado, exigiu a elaboração de um roteiro de questões gerativas (Apêndice A), intencionando assegurar o fio condutor do enredo narrativo, porém sem engessá-lo. À vista disso, o quadro seguinte apresenta a forma como se deve conduzir e obter entrevistas narrativas.

Quadro 3 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
<b>Preparação</b>	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
<b>1. Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para a narração Emprego de auxílios visuais
<b>2. Narração central</b>	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
<b>3. Fase de perguntas</b>	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
<b>4. Fala conclusiva</b>	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2008).

Em suma, as dimensões de uma entrevista narrativa perpassam o simples querer fazer, indicando a necessidade de um preparo prévio e organizado do pesquisador. Seguindo as explicações de Muylaert et al (2014, p. 195):

As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

Vale evidenciar, que uma entrevista narrativa não é composta apenas por vozes, mas por um conjunto de detalhes que “afloram” a partir do contato entre entrevistador e entrevistado; é o que enfatiza Duarte (2002, p. 145):

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante

a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.

No entanto, devido ao contexto mundial pandêmico, causado pelo COVID-19 (Vírus SARS-CoV-2), apontado como a maior emergência sanitária do novo século, muitas mudanças foram impostas de forma abrupta, em virtude do isolamento social. Ressignificar transformou-se em uma palavra de ordem, o que por consequência, determinou uma nova “roupagem” para as entrevistas narrativas. Nessa necessidade de ressignificação, ao se deslocar do presencial para o virtual, encontrou-se nas ferramentas digitais um suporte que viabilizou o encontro de forma remota. No tocante a esta pesquisa, as entrevistas foram realizadas por meio de videochamada (respeitando a disponibilidade de cada entrevistado), utilizando a plataforma *Google Meet*. Aliás, é importante destacar que a singularidade de cada participante foi resguardada mediante os cuidados éticos, em que todos os procedimentos técnicos foram explicados e descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), identificado no (Apêndice B).

Todavia, para compor esse grande “quebra-cabeça”, isto é, para refletir e interpretar os dados coletados com base nas seguintes categorias: (1) *a importância da experiência no PIBID para o processo da formação inicial*; (2) *a relação teoria e prática*; (3) *a construção dos saberes docentes*; e (4) *a identidade profissional*; aplicou-se a análise de conteúdo usando como eixo teórico-metodológico as contribuições de Bardin (2016) e Franco (2007).

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2007, p. 12).

Esta técnica de análise, define-se como sendo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo, em sua natureza reivindica o conhecimento do contexto para inferir sobre o texto que está sendo interpretado com essa técnica; por essa premissa Bardin

(2016) propõe que seja organizada em três etapas: (1ª) a pré-análise, que permite avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado; (2ª) a exploração do material, é a etapa da codificação e caracterização do material; e (3ª) o tratamento dos resultados e interpretação, que permite interpretar os dados por meio da inferência. Nesse transitar metodológico, a análise dos dados sob à luz das entrevistas narrativas, inserida no contexto da análise de conteúdos, concentrou-se nas informações de cada narrativa, operando por um sistema combinatório que condensasse os sentidos de cada categoria exposta (Figura 7).

Figura 7 - Encaminhamento das análises



Fonte: Elaborada pela autora.

Por certo, quando o espetáculo termina e as cortinas se fecham, o show apenas começa para o pesquisador, que diante de todo aquele rendilhar de memórias a que se fazer protagonista e percorrer o caminho da análise, no intuito de compreender e reinterpretar como os sujeitos compartilharam os arranjos de suas próprias experiências, considerando com cuidado e respeito, cada história de forma idiossincrática. Entretanto, em toda análise, é preciso que primeiro haja a descrição da entrevista narrada; só assim se usufruirá dos sentidos construídos a partir da complexidade subjetiva.

A transcrição de cada entrevista oportunizou compor um ‘documento’ com modalidades específicas de cada enredo, o que permitiu estabelecer uma nova fase de exploração: interpretação e compreensão dos pensamentos exteriorizados a partir do diálogo com fontes

teóricas (Seção 4). Dado que nesse estudo, as entrevistas não são consideradas como uma ‘peça’ finalizada, mas como instrumento de reflexão e de análise que, ao verificar fatos e representações de ordem subjetiva, buscou expressar de forma contextualizada, o falar de si relacionado à experiência no PIBID e aos sentidos que os futuros professores constroem sobre a profissão.

Isto posto, para uma melhor compreensão, esta dissertação encontra-se organizada em cinco seções, em que cada seção para além do título, foi respaldada por fragmentos das seguintes músicas: “A estrada” (GARRIDO et al, 1998); “Como uma onda” (SANTOS; MOTTA, 1983); “Alegria, alegria” (VELOSO, 1967), “Anúnciação” (VALENÇA, 1983); “Andar com fé” (GIL, 1982); as quais fazem parte do repertório musical desta autora. O intuito no uso das letras musicais transpassa a mera ilustração, ao vislumbrar a música como um possível caminho para interpretar a realidade, seja por meio de questionamentos e/ou reflexões.

Assim, na primeira seção, *Introdução*: “*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui...*”, apresenta-se a autora mediante sua narrativa pessoal, apontando os caminhos que a direcionaram para esta pesquisa; além disso, apresenta-se o problema, a justificativa, os objetivos, a forma como este trabalho está estruturado e, em seguida, expressa-se os procedimentos metodológicos, expondo como foi trilhado todo o itinerário metodológico da investigação. Na segunda seção, *Resgate Histórico da Formação de Professores Primários no Brasil*: “*Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia...*”, realiza-se um “mergulho” histórico, procurando destacar nas entrelinhas das propostas políticas para a formação dos professores primários no Brasil, o entrelaçar do cenário em que o PIBID floresceu, além de esboçar os saberes docentes envolvidos na constituição da identidade do professor (a).

Na terceira seção, têm-se o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*: “*Caminhando contra o vento com [Edital, Portaria e Documento], eu vou...*”, em que se resgata mediante os dispositivos legais que fundamentam e regulam o Programa, o seu percurso histórico associado à necessidade de uma formação docente, galgada em diminuir às margens entre a escola e a universidade, situada em um campo de tensões, estabelecido pela dicotomia teórico-prática. De outro modo, apresento a proposta do Subprojeto PIBID/UFAC de 2018, procurando evidenciar no desenvolvimento do projeto, os aspectos que colaboraram efetivamente com a formação inicial docente dos bolsistas do Curso de Pedagogia.

Com a quarta seção, *O despertar da docência pelo viés do PIBID*: “*Tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais...*”, procede-se as análises dos dados coletados do trabalho a partir das entrevistas narrativas e também, dos portfólios individuais de cada bolsista que participou



do Subprojeto Pedagogia/UFAC- 2018, procurando identificar se realmente o Programa despertou o interesse dos licenciandos sobre a docência, bem como as suas percepções sobre os saberes necessários ao trabalho docente e a construção de uma identidade profissional. E por fim, com as *Considerações Finais*: “*Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiá...*” e logo depois, as referências bibliográficas, os apêndices com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com o roteiro da entrevista narrativa; os anexos com o edital/PIBID institucional (2009), os subprojetos PIBID/Pedagogia (2012, 2013 e 2018), o primeiro e o último exemplar do Boletim GEPED (2015 e 2017).

## **2 RESGATE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO BRASIL: “NADA DO QUE FOI SERÁ, DE NOVO DO JEITO QUE JÁ FOI UMA DIA...”**

*Frente a frente, o professor de hoje e o mestre-escola de outrora trocam olhares de estranhamento e familiaridade. O que os distingue e os aproxima? Responder nos força a indagar: o que mudou na história da profissão docente? Ao mesmo tempo, induz a uma segunda interrogação: traços desse ofício tem se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade?*  
(VILLELA, 2000, p. 97)

Trazer à baila a formação inicial dos professores das séries iniciais na contemporaneidade brasileira, implica voltar o olhar para o passado, procurando analisar e compreender através desse percurso, toda a perspectiva histórica, os paradigmas e as tendências que permearam e ainda permeiam os desdobramentos da formação docente, a qual se caracteriza em conformidade com os diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos em que se insere.

De acordo com Gatti et al (2009), torna-se relevante estudarmos as dimensões históricas da formação docente no Brasil, pois estabelecem uma certa cultura educacional, permitindo interpretar de forma mais abrangente a trajetória formativa de professores para a educação básica do mesmo modo que, o seu vínculo com as condições atuais das propostas e práticas formativas, consideradas no embate com as questões postas pelas ações da conjuntura atual.

Assim sendo, a presente seção tem como objetivo realizar uma digressão histórica, a fim de evidenciar na trajetória da formação do magistério primário, as alterações e redefinições políticos-educacionais que caracterizaram inúmeras experiências formativas, e consequentemente afetaram os saberes, a identidade e o fazer pedagógico, além de tecerem o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que este, não se encontra desassociado do percurso histórico da formação inicial dos professores primários no Brasil.

À vista disso, este estudo tem como suporte teórico os estudos de Tanuri (2000), Villela (2000), Vicentini e Lugli (2009), Saviani (2009 e 2011), Carvalho (2000), Almeida (1995), entre outros; complementado pelos documentos legais, os quais configuraram os cursos de formação docente ao longo do tempo.

## 2.1 PERÍODO COLONIAL (1500- 1822): O “DESPOTISMO ESCLARICIDO” EM CONTRAPOSIÇÃO AO PRESSUPOSTO DA FÉ

Falar sobre a formação docente no Brasil colônia, implica entendê-la a partir do contexto educacional existente nesse período, o qual não se direcionava especificamente a mediar conhecimentos, mas, acima disso, vislumbrava a dominação da população nativa que habitava o então ‘novo’ lugar descoberto.

[...] O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios [...] (SAVIANI, 2011, p. 25).

Assim, sob a responsabilidade dos jesuítas, os intermediadores do interesse da monarquia Portuguesa, a educação de forma mais orgânica e monopolizada, guiada por questões religiosas, promoveria a função de dominação. Por outro lado, vale destacar que antes da chegada dos jesuítas, a educação estava sendo organizada sem o apoio da realeza, por diferentes ordens religiosas, como a dos franciscanos, carmelitas e beneditinos; mas foi o plano de instrução elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega que obteve maior relevância.

Ora, o ensino oferecido pelos primeiros jesuítas, num período denominado “período heroico”, caracterizava-se por uma “Pedagogia Brasílica” fortemente circunscrita por uma formação idealizada por Manuel da Nóbrega, que se estruturava por meio de uma dada realidade educacional, uma frágil e restrita ação educativa, além da existência de capital para a realização dessas atividades. Todavia, a inconsistência do projeto o leva a ser substituído (uma decisão da própria Companhia de Jesus) pelo *Ratio Studiorum*, tornando-se o responsável pela consolidação da pedagogia jesuítica.

As ideias pedagógicas exteriorizadas no plano de estudo do *Ratio acque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, compreendia a união da influência aristotélica com a concepção cristã, onde o homem estaria relacionado a uma essência universal e imutável. Em vista disso, o novo plano legitimou-se como um plano de estudos universal, de natureza humanista e elitista. A finalidade seria “garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos” (NEGRÃO, 2000, p. 154). Vale reforçar que, “no desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudo da Companhia de Jesus, desempenha um papel cuja importância não é permitido desconhecer ou menosprezar” (FRANCA, 1952, p. 5).

Face ao exposto, percebe-se que os jesuítas se destacaram como a primeira figura representativa de um professor no Brasil colônia, e frente a essa realidade, se dariam os

primeiros passos para um modelo de “formação inicial docente”. No entanto, esta se apresentaria como uma formação subordinada ao magistério jesuítico, detalhadamente padronizada pelas normas, recomendações e práticas existentes no Plano de Estudos da Companhia de Jesus.

Assim sendo, a formação jesuítica para o magistério, começaria pela formação moral, entendendo que antes de converter almas, se fazia indispensável dedicar-se à própria alma, um processo que duraria dois anos. Concluído esse intenso ciclo, se iniciaria a formação intelectual pautada nas letras clássicas, com uma duração de também dois anos, e finalmente, considerado de fundamental importância para o exercício do magistério, agregava-se uma formação filosófica, por um período de três anos. Na concepção do Ratio, a formação inicial do professor sacerdote seria preconizada para além da formação cultural, mas estruturada em subsídios que permitiriam mobilizar saberes no ato de educar.

Aliás, uma outra preocupação se evidenciava ao término da formação, isto é, antes de assumirem a docência, seria preciso passar por um ‘estágio’, no qual o aspirante a professor, como exigência, viveria a prática do magistério, mediante a observação de um professor experiente em sala de aula. É possível observar nesse momento, a existência de uma predileção entre teoria e prática, que juntamente com a formação cultural, constituiria um tripé do que significaria ser o bom professor. A relevância dada a formação do professor é “outro fator de vital influência na pedagogia do Ratio e essencial à eficiência de qualquer sistema educativo, é a importância decisiva por ele atribuída ao mestre” (FRANCA, 1952, p. 5).

Ao adotar o método empírico-intuitivo, os jesuítas revalidavam que “pela vivência direta, o discípulo recebe educação, a Filosofia, a religião e toda a cultura do professor sem nada de formalismos e nem de ambiente adrede e preparado, mas como por osmose, sorvendo tudo através de intuição” (TOBIAS, 1986, p. 56). É por esse caminho, entre o conjunto de saberes que impunha uma formação integral, que se requeria professores-sacerdotes preparados, capazes de impulsionar saberes e promover a aquisição dos conhecimentos, que a identidade do professor na Companhia de Jesus, ia dentro do contexto social vivido, se constituindo.

Entretanto, o paradoxo entre a fundamentação religiosa e a defesa do desenvolvimento científico, começaram a pairar em terras portuguesas no século XVIII, alicerçada na ideia de que a ordem jesuítica impedia naquele momento, o desenvolvimento do império português. Conseqüentemente, em 1759, o governo português através do então primeiro ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, que imbuído pelo ideário iluminista, expulsa os jesuítas de Portugal e suas colônias, propondo uma educação leiga,

direcionada ao desenvolvimento científico e a disseminação do saber. “Um dos aspectos marcantes do Iluminismo, período muito rico em reflexões pedagógicas, foi a política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga e função do estado” (ARANHA, 2006, p. 176).

De certo, a educação brasileira sofreu nesse momento uma ruptura histórica, saindo do modelo educativo conservador jesuítico para novas práticas educacionais, que incluía a difusão do desenvolvimento empírico e utilitário, assim como a laicização da educação (despotismo esclarecido). Sem dúvida, esse foi um movimento que pôs fim a hegemonia jesuítica e extinguiu após duzentos e dez anos, o único sistema de ensino existente no país.

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal instaurou os trabalhos de implementação das reformas tanto no reino como também em suas colônias. Logo, ao fechar todas as escolas jesuíticas, instituiu em seu lugar as aulas régias, na intenção de suprir a extensa lacuna deixada pela expulsão da Companhia de Jesus. Esse momento, simbolizou pela primeira vez, o poder do Estado sobre o ensino público. O que antes era controlado pela fé, seria agora conduzido por uma educação a serviço do Estado, em que este tomaria para si o controle daquilo que seria ensinado, e da mesma maneira, a função de selecionar, nomear e fiscalizar os professores.

Deste modo, em posse de um sistema educacional calcado nos elementos iluministas, fundou-se um novo sistema público de ensino, considerado moderno e popular. Vale salientar, que a reforma pombalina em terras brasileiras não logrou o mesmo trajeto que Portugal, o Estado demorou quase trinta anos para de fato exercer seu controle sobre a “organização” da educação, substituir os métodos antigos por novos métodos, até chegar à nomeação de um Diretor de Estudos, cuja incumbência, em nome do Rei, seria nomear e fiscalizar professores na colônia.

No entanto, tais diligências não foram o bastante para garantir a expansão das escolas brasileiras, visto que os habitantes que até então usufruíam dos colégios jesuítas, reclamavam da estagnação que o ensino estava passando. De acordo com Azevedo (1963, p. 540):

Com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro.

De acordo com Saviani (2011), o ideário pombalino como marco revolucionário, visou a reforma dos estudos menores (que correspondiam ao ensino primário e secundário), dividindo-se em dois grandes momentos: a reforma de 1759, que beneficiou o ensino secundário e tardiamente, em 1772, a reforma das escolas de primeiras letras, que dentre vários pontos, evidenciou a arrecadação de recursos para custeio e manutenção da instrução pública, por meio do “Subsídio Literário” (imposto destinado a sustentação do ensino menor). Nesse mesmo ano, aconteceria também, a reforma dos estudos maiores (nível superior).

Os mestres, aqui reconhecidos como aqueles que ensinariam as aulas de primeiras letras, e os professores, responsáveis pelas demais cadeiras, para realizarem suas atividades, deveriam ser selecionados por concurso, desligando-se a princípio, de uma seleção antes realizada no interior das congregações religiosas, para instaurar uma condição pautada por uma seleção de provas orais e codificadas.

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios das classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado (NÓVOA, 1991, p. 121).

O primeiro concurso para professores públicos no Brasil, aconteceu em Recife no dia 20 de março de 1760, e segundo afirma Cardoso (2011), não era exigido desse aspirante ao cargo docente, nenhum comprovante de diploma ou qualquer habilitação para a função tencionada.

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se também que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.30).

Cardoso (2011, p. 188), evidencia ainda que:

O processo de seleção dos professores era feito somente através de concursos públicos, em geral pelos seguintes motivos: morte ou afastamento do professor que ocupava a cadeira, ou afastamento por aposentadoria. Publicava-se um edital no lugar onde haveria o exame e o professor nomeado escolhia o lugar em que pretendia ocupar, não havia a transferência de lugar, só em casos excepcionais. De início os

concursos não exigiam a idade mínima para os candidatos, mas após “a decisão de 10 de dezembro, de 1830, quando o governo declarou de maneira clara que os menores de 25 anos não poderiam ser nomeados professores de primeiras letras.

Todavia, se por um lado os concursos tiveram como objetivo organizar um corpo docente “especializado”, criando através deste uma licença ou autorização do Estado para ensinar, este por sua vez, não conseguiu atingir a meta pretendida, pois não havia professores aptos a lecionarem e muitos viam o “magistério como trabalho inferior e vergonhosamente remunerado” (TOBIAS, 1986, p. 96). Além do mais, a admissão dos professores aprovados apresentava muitas dificuldades devido a sua lentidão, situação que se evidenciou como um verdadeiro retrocesso a realização dos ideais pombalinos.

Inquestionavelmente, ao negligenciar sua responsabilidade sobre a formação docente, colocando-a sobre a vontade e iniciativa do próprio professor, e o funcionamento das aulas, em regra, seria financiado em sua própria casa ou em espaços em que se indicassem, o Estado abre espaço para aqueles que haviam recebido uma formação jesuítica, prossigam com a ação pedagógica proposta. O ensino laico até então posto como uma radical transformação para o processo educativo brasileiro, não passou apenas de uma nova roupagem costurada por velhos traços eclesiais, ou seja, os conteúdos mudaram, mas a forma em que se concebiam a imagem do professor e o método educacional, continham ainda fragmentos dos parâmetros organizacionais jesuíticos.

Por conseguinte, frente a um ensino público defasado, o ensino particular, não em forma de concorrência, mas diante da necessidade em solucionar os problemas educacionais enfrentados pela população, transforma-se em protagonista.

Professores concursados, mas não empossados, falta dos livros recomendados pelo Alvará de 1759, disputas políticas, enfim, os obstáculos para que as Aulas Régias se efetivassem na prática foram tantos, que em 4 de junho de 1771 um novo alvará passava para a Real Mesa Censória toda a administração e direção dos Estudos das Escolas Menores do Reino e seus domínios, extinguindo a Direção-Geral dos Estudos e marcando o início da segunda fase da Reforma dos Estudos (CARDOSO, 2011, p.184).

Com efeito, a fragilidade vivenciada com a expulsão dos jesuítas, fica explicitada nas reformas pombalinas, através da inexistência de uma formação, da instabilidade de uma proposta pedagógica, e da importação de um modelo pedagógico que ia para além da realidade educacional do país. Como resultado dessa desordem, surgiram as aulas isoladas, disciplinas segmentadas e a carência de um processo de formação de professores, que concebesse por meio dos saberes docentes, a identidade do professor.

Em meio a esse hiato, no ano de 1777, morre Dom José I, transformando sua filha Dona Maria I na herdeira do trono. Por consequência, Marquês de Pombal é demitido e mantido distante da corte portuguesa, um movimento que ficou conhecido como “viradeira de Dona Maria I”, uma ruptura que deu início a “uma espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino de construir uma nova nação, com indústria, intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia que vinha sendo fortalecida” (SAVIANI, 2011, p. 105).

Nesse ínterim, resgatando o apoio do clero, a rainha expressou à vontade em retomar costumes antigos e com isso, buscou favorecer o ensino da leitura e escrita em detrimento do ensino secundário, situação que estabeleceu o regresso dos religiosos ao magistério. Frente a essa valorização, o que antes era chamado de aulas das primeiras letras, passou a ser denominado de “aulas de ler, escrever, contar e catecismo” (SAVIANI, 2011, p.105).

Não obstante, no ano de 1792, em decorrência de problemas com a saúde mental, a rainha é substituída pelo seu filho, o então príncipe Dom João, que em posse do reinado resgatou as ideias educacionais presentes na reforma pombalina, nomeando para isso, o afilhado do Marquês de Pombal (Rodrigo de Souza Coutinho). Concomitantemente com os seminários e os colégios das ordens religiosas, as aulas régias continuaram avançando em terras brasileiras mesmo em face das precárias condições existentes para o seu funcionamento.

Nota-se que no período colonial, a ‘pedagogia’ rigorosamente jesuítica do *Ratio Studiorum*, privilegiou um projeto de ‘formação inicial docente’, visando a colonização através da catequese. Dessa maneira, propunham um conjunto de saberes, exigências e compromisso, que reverberaram na configuração da identidade do professor sacerdote, o qual era concebido como aquele que portava o ‘dom’ de ensinar, uma visão que até os dias atuais, ainda se mostra atrelada a concepção daquilo que seja ser um professor. Porém, golpeada pela interferência das ideias iluministas, alavancadas nas reformas pombalinas, a formação inicial passou a ser ‘responsabilidade’ do Estado, que buscava a eficiência da máquina pública. Nesse momento, o paradigma escolástico abriu espaço para o sistema laico.

Todavia, a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, exigiu medidas que satisfizesse as demandas da corte. Nesse contexto, dentre as várias ações efetivadas, foram criados os cursos superiores, mas ainda assim, estes não expressavam efetivamente a preocupação com a formação de professores do magistério primário. Uma ação que se manifestou apenas após a independência do Brasil em 1822, em que para atender aos interesses do momento, “se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).



## 2.2 PERÍODO IMPERIAL (1822- 1889): A DEFINIÇÃO DOS SABERES E AS FORMAS DE FAZER

A constituição outorgada em 25 de março de 1824, garantia em seu artigo 179, inciso XXXII, instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. No entanto, a preocupação com a formação de professores, apareceria somente com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu a criação das Escolas de Primeiras Letras. A Lei Geral de ensino, como assim também era conhecida, foi um marco para a educação nacional brasileira, em que pela primeira vez, de forma mais abrangente, buscava-se a unificação nacional da educação.

Conforme a lei, a forma de organização e conteúdo curricular nas escolas se dariam mediante o ensino mútuo, e os professores deveriam ser avaliados e pagos pelo presidente da província. Apesar desta lei ter considerado de forma mais expressiva o ensino mútuo, percebe-se que este já havia despontado no Decreto de 1º de março de 1823, criando na corte uma escola de primeiras letras, cuja finalidade seria formar professores para atuar nas corporações militares.

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente [...] (SAVIANI, 2011, p. 128).

Assim, no bojo desse estruturamento, exigia-se que os professores fossem instruídos nesse método, o qual se caracterizava como sendo uma formação puramente prática, sem base teórica e visivelmente não determinado como uma questão de ordem pedagógica. Inclusive, vale ressaltar que aqueles que não possuísem a formação necessária, precisariam “ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Por consequência, o Ato Adicional de 1834, como ficou conhecida a Lei nº 6, de 12 de agosto de 1834, estabeleceu algumas mudanças na constituição de 1824, entre elas, no seu artigo 10, item 2, que colocou sob o jugo das Assembleias Provinciais, o direito de legislar sobre a instrução pública (uma tarefa que antes seria exclusiva do poder estatal) e como efeito, ficaria também a seu cargo, a responsabilidade em providenciar a formação de **seus** professores. No que concerne a formação de professores, pode-se constatar que o Ato Adicional teve um papel fundamental, pois viabilizou a criação das primeiras escolas normais no Brasil.

Vale frisar que o processo de implantação das escolas normais no Brasil se desenvolveu em concomitância ao surgimento de uma nova política educacional, que ambicionava padronizar o país por intermédio da instrução. Nesse caminho em estabelecer a ordem por meio da instrução, a Escola Normal transformou-se na instituição que formaria os principais “atores” desse processo. Aqui, o professor eleva-se como uma figura que disseminaria os princípios da ordem e boa conduta. Como aponta Villela (2000, p. 100-101):

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário.

É nesse contexto, mediante a Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, que a primeira escola normal no Brasil foi criada na Província do Rio de Janeiro, cidade de Niterói. Tendo como diretor e professor o Tenente Coronel José da Costa Azevedo; esta instituição com vedação a participação de mulheres e negros, determinava as normas para aqueles que pretendiam se candidatar à escola para se tornarem professores primários: “ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (BRASIL, 1835, art. 4º). Para Tanuri (2000), a recém-criada escola normal brasileira, implantada segundo os princípios curriculares da Escola Normal francesa, se alicerçava no método lancasteriano, devido a sua potencialidade disciplinadora, e fundamentava-se em conhecimentos sobre leitura, escrita, elementos de geografia, as quatro operações, princípios morais e geometria. Uma formação rasa, que se reduzia a um conhecimento restrito, mas com ênfase em aspectos morais e religiosos.

Fazer-se professor na Escola Normal era um processo lento, pois a não organização da escola em um sistema seriado, fazia daquele aspirante à docência, um “refém” do professor/diretor, visto que “os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais” (VICENTINE; LUGLI, 2009, p. 34). Essa situação atrelada a péssimos locais de estudo, desprestígio profissional e baixo salário, tornam a rota das escolas normais em um primeiro momento, um movimento incerto, atribulado, e marcado por constantes ir e vir.

Frente a esses percalços, a Escola Normal de Niterói é fechada em 1849 pelo então presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz. Posteriormente, em 1854, agora como Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, na tentativa de resgatar o “fôlego” do aparelho educacional do país e conseqüentemente, fomentar o seu desenvolvimento, propôs mediante o Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro, a regulamentação do ensino primário e

secundário do município da corte (Rio de Janeiro). Dentre as várias questões abordadas entre os seus 135 artigos, divididos em cinco capítulos, volta-se o olhar para o artigo 35, que contemplou as iniciativas acerca da formação de professores.

Assim, usufruindo de todo o capítulo II da lei, Couto Ferraz ao ensejar uma formação “rápida”, barata e sem muitas exigências formativas, determinou a prevalência do professor adjunto em relação a Escola Normal, incutindo a ideia da formação na prática. Segundo as disposições estabelecidas no regulamento, a classe dos adjuntos se formaria por alunos maiores de 12 anos, que haviam frequentado a escola pública primária e possuíssem bom rendimento a cada exame anual realizado, num período formativo de três anos. Em suma, a formação dos professores primários aconteceu nesse momento, interposto pela prática, ou seja, ao auxiliarem nos trabalhos da escola, os alunos/mestres aprendiam o seu ofício. Com o método dos professores adjuntos, dois objetivos seriam atingidos: escolarizar a população e formar mais professores.

Após estabelecer os objetivos para a formação de professores, Couto Ferraz propôs um conjunto de critérios avaliativos para o ingresso no magistério. Aludindo à modernização, sua intenção seria modelar e controlar o corpo docente, nos critérios de um padrão que estivesse no cerne de um sistema público organizado. De acordo com o texto do decreto (capítulo I), só poderiam exercer o magistério público, aqueles professores que obedecessem ao perfil exigido na seleção: provar maioridade legal (através de certidão ou justificativa de idade), moralidade (sem nenhuma acusação judicial), e capacidade profissional (através de prova oral e escrita). Uma observação muito importante concerne às mulheres que decidiam lecionar, pois as exigências que incidiam sobre a formação de professores, também se diferenciavam em relação ao gênero.

Art. 16. As professoras devem exigir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a pública sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus pais e estes forem de reconhecida moralidade.

Art. 19. Nos exames para professoras, ouvirão os examinadores acerca dos diversos trabalhos de agulha o juízo de uma professora pública, ou de uma senhora para este fim nomeada pelo Governo (BRASIL, 1854).

Submetidos ao plano de desenvolvimento da época, percebe-se que o modelo de formação de professores nesse regulamento, ainda permanecia raso, continuando o futuro professor, preso nas beiradas dos saberes exigidos (conhecimentos nas primeiras letras),

acrescido é claro, de uma “pitada” generosa de moralidade, o requisito fundamental e essencial para o exercício do magistério.

Por outro lado, como destaca Saviani (2011, p. 134):

[...] a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, os vários e sucessivos projetos de reforma do ensino da capital do Império apresentados no Parlamento nos anos subsequentes ao Regulamento de 1854 mostram sua pouca efetividade prática [...]. Entre os vários dispositivos não implementados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as Escolas Normais pelos professores adjuntos [...].

O interesse pela revalorização das Escolas Normais se reacendeu em meados da década de 1860/1870, impulsionado pelas mudanças que estavam acontecendo na estrutura sociopolítica do país: a consolidação das ideias liberais em oposição ao poder conservador, o surgimento de movimentos abolicionistas, e a intensificação do processo de modernização e urbanização do país, exigia uma educação que preparasse o povo para esse novo cenário. A partir desse momento, a instrução primária se destacou como condição para o progresso econômico e social da nação, e para isso, se fazia necessário professores.

No decurso dessa caminhada, em 1879, acompanhando o contexto de efervescência social, é instituído por Carlos Leôncio de Carvalho (Ministro dos Negócios do Império) em 19 de abril, o Decreto nº 7247, que expressava uma reforma para os ensinos primário e secundário na corte, e no ensino superior, em todo o império. Aliás, foi o primeiro Decreto a conter uma proposta que conferia um relativo poder central as escolas de formação de professores.

Em relação a exigências antes postas por reformas anteriores, o Decreto procurou regulamentar os proventos e a nomeação de professores, e no que tange a formação, esta deveria ser realizada de forma escolarizada (por meio da Escola Normal). Logo, este Decreto procurou por intermédio de um currículo “enriquecido”, definir uma organização para a Escola Normal, adotando para isso, o método intuitivo.

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino [...] (SAVIANI, 2011, p. 138).

Todavia, entraves se fizeram presentes na implantação deste regulamento, uma situação que se resolveria apenas no ano subsequente, mediante o Decreto nº 7684 de 6 de março, em que Francisco Maria Sodré Pereira (Substituto do Ministro Leôncio de Carvalho), além de

normalizar o artigo 9º do Decreto nº 7247, cria no município da corte, uma Escola Normal gratuita para ambos os sexos. A padronização curricular da Escola Normal compreenderia, como cita Tanuri (2000, p. 67):

[...] as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) [...].

Observa-se que a quantidade de matérias instituídas, de certa forma, indicava uma ruptura com a formação dada aos antigos professores primários, e sinalizava uma nova direção ao tentar incluir saberes mais científicos, tornando-os basilares na “construção” de um profissional mais qualificado, que atendesse as necessidades relativas ao desenvolvimento da instrução. Por outro lado, nota-se que o regulamento não estipulava a duração dessa formação, mas dividia as matérias em seis seções, determinando dessa forma, um ensino seriado e estipulando a cada término de seção, um exame avaliativo que comprovaria o domínio dos conhecimentos exigidos, permitindo ao futuro professor o prosseguimento de seus estudos.

Além disso, para frequentar a Escola Normal, era preciso prestar exame de admissão (leitura, escrita, noções de gramática e as quatro operações), ter atestado de moralidade disponibilizada pelo pároco, além de possuir a idade mínima exigida: 15 anos para meninas e 16 anos para meninos. É possível identificar que além de se organizar em regime misto, a Escola Normal nesse contexto, ao diminuir a idade participativa da mulher, abriu espaço para uma formação não mais tardia no magistério feminino.

É importante destacar que o padrão vigente na sociedade, no final do século XIX, esperava formar uma professora preparada para além das habilidades pedagógicas, mas que imprimisse através da sua dedicação quase maternal (ideia de docência vinculada como vocação feminina), um ensino estrategicamente associado a uma determinada configuração social. Vale reconhecer também, que a transferência do perfil feminino para o exercício da docência, de certo modo, foi desencadeado por uma desvalorização social da profissão, uma condição que repercutiu acerca do processo identitário profissional e de gênero, imbricados ao processo de formação de professores primários.

Voltando a olhar para o regulamento de 1880, um outro aspecto importante, seria a previsão da criação de uma escola anexa, que permitiria ao aluno unir teoria e prática,

possibilitando pôr em prática os ensinamentos aprendidos. Entretanto, no espaço de um ano de funcionamento, o currículo da Escola na maioria das vezes não era praticado, assim como algumas matérias não eram oferecidas de forma regular, quer fosse em virtude da falta de professores, ou pela falta de espaços apropriados para lecionar as disciplinas. Essas experiências vivenciadas pela Escola Normal, mostraram que se fazia necessário promover algumas alterações, fato que culminou no Decreto nº 8025, de 16 de março de 1881.

Esta nova ordenação estabeleceu a finalidade formativa do ensino normal, dividindo o curso em dois: ciências e artes, e artes. Nessa perspectiva, alguns saberes foram excluídos, pois ainda compreendiam princípios de lavoura e prática manual de ofício; e outros foram incorporados, como elementos de mecânica e astronomia. Por sua vez, o curso de artes foi organizado por disciplinas avulsas, o estudo de religião (preconizado por modificações do regulamento de 1879), e o estudo de francês (por não pertence ao currículo da instrução primária), tornaram-se facultativos. Como resultado, as disciplinas foram divididas por séries (artigo 7º), e o aluno que completasse as duas primeiras séries e fosse aprovado, estaria apto para o magistério de primeiro grau (artigo 99).

O regulamento de 1881 conservou-se como norma na Escola Normal até o ano de 1889, momento em que ocorrem mudanças no regime político do país. Mas durante esse período, conduziu mudanças que se fizeram necessárias para configurar um modelo de formação de professores primários, visando sempre acompanhar toda uma dinâmica social e política. Diante dos fatos apresentados, compreende-se que a formação inicial no período imperial pouco contribuiu para engendrar uma nova identidade docente, pois as bases para o projeto de formação no Estado Imperial, fundamentavam-se nas constantes discontinuidades políticas das Escolas Normais, e na negação de conteúdos relacionados ao ofício docente, visto que o interesse maior, direcionava-se em tornar o futuro professor um agente do Estado, o qual iria propagar os códigos, os valores, e as normas ligadas a civilidade tão desejada.

### 2.3 PERÍODO REPUBLICANO (1889- 1930): A ESCOLA NORMAL COMO SÍMBOLO REPUBLICANO

Desencadeada pela necessidade de novos paradigmas frente ao que vinha acontecendo no cenário brasileiro através das monarquias, é proclamada no final da última década do século XIX, no dia 15 de novembro de 1889, a Primeira República do Brasil, também conhecida como República Velha. Essa mudança no regime político brasileiro e o anseio pela modernidade, traz em seu discurso a “esperança” de que por intermédio da educação, se alcançaria o progresso.

Segundo aponta Saviani (2011), as propostas republicanas tinham como objetivo transformar profundamente a sociedade brasileira, visto que diante das transformações ocorridas na Europa, o Brasil se encontrava distante das nações modelo de civilização. Vale evidenciar que nesse período, o país ainda era extremamente rural, que havia saído recentemente e tardiamente do período de escravidão, no qual cerca de 80% da sua população era analfabeta. Diante desse contexto, a mudança seria construída através de uma remodelação de ordem social, política e econômica, tendo como foco a construção de um “novo cidadão”, isto é, com uma nova forma de pensar e agir em relação ao trabalho, a saúde e a sua conduta social.

Assim, influenciados em inserir o processo de industrialização no país, os republicanos viram com otimismo e entusiasmo, a educação como ‘meio’ para se alcançar todos esses objetivos. Com isso, foi preciso reformular o ensino num elo de integração do povo com a nação, uma nova escola pensada em instruir e ao mesmo tempo consolidar o novo regime. Segundo Saviani (2009), foi a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 27, em 12 de março de 1890, que deu o parâmetro para a organização e desenvolvimento das Escolas Normais não somente em São Paulo, como também a nível nacional.

Nesse panorama, Villela (2000) destaca que Caetano de Campos foi nomeado diretor da Escola Normal de São Paulo, o qual possuindo inspiração no princípio positivista, com base em Pestalozzi, Froebel e Herbat, compreendeu a importância da formação do professor, como um fator crucial para a reforma de ensino em andamento. Em posse desse pensamento, Caetano de Campos com a ajuda de Maria Guilhermina Lourero de Andrade, que passou quatro anos no Estados Unidos estudando métodos de ensino, e Márcia Priscilla Browne, uma educadora norte-americana, remodelaram o programa de ensino da Escola Normal, dando-lhe um caráter enciclopédico.

Logo, ao levantar a bandeira do Estado Republicano, traçaram um novo caminho para a formação de professores, ao ensinar uma base intelectual (conhecimentos científicos), moral (espírito patriótico) e prática (praticado nas escolas-modelos através do método intuitivo), criando estrategicamente um profissional que colocasse em prática os ideais do novo regime a partir da escola primária. Nessa circunstância, “a identidade profissional significava adesão a uma ética ditada pelo Estado, centrada no apelo à lealdade e à profissão” (Brito, 2009, p. 85).

[...] Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar não consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro. A renovação do ensino e as novas finalidades sociais da educação popular

introduzem a escola primária na lógica da modernidade- avanço científico, desenvolvimento, mudança, velocidade, rapidez (SOUZA, 1998, p. 206).

Diante disso, o curso com duração de três anos, dividido entre uma seção masculina e outra feminina, compreenderia após algumas alterações e inclusões de disciplinas, um currículo completo, enciclopédico e científico. Composto como aponta Monarcha (1999), por: português, aritmética, álgebra e escrituração mercantil (apenas para o sexo masculino), geometria, biologia, geografia e cosmografia, educação cívica, economia política, organização e direção das Escolas, história do Brasil, física e química, caligrafia e desenho (apenas para o sexo masculino), caligrafia, desenho, economia e prendas domésticas (apenas para o sexo feminino), ginástica e exercícios militares (apenas para o sexo masculino), ginástica e exercícios escolares (apenas para o sexo feminino), música (solfejo e canto coral) e trabalhos manuais. Na opinião de Almeida (1995, p. 675):

Nesse currículo, as disciplinas começavam a apresentar um caráter prático-utilitário acoplado aos lastros de formação humanista, provavelmente gerado pelos ideais burgueses e pelo capitalismo incipiente que estavam incorporando-se aos padrões sócio-culturais da República.

O visível aumento dos conteúdos curriculares, mesmo expressando um caráter mais utilitarista do que de fato pedagógico, marca nessa reforma, uma cumplicidade em relação ao que Caetano de Campos propunha, como uma elevação intelectual do futuro mestre primário em oposição a não mais se limitar em apenas saber ler, escrever e contar. Porém, será a transformação das escolas anexas em escolas-modelos o ápice desta reforma, uma vez que “os futuros mestres podiam ver como as crianças eram manejadas e instruídas” (CARVALHO, 2000, p. 225). O exercício da reprodução centrada no modelo pedagógico-didático, estaria respaldado na afirmação de que seria inviável “ser mestre em tais assuntos sem ter visto fazer e sem ter feito por si” (CARVALHO, 2000, p. 225-226).

Posteriormente, em 1892, é sancionada por Bernardino de Campos e João Álvares Rubião Junior, a Lei nº 88, de 8 de setembro, que surge em substituição a Lei de 1890. Mais ampla e com o objetivo de reestruturar todo o ensino primário, esta Lei cogitava aprimorar e organizar toda a instrução pública paulista no que diz respeito ao ensino primário, secundário e na formação dos professores, a qual continuaria dando ênfase ao aspecto quantitativo (o Curso Normal ganhou sete novas disciplinas), ainda caracterizado por um currículo enciclopédico, com ensinamentos científicos e de línguas modernas, proveniente da urgência em suprir as escolas elementares com professores bem formados.



Segundo os legisladores, a pouca procura pelas Escolas Normais (devido a pouca valorização dos professores primários), ocasionou a divisão do ensino primário em preliminar e complementar. A formação dos professores seria dividida em curso normal primário e superior, o que de alguma forma não chegou a ser implantado. Por outro lado, a Lei nº 88 possibilitou aos alunos aprovados no 2º ano do ensino normal, o direito de lecionar nas escolas preliminares e também na atuação como adjunto ou auxiliar nas escolas complementares, que também foram criadas por essa mesma legislação. Em contrapartida, entendendo que seria extremamente difícil ao futuro professor estudar em três anos, as vinte matérias do programa, a Escola Normal em 1893, passa por diversas mudanças através da Lei nº 169, de 07 de agosto, sendo a Ela acrescentado mais um ano de formação, uma previsão que se consolidou por meio do Decreto nº 247, de 23 de julho de 1894. Como explicita Almeida (1995, p. 680):

[...] A escola passou a funcionar em quatro anos, por ser extremamente difícil os alunos estudarem em três anos as 20 matérias do programa, e logo o curso deixou de ser dividido em preliminar e complementar, por essa divisão ter provado sua inconveniência. As escolas primárias complementares não haviam sido criadas, e todos os alunos da Escola Normal preferiram o curso preliminar por este ser mais curto. A diferença entre a série masculina e a feminina situava-se nas disciplinas Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Os exercícios de ensino passavam a ter um papel mais destacado e possuíam a maior carga horária do currículo, numa demonstração da influência deixada por Caetano de Campos e pelo método intuitivo. A divisão do curso em masculino e feminino indica que o sistema co-educativo, tão veementemente pregado pelas escolas americanas e defendido pelas feministas, devia ter sofrido uma derrota perante os legisladores que organizaram o novo currículo.

Pouco depois, a Lei nº 347, de 3 de setembro de 1895, ao adotar uma nova forma de expandir o quantitativo de professores primários, “foi instalado a primeira Escola Complementar, junto à Escola Normal de São Paulo” (VICENTINE; LUGLI, 2009, p. 38-39). Essa nova configuração concedeu aos alunos que concluíssem o curso complementar, e tivessem cursado um ano de prática de ensino na escola-modelo, a oportunidade de serem nomeados professores preliminares, com as mesmas prerrogativas dadas a um professor formado na Escola Normal. Dessa forma, à vista de uma formação aligeirada e sem a necessidade de passar em uma seleção para fazer o curso, iam-se estabelecendo uma “fronteira” entre a preparação do complementarista e a do normalista. Sobre isso, afirma Tanuri (2000, p. 69):

[...] Com isso iniciava-se uma dualidade de escolas de formação de professores, o que foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado [...].

Por sua vez, a partir do Decreto nº 2025, de 29 de março de 1911, o Curso Normal vivenciou uma nova organização, idealizada por Oscar Thompson, Diretor Geral da instrução pública, que repercutiu na formação de professores. Ao transformar as escolas complementares em normais primárias, o reformador abriu a possibilidade para uma maior estruturação e disseminação das Escolas Normais. Com duração de quatro anos e destinada para ambos os sexos, o currículo como detalha Almeida (1995), contemplaria português, francês, música, desenho, trabalho manual (para homens e mulheres), aritmética, educação cívica, pedagogia, ginástica, álgebra, geografia geral e do Brasil, geometria plana com aplicação às medidas, geometria no espaço, história universal, noções de física e química, história do Brasil, e história natural com aplicação à agricultura e à zootecnia.

Deveras, o currículo nesse período caminhou pela excessiva preocupação em garantir as condições necessárias para uma boa formação, perpassando pela cultura geral e desembocando em questões pedagógicas e métodos de ensino. Assim, a fórmula projetada para suprir as deficiências do ensino primário, encontrava suporte nas Escolas Normais, o palco formador dos professores primários.

A partir de 1920, através das transformações econômicas, políticas e sociais, ocasionadas pelo impacto produzido pela Primeira Guerra Mundial, alterou-se a forma de organização do país e conseqüentemente, demandou um indivíduo mais preparado. Tais circunstâncias recaíram novamente sobre a escola, atribuindo a ela uma função social mais ampla, que expressasse através de um novo pensamento pedagógico, indivíduos capazes de viverem e conviverem segundo os padrões determinados pela nova forma de vida, de trabalho e organização social. Notoriamente, ao mudar a política de um sistema de ensino primário, mudam-se também por reflexo, os sujeitos que ali atuarão, neste caso, os professores.

Diante desses elementos, emerge a responsabilidade em agregar as exigências criadas pelo desenvolvimento urbano-industrial com a ordem social existente. Como resultado, a Reforma Sampaio Dória, estabelecida pela Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920 e regulamentada pelo Decreto nº 3356, de 31 de maio de 1921, tinha como interesse maior proporcionar educação para todos, visto que o analfabetismo ainda se fazia presente e que também faltavam espaços para que isso pudesse de fato acontecer. Sampaio Dória conferia à educação do povo os problemas do país, aqui compreendidos os fatores sociais, políticos e econômicos, os quais se solucionariam via a própria escola republicana.

Nesse caso, tornou-se imprescindível atentar o olhar para as escolas primárias, aumentando o seu quantitativo, e procurando aperfeiçoar o ensino que ali se fazia, substituindo o tradicional por métodos pedagógicos mais modernos e cientificamente fundamentados. Por

esse ângulo, para que a reformar se concretizasse, seria necessário reestruturar o currículo das Escolas Normais, dando ao futuro professor primário, uma formação adequada que correspondesse as novas funções que a escola primária era chamada a desempenhar.

Se a princípio a reforma administrada por Oscar Thompson em 1911, redistribuiu a formação do magistério primário em dois tipos de estabelecimento; a reforma de 1920, ao eliminar essa dualidade existente, torna a Escola Normal um típico único, reestabelecendo o equilíbrio do seu poder. Diante disso, esboçou-se uma maior atenção no que se refere aos aspectos relacionados com a preparação profissional, sendo estabelecidas como função motora, práticas de observação e de preparação do aluno mestre; a fundamentação teórica seria evidenciada no currículo, através das disciplinas de psicologia e pedagogia.

É oportuno ressaltar, que em meio a esse cenário, fundou-se em 1924 no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), transformando-se num lugar para discutir a educação nacional e na formulação de políticas que visasse reformar a escola pública. Nesse contexto, o professor torna-se a ferramenta principal da campanha da ABE, em razão de ser visto como parte imprescindível de uma ampla cadeia de conhecimento, ou seja, os professores seriam o meio mais eficiente de divulgação do trabalho da Associação Brasileira de Educação.

É neste contexto de transição, por intermédio do Decreto nº 7970-A, de 15 de outubro de 1927, que Minas Gerais se integra a modernidade, numa reforma empreendida por Francisco Campos. Apresentando objetivos que diferiam das reformas realizadas em São Paulo, pois era mais fruto da ideologia de seu realizador, do que uma necessidade imposta pelo processo de industrialização. A reforma de Francisco Campos, subjazia as bases liberais da educação, a qual via no sistema escolar, o alicerce que possibilitaria melhores condições de vida.

Assim, perante a ação de transformação social, fez-se imprescindível mudar não somente o ensino primário, mas também a velha Escola Normal. Certamente, Francisco campos em posse de uma base teórica calcada em Dewey, Claparède e Decroly, que coloca o aluno no centro do processo pedagógico a partir de suas características psico-biológicas, objetivou mediante o Decreto nº 8162, de 20 de janeiro de 1928, o regulamento do Ensino nas Escolas Normais, cuja finalidade seria formar um professor segundo os métodos educacionais mais modernos. Como caracteriza Tanuri (2000, p. 72):

[...] Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época. A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-

escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada [...].

Paralelamente, no antigo Distrito Federal, aconteceu uma importante reforma educacional promovida por Fernando de Azevedo, que na época exercia o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito. Esta reforma consubstanciada pelo Decreto nº 2940, de 22 de novembro de 1928, tencionava um novo futuro para a educação brasileira, além de romper com iniciativas anteriores. Tinha como objetivo descentralizar os serviços, implantar o regime de concursos para todos os cargos e construir escolas primárias e profissionais, visando a reorganização da Escola Normal.

Para obtenção de tais metas, a formação de professores primários seria orientada, como costumeiramente já vinha acontecendo, sob os mesmos princípios norteadores do ensino primário. De acordo com o regulamento, se realizaria por um período de escolarização mais prolongado (cinco anos), estritamente profissional e dividido em dois estágios: o primeiro com duração de três anos, de caráter geral e propedêutico, seria a base para a especialização profissional; e o segundo com duração de dois anos, viabilizaria um preparo técnico-pedagógico. Com a finalidade de desenvolver o ensino ativo dos futuros professores, através de atividades práticas, passou a funcionar junto a Escola Normal, um jardim de infância e uma escola primária modelo.

Sem dúvida, pode-se afirmar que a primeira república foi marcada pela marcha em direção ao progresso, que exigia por necessidade, a consolidação de uma identidade nacional. Este fato condicionou a educação e a formação de professores primários, ao estereótipo salvífico, e a partir desse momento, a formação para o magistério, ganhou uma representação valorizada. Logo, com o decorrer do tempo, é possível observar que em relação a Escola Normal, várias medidas foram sendo tomadas, retiradas e/ou alteradas. No entanto, já nos últimos “suspiros” republicanos, as reformas realizadas por Fernando de Azevedo e Francisco Campos, de certa forma, trouxeram um refrigerio ao creditar uma configuração mais concisa ao ensino normal, que em consonância com o progresso das ciências pedagógicas, tornou-se o itinerário específico, destinado a formação do docente primário.

#### 2.4 A ERA VARGAS E O ESTADO NOVO (1930- 1945): O ÊXTASE DAS REFORMAS E A REGULAÇÃO DO ESTADO

É na década de 30 que se finda a primeira República brasileira, um período marcado pela tomada de poder por Getúlio Vargas, o qual redesenhou a política nacional e promoveu grandes mudanças para o ensino no Brasil. O governo de Getúlio Vargas surgiu em meio a

entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, e conseqüentemente diante de tal situação, o governo se viu frente a um dilema: para adentrar esse novo mundo econômico seria necessária uma mão-de-obra especializada. Deste modo, investiu-se no mercado interno, na produção industrial e na educação, que renasceria para atender essa nova demanda.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, é fundado por meio do Decreto nº 19402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e saúde Pública, sendo nomeado para o cargo de ministro, o mineiro Francisco Campos (integrante do movimento Escola Nova), que já em 1931, pelo Decreto nº 19850 de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme aponta Tanuri (2000), os anos que sucederam a revolução de 1930, fizeram crescer o prestígio dos educadores liberais, ficando subentendido no campo educacional, que este deveria se constituir em uma área de decisões técnicas.

Ao decretar o fim da influência da igreja nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, o então presidente, acaba gerando uma oposição de diversos segmentos da sociedade e uma ampla discussão que foi levada até a IV conferência da ABE. Transformada em um palanque de disputas ideológicas, entre os que defendiam e os que atacavam o caráter laico da escola pública, aqui representados pelos escolanovistas e católicos.

Por outro lado, a IV conferência da Associação Brasileira de Educação não serviu apenas como palco de disputas, preocupada com a educação nacional, a ABE aprovou a redação de uma declaração que compilava todas as suas posições. Assim, em 1932 foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um marco para a história da educação brasileira; tendo como base os ensinamentos de John Dewey, o manifesto apresentou concepções ideológicas do modelo liberal em relação a educação, a sua concepção de mundo, de homem e como deveria ser a formação desse homem.

Nesta mesma época, os estados, em vista das ações da União, prosseguiram com suas reformas de ensino, almejando melhorias para o sistema educativo. Logo, visando atender às novas funções sociais que foram estabelecidas para a escola primária, exigiu-se um novo padrão de organização que condissesse com as teorias pedagógicas em destaque; foi determinado então, como costumeiramente se fez em outros períodos, a reformulação dos critérios para a formação do magistério primário.

Com efeito, a Escola Normal foi perdendo o seu ímpeto reformador, pois já não seriam mais capazes de proporcionar ao futuro professor primário, melhores condições de preparo. Desta forma, em substituição às Escolas Normais, surgem os Institutos de Educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Destaca-se nesse contexto, a criação de

dois institutos: o implantando por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro), pelo Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932; e por Fernando de Azevedo em São Paulo, por meio do Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933.

Com a estruturação determinada pelos Institutos de Educação, a organização da formação do magistério primário conquistou o nível mais elevado, o nível superior. No que diz respeito ao Distrito Federal, a instituição do ensino superior criou a Escola de Professores, dividida em um curso regular para a formação do magistério primário, com dois anos de duração. No primeiro se dariam os estudos pedagógicos gerais e, no segundo, os estudos especializados, visando a futura atividade docente.

[...] 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino- princípios e técnicas, matemática de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação) [...] (TANURI, 2000, p. 73).

Saviani (2009, p. 146) acrescenta ainda que:

[...] A escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionava como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museu escolares; g) radiofusão.

Mais adiante, o Decreto nº 5513, de 4 de abril de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, sendo anexada a ela, a escola de professores, a qual passou a ser denominada como Escola de Educação. Este momento simbolizou segundo seu idealizador, a disseminação de uma cultura pedagógica, que seria capaz, de maneira positiva, modificar o pensamento do futuro docente.

Para Carvalho (2000), o percurso que constituiu a formação de professores primários no Distrito Federal, inspirou Fernando de Azevedo, que ao criar o Instituto de Educação do Estado de São Paulo, procurou dar uma destinação final para a Escola Normal. Porém, a política de formação de professores primários não conseguiu acompanhar todas as diretrizes que se traçaram no Distrito Federal. Na verdade, nem todos os estados conseguiram imprimir mudanças significativas em relação a formação do professor primário; as Escolas Normais continuaram se fazendo presente, adotando a partir desse momento, um modelo semelhante aos das escolas técnicas federais: dois ou três anos de estudos em caráter profissional, após cinco ou quatro anos de estudo no curso secundário fundamental.

Diante desse contexto de transformações da sociedade, a Constituição de 16 de junho de 1934, apresentou mecanismos que organizavam a educação nacional mediante a previsão de um plano nacional de educação, tendo sido atribuído ao Conselho Nacional de Educação, a incumbência para elaborá-lo. Todavia, o bojo do movimento reformista educacional, sofreu mudanças significativas em 1937, quando Getúlio Vargas determinou a instauração de um período ditatorial, em função de um Golpe de Estado. Os princípios defendidos pelo manifesto dos pioneiros são “freitados” e a tendência do autoritarismo político, configurado no Estado Novo, inaugura uma nova fase para a educação.

Em pose de uma forte tendência antiliberal, o Estado Novo instaurou uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937, que ao fazer jus ao controle de poder nas mãos do chefe do Executivo, adotou uma política de educação de caráter nacional que passasse a organizar e sistematizar o ensino em todo o país. Saviani (2009) afirma que nessa direção, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, endossou a autonomia do Estado ao enfatizar na elaboração das diretrizes da educação nacional, a mística do patriotismo.

Nesse espaço de tempo, surge em 1939 o curso de Pedagogia, criado pelo Decreto-Lei nº 1190, em 04 de abril; este curso funcionava na Faculdade Nacional de Filosofia e formava tanto bacharéis como também, licenciados. “Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3+1”” (TANURI, 2000, p. 74), a matemática era simples, “os primeiros formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundo formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146). Observa-se aqui, que o curso de pedagogia ao oferecer cursos separados, conseguia fazer a distinção entre o campo da ciência pedagógica e do conteúdo da didática.

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor [...] (SAVIANI, 2008, p. 41).

No final do Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde, representado por Gustavo Campanema, dá início a uma regulamentação nacional de vários ramos de ensino, esse processo ficou conhecido como Reforma Campanema. Chamada de Leis Orgânicas do Ensino, foi

introduzida a partir de 1942 e concluída em 1946, um período que estabeleceu definições para o Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário e Normal. De fato, mesmo não tendo sido implantado, o manifesto dos pioneiros trouxe rupturas no que tange ao processo de formação de professores, conferindo a esta, novas características em termos de conhecimento, impulsionando dessa forma, um novo direcionamento nos saberes docente, na prática pedagógica e na identidade profissional.

## 2.5 REPÚBLICA POPULISTA (1945-1964): AS NOVAS ESCOLAS NORMAIS

A ditadura do Estado Novo, não conseguiu se perpetuar após o fim da Segunda Guerra Mundial, e com a saída de Getúlio Vargas do poder, o General Eurico Gaspar Dutra elegeu-se presidente. No mesmo ano, fez a promulgação de duas Leis orgânicas: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946); e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946). Ambas promulgadas no mesmo dia, representavam o poderio da política educacional postas naquele momento, que buscava orientar pela primeira vez no país, de forma direta, uma política que definisse os princípios, o funcionamento e a estrutura da formação para professores primários.

Sendo a primeira regulamentação do Ensino Normal em âmbito federal, a Lei Orgânica tinha como finalidade, aumentar o quantitativo de professores e formá-los para as séries iniciais; habilitando-os assim, no campo dos conhecimentos teóricos e didáticos-pedagógicos. Visando atender a esse propósito, foi especificado um modelo de formação de professores, que fosse adequado ao tipo econômico de cada localidade, logo, o curso dividiu-se em um ensino reduzido para os locais economicamente mais pobres, e outro mais amplo, para os locais mais desenvolvidos. Como descrito por Saviani (2009, p.146-147):

[...] Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de educação. [...] Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 30.

Ainda segundo Saviani (2009, p. 147), tal situação também aconteceu ao curso de Pedagogia:



[...] O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Nesse período, alega Pimenta e Gonçalves (1990), havia um número significativo de professores leigos, principalmente pelo fato de se determinar um limite em relação à idade (faixa etária inferior a 25 anos), para o ingresso no curso normal e também, a falta de um crescimento proporcional entre os cursos de habilitação e a demanda, dificultando certos nivelamentos no quadro do magistério nacional. Diante desse contexto, muitos docentes não puderam qualificar-se e continuaram atuando na carreira do magistério sem uma formação adequada.

Perante a conjuntura apresentada, para suprir as lacunas existentes nas Leis Orgânicas, são promulgadas as Leis de Equivalência (Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 e Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953), que deu uma nova feição ao ensino médio, promoveu transformações em seu aspecto formal e proporcionou de forma horizontal, a articulação entre ensino secundário e os ramos do ensino técnico-profissional e normal, possibilitando aos concluintes desses últimos, a oportunidade de acesso ao ensino superior, mediante exame de complementação. Direcionando o olhar mais especificamente para o sistema de formação de professores primários, as Leis de Equivalência, como consequência, evidenciaram o caráter propedêutico do ensino oferecido na Escola Normal, em detrimento do real sentido profissional que deveria especificá-lo.

Vale evidenciar que no decurso desses acontecimentos, deu entrada na Câmara Federal em 1948, o projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cuja tramitação durou treze anos, tendo acontecido a sua promulgação em 20 de dezembro de 1961, pela Lei nº 4024. De orientação liberal, esta Lei concebeu um texto normativo de caráter descentralizador, instalou a priori o Conselho Federal de Educação (CFE), cuja finalidade seria a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que seria coordenado por Anísio Teixeira.

De outro modo, a LDBEN procurou contemplar tanto os interesses dos católicos como dos liberais; avançou na questão da descentralização da educação, ao definir um sistema de ensino flexível que atendesse as necessidades regionais e individuais dos alunos, oportunizando igualdade de escolarização; promoveu uma relação de igualdade entre o ensino

secundário e o profissional; e aboliu a dualidade estrutural determinada pela Reforma Capanema.

No que diz respeito ao ensino destinado a formação do docente primário, na LDBEN continuou a se realizar por meio do ensino normal (artigo 52), encarado como um ramo do ensino médio, o qual acabou dividindo-se em dois ciclos: ginásial e colegial. O primeiro, cursado em Escola Normal Ginásial, num período de quatro anos, proporcionaria uma preparação pedagógica e conferiria uma habilitação para o ensino primário. O segundo por sua vez, realizado em Escola Normal Colegial ou em Institutos de Educação, num período mínimo de três anos e máximo de quatro, concedia diploma de professor primário.

Nota-se que a lei pouco constituiu uma proposta que conseguisse solucionar os problemas da formação do docente primário, as quais foram se acumulando com o transcorrer do tempo, entre eles destacam-se: distorção do ensino normal como uma área do ensino profissional, uma situação que se acentuou após a promulgação das leis de equivalência; uso descontrolado de professores não titulares na carreira do magistério e falta de condições econômicas dos estados, pois como inovação da Lei, abriu-se espaço para que os sistemas estaduais organizassem seus sistemas de ensino, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Porém, considerando as discrepâncias existente entre os estados, muitos ideais não se concretizaram, pois, como afirma Romanelli (1986. p. 179), o bom resultado estaria sujeito a “adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades do contexto social a que se destina”. Nesse caminho, constata-se que de início, a lei não conferiu os subsídios necessários para que o Ensino Normal pudesse se expandir de maneira satisfatória, condição que contribuiu para que o modelo curricular adotado ainda continuasse próximo ou mesmo igual, ao que havia sido posto pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Composto por disciplinas de cultura geral: português, geografia do Brasil, matemática, história geral e do Brasil, física, química, ciências biológicas, trabalhos manuais, canto e música; as quais despontavam com maior regularidade em relação as disciplinas pedagógicas: psicologia educacional, biologia educacional, sociologia educacional, história da educação, filosofia da educação, metodologias, prática de ensino, estatística e administração escolar; estas que permitiriam ao futuro professor primário, um melhor conhecimento dos reais aspectos de sua profissão, findaram reduzidas ao recurso de exposição oral.

A forma como se expressou o Ensino Normal nessa estruturação, focada em uma formação geral, presenciada em contextos anteriores, colocou em xeque a validade da política de formação do magistério primário, refletindo por consequência, em um corpo docente

engessado, longe de acompanhar a realidade para qual se procurava inserir o novo professor primário. Na medida em que essa instituição formadora se expandia, mas ela desvinculava-se dos objetivos para os quais foram instituídas, corroborando os argumentos daqueles que defendiam uma maior diversificação dos modelos destinados ao preparo do professor primário, que podem ser percebidos no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970.

## 2.6 DA DITADURA MILITAR AOS DIAS ATUAIS (1964-2022): ENTRE VÁRIOS DESCOMPASSOS

O Golpe de Estado que aconteceu em 1964 instaurou com censura e repressão o regime militar, marcou a sociedade como um todo e a educação de uma maneira especial. Nesse período, o Ministério da Educação assinou um acordo com o USAID (United States Agency for International Development) que representava a intervenção do governo americano no campo educacional brasileiro. A formação docente passou a ser analisada numa perspectiva pragmática e tecnicista, norteadada pela concepção Taylorista da divisão de trabalho, a qual buscava uma escola mais eficiente e produtiva, que promovesse o desenvolvimento econômico e social do país.

A tendência tecnicista em educação resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseava na “racionalização”, própria do sistema de reprodução capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir na educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2006, p. 315).

Aqui, aparece a figura do especialista, que começou a atuar nas escolas e nos sistemas de ensino; eles planejavam, concebiam, mandavam e os professores, somente executavam, transformando-se num mero reprodutor de tarefas. Com isso, os cursos normais foram perdendo ainda mais a sua credibilidade e deixaram de ser o lócus de formação docente. Para Saviani (2011), a formação de professores tornou-se fragmentada pois,

A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo [...] (2011, p. 382).

Dentre as reformas inseridas no regime militar, a Reforma Universitária estabelecida pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação as quais se responsabilizaram pela formação docente, além de também influenciar

o Parecer nº 252 de 1969, do Conselho Federal de Educação, que definiu mudanças significativas para o curso de Pedagogia, passando a formar os especialistas através das chamadas habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional.

Em que pese os ‘significativos’ avanços, o coroamento do tecnicismo se deu a partir da década de 1970, com a promulgação de outra Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5962, de 11 de agosto de 1971 e das normatizações que viriam dela nos anos seguintes. Esta nova lei, reformulou a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, alterando as suas nomenclaturas para a denominação de 1º e 2º grau; descaracterizou o curso de formação nas Escolas Normais, que passou a ser intitulada como uma mera Habilitação Específica para o Magistério (HEM), “no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau realizada no mínimo em três séries” (TANURI, 2000, p. 81). De acordo com Tanuri (2000), depois que a lei foi publicada, houve um,

[...] “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “destruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (TANURI, 2000, p. 81).

Não somente as escolas Normais perderam a sua identidade em meio a racionalidade técnica, mas também no que concerne à formação inicial docente, em que esta foi orientada no modelo da racionalidade técnica, em que a prática da profissão, reduzida a um momento a ser realizado apenas nos anos finais da formação, de certa forma abandonada a um segundo plano, seria validado por uma formação pautada na “aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 37), tal como um receptáculo passivo, empreendendo uma pequena ação na determinação de sua formação. Em decorrência, o futuro professor seria formado não para produzir conhecimento, mas, para de forma acrítica, reproduzir um manual de técnicas e conceitos. Nas palavras de Giroux (1997, p. 40):

[...] Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas [...].

Com o Parecer nº 349 de 1972, do Conselho Federal de Educação, caberia aos cursos de formação de professores fornecer uma educação geral que oferecesse o conteúdo básico

indispensável ao exercício do magistério primário e permitisse, ao mesmo tempo, estudos superiores mais complexos e uma formação especial que correspondesse ao mínimo indispensável a atividade profissional, fundamentando teoricamente a prática pedagógica e desenvolvendo a metodologia a ela referente. Desse modo, seria dada aos futuros professores primários, a oportunidade para o exercício imediato de uma profissão e para a continuação dos estudos em nível mais elevado.

A política de formação do magistério primário, adotada a partir de 1971, portanto, estaria acentuando a tendência à ampliação do grau de diferenciação dentro do magistério primário, nos aspectos que se referem às condições de preparo do professor. Consequentemente, esse modelo de formação de professores das séries iniciais, provocou muitas críticas, visto que o curso transformado em uma habilitação, acabou perdendo a sua identidade e especificidade.

[...] o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação de professor, era a instrumentalização técnica (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16).

O poder público ao priorizar os aspectos quantitativos, acabou se desobrigando das responsabilidades indispensáveis a uma boa formação para os futuros professores, o que de certa forma afetaria a qualidade dos alunos por eles ensinados. É possível perceber que no início do século XX, a Escola Normal se consolidou como o lugar adequado para a formação de professores, avançando na década de 50 para o Instituto de Educação e na década de 1970, caindo para um verdadeiro desgaste dos ideais que os intelectuais lutaram para implementar na década de 1930.

Perante essa situação, no dizer de Saviani (2009), é a partir de 1980 que irá se desencadear um grande movimento em busca da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, em que a maior parte das instituições voltou a designar como competência dos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O movimento reformista que emerge relacionado a formação de professores, trazia como premissa a reivindicação de que já estaria na hora de romper com uma formação pautada na representação dos interesses da supremacia da herança cultural dominante, que ao distanciar a unidade entre os saberes docentes, concebia uma prática pedagógica frágil. Em contrapartida, baseavam-se no pressuposto de que existia uma “base de conhecimento”, ou seja, um repertório sólido de conhecimento do qual o professor necessitaria para atuar efetivamente. Na opinião de Giroux (1988, p. 23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor [...].

Nóvoa (1997, p. 25) alega que:

[...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa situação, os educadores começaram a se mobilizar reunindo-se em entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros.

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado (TANURI, 2000, p. 82).

Entre as propostas, em 1983, é elaborado um projeto que visava a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas só veio a ser implantando em 1983, junto as Secretarias de Educação dos Estados. Este projeto objetivava a revitalização da Escola Normal, buscando através desta, uma formação qualificada do novo profissional do magistério primário do 1º grau, além de aperfeiçoar aqueles que já se encontravam em exercício. Por outro lado, vale destacar que o CEFAM não substituiu a formação dos professores primários em nível superior, somente consolidou o percurso histórico dessa formação que já ocorria no ensino médio. No entanto, como esboça Saviani (2009, p. 147), essa proposta “foi descontinuada quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido qualquer política de aproveitamento dos professores formados”.

Pouco depois, a promulgação da Constituição Federal em 1988, trouxe um olhar diferenciado para as diretrizes educacionais propostas pela Lei 5692/71, exigindo discussões para a elaboração de uma nova LDB, que condissesse com o momento no qual o país estava vivendo. Na década de 1990, críticas sobre a estrutura curricular dos cursos de formação de

professores ganham maior força, pois ainda se inclinavam no modelo de racionalidade técnica, reforçando a dicotomia entre teoria e prática, que já vinha se ‘arrastando’ em décadas anteriores.

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270).

Com certeza, a década de 1990 marca a ascensão do neoliberalismo não somente no mundo, mas também no Brasil, trazendo profundas mudanças no campo educacional e por consequência, no desenvolvimento da formação de professores, isto é, ao colocar o processo educativo na lógica mercantilista, o governo brasileiro transformou a educação em uma moeda de troca, o que resulta em uma remodelação dos processos de formação de professores.

Assim, em dezembro de 1996 entra em vigor a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, preconizando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida sob o olhar neoliberal que permeava o campo político brasileiro. Nesse momento, a formação dos professores entra em sintonia com os objetivos determinados para a Educação Básica e é assim definida pelo artigo 62 da Lei 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL. Lei 9394, de 24 de dezembro de 1996).

Todavia, como descrito por Saviani (2009, p. 148), a nova LDB acabou não respondendo as expectativas:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

De fato, a nova LDB trouxe vários outros movimentos relevantes para o contexto educacional, mas com o tempo percebeu-se que ainda havia elementos que necessitavam ser modificados, mudanças que vieram através de textos legais em formas de leis, decretos, resoluções e pareceres. Entre 1999 e 2006, buscou-se a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro

de 1999, trouxe orientações para a criação dos Institutos Superiores de Educação; o Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999, organizou a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, que se faria exclusivamente em cursos normais superiores, mas foi alterada pelo Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000, o qual substituiu a palavra exclusivamente por preferencialmente.

Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, se tem o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em nível superior, graduação plena, que atuaria na educação básica. Contudo, depois de um extenso período de debates, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia veio através do Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e dentre as propostas, destacava-se o rompimento com os modelos curriculares anteriores do curso. Sem muitas modificações, este parecer foi promulgado e fixado com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, em 15 de maio de 2006. A validação da resolução, provocou a reformulação do curso de pedagogia e dentre as principais mudanças temos: a ampliação da finalidade do curso (artigo 2º); a formação dos professores (artigo 4º); organização na matriz curricular (artigo 6º e artigo 8º); o fim das habilitações e complementação (artigo 10º) e, aumento na carga horária (artigo 7º).

Na perspectiva de Dias-da-Silva (2005, p. 387-388):

[...] As reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área de Educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas “práticas” – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados.

Como esclarece Gatti et al (2011, p. 98):

[...] O século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

Assim sendo, de acordo com Dias-da-Silva (2005), para a realização de uma formação docente mais conectada com a prática profissional, seria necessário conceber um diálogo entre a universidade e a escola, uma parceria que por meio de projetos institucionais, contemplaria uma relação mais recíproca entres esses dois polos. “Tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos, quanto a universidade contribui para a qualificação das escolas, seus projetos e professores” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 393).



Nesse caminho, pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, o MEC e a CAPES inauguram o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID- que será mais bem analisado na próxima seção), reconhecendo a falha que existia no campo da formação inicial. Este novo modelo de formação, apesar de inicialmente ter sido criado de forma emergencial, objetivava estimular a articulação entre as IES (Instituições de Ensino Superior) através de seus alunos, para atuarem na educação básica. Ao propor ações de formação inicial, articulando ensino superior e educação básica, o PIBID caminhava em direção a uma formação mais alinhada e contextualizada para os licenciandos.

Por outro lado, vale frisar que anos antes, em 2001 mais especificamente, pela Lei nº 10172 de 9 de janeiro, O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, é instituído para direcionar as novas metas e ações do governo federal para a educação, num período de dez anos. Sobre a formação inicial, segundo o governo federal, este plano previa “superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001), considerando ainda a interferência do modelo arcaico de formação docente nos cursos de licenciatura do país.

Ao enumerar alguns princípios essenciais que aos cursos de formação de professor deveriam obedecer, o PNE validou a necessidade de uma formação que subsidiasse um professor mais reflexivo de seu próprio exercício profissional. São eles:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, PNE, 2001).

Ainda em 2007 é elaborado e lançado pelo Ministério da Educação, através do Decreto nº 6094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em conjunto com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que tinha como objetivo melhorar a qualidade da

educação no Brasil e conseqüentemente, elevar os indicadores educacionais. Este plano firmou um regime de colaboração entre a União, os estados e municípios e ampliou o acesso ao ensino superior, com o intuito de formar mais professores mediante a criação do programa de formação Universidade Aberta do Brasil (UAB). E pela Lei nº 11052, de 11 de julho de 2007, aumentou o espaço de atuação na formulação de políticas, e suporte para a formação dos profissionais do magistério da educação básica e superior, da então Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Notadamente sobre a formação inicial, o Plano de Metas em seu artigo 2º, inciso XII, coloca como predileção a organização de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”. Por outro lado, o PDE abordou a formação inicial como um ponto essencial, colocando-a como uma questão improrrogável. Posteriormente, pelo Decreto nº 6775 de 29 de janeiro de 2009, estabeleceu-se a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, e regulamentou a atuação da CAPES na promoção de programas de formação inicial e continuada; seu objetivo entre alguns pontos, era organizar a formação inicial articulado entre ensino superior e ensino básico, buscando a articulação teoria e prática.

Em junho de 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13005, com validade de 10 anos e composto por 20 metas; este plano estabelecia diretrizes, metas e estratégias que deviam reger o campo educacional. Entre as 20 metas, podemos destacar duas que abordam especificamente a formação docente: a meta 15, que vem novamente ressaltar a formação dos professores da educação básica em nível superior e a meta 16, que se mostra ambiciosa ao determinar que 50% dos professores da educação básica, necessitariam possuir formação de pós-graduação até o fim da lei.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, determinou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada, confirmando através desta, os princípios bem como a contribuição para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, e a sua valorização. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, intensificou-se o discurso do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, pela necessidade da revisão das diretrizes de formação dos professores.

Após algumas discussões e a falta de consenso entre os que participaram, levaram o Ministério da Educação a encaminhar para o Conselho Nacional de Educação em 2018, uma proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Destaca-se que o texto dessa proposta, foi elaborado por um grupo de consultores envolvidos

com empresas e assessorias educacionais privados, eximindo a participação das universidades, dos professores da educação básica e das entidades educacionais.

A ruptura com as conquistas para a formação e valorização profissional docente, relatadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, se dá com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, trazendo em seu bojo as novas Diretrizes Curriculares alinhadas com uma formação pragmática e padronizada, organizada sob a pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. As novas diretrizes de 2019, equipara-se com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, evidenciando que a formação docente deveria guiar-se conforme os princípios da BNCC, fato que repercutiu na comunidade acadêmica por conta da verticalização que norteou as discussões dessa resolução, ao desconsiderar a história dos movimentos em prol de uma formação docente humana e emancipatória.

A releitura histórica realizada nesta seção por meio de fatores socioeconômicos, políticos e das legislações educacionais, permitiram compreender que a formação de professores primários no Brasil, sempre esteve atrelada com a constante busca em se remodelar a sociedade através de um projeto social, no qual as implantações das reformas educacionais, fizeram-se requisito indispensável na condução da formação do educador, como uma condição necessária para se educar uma população. Logo, o incessante ir e vir nas mudanças de concepções no campo de disputa política, ideológicas e nos currículos, de alguma forma, impuseram lacunas entre a formação e aquilo que se exigia na concretude do trabalho docente.

Consequentemente, esse deslocar-se por diferentes “estações”: formação sacerdotal e vocacional, formação voltada para a elaboração de um plano educacional de governo (o vínculo formal estabelecido entre o Estado e o professor), a feminização do magistério e a sua idealização social como um trabalho de mulher, a criação do Curso de Pedagogia, a institucionalização das LDBs, o ensino tecnocrático, entre outros acontecimentos; teceram diferentes “fios” que impulsionaram o construir e desconstruir dos saberes docentes para atender a determinadas conjunturas no decorrer da história; assim como implicaram na construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional docente.

Desta maneira, diante das circunstâncias apresentadas, percebeu-se que situar o PIBID nesse contexto histórico, implicou “mergulhar” em princípios epistemológicos e ideológicos, que se encontravam imbricados através do tempo, no campo da formação e da prática profissional. Por isso, é possível observar em demasia, a supervalorização conteudista em relação às vivências experienciais, às quais, inseridas num campo de tensões entre conservação e mudança, concebeu e ainda concebem crenças acerca do que seja ser um professor. É sob

essas prerrogativas que o Programa precisa ser compreendido e analisado, este é o desafio que segue a próxima seção.

### **3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): “CAMINHANDO CONTRA AO VENTO [COM EDITAL, PORTARIA E DOCUMENTO], EU VOU...”**

*A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.*  
(MIZUKAMI, 2013, p. 23)

Nesta seção, pretende-se contextualizar a temática da formação inicial de professores a partir do “nascimento” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como uma política nacional de formação docente, que tenciona o desenvolvimento de uma estrutura entre o conhecimento acadêmico e a experiência prática no futuro locus de trabalho. Desta forma, alicerçado pelos dispositivos legais que embasam e regulam o seu funcionamento, buscou-se no decurso da sua expansão, características e objetivos, analisar em que medida a sua proposta formativa vem respondendo às necessidades e fragilidades da formação inicial de professores.

Por conseguinte, delinea-se o PIBID no enredo da Universidade Federal do Acre, no Curso de Pedagogia, procurando evidenciar por meio do Edital Prograd nº 27, de 13 de junho de 2018, e do Subprojeto/Pedagogia Edital Prograd nº 08/2018, se de fato o Programa propõe o cruzamento da fronteira entre teoria e prática, com vistas a construção dos saberes docente e de uma identidade profissional.

#### **3.1 A TRAJETÓRIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

O PIBID surgiu no cenário nacional no ano de 2007, no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), em caráter emergencial, frente aos dados levantados pelo CNE, que se transformou em um importante documento acerca da educação básica em nosso país. O relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RUIZ et al, 2007), expôs a falta de interesse dos jovens

em ingressar na carreira do magistério, bem como os baixos salários e a precarização das condições de trabalho.

A atratividade da carreira docente é hoje uma questão preocupante no mundo. Os processos de desvalorização e desprofissionalização docente têm impactado a procura por essa carreira (DUARTE, 2013; MORICONI, 2008; LEME, 2011). Diante dessa constatação, algumas políticas começam a ser pensadas premidas pelos riscos colocados. As preocupações vão no sentido de possibilitar uma carreira docente que seja atrativa aos jovens, evitando que apenas aqueles que não conseguem bons resultados nos cursos de reconhecimento social se dediquem aos cursos de licenciatura e assumam as funções da docência sem, de fato, terem escolhido esta profissão como parte de seus projetos pessoais e de vida (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

Mas, para além de colocar o “dedo na ferida”, o relatório buscou formular medidas que superassem o déficit de professores nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática. Entre elas, destacou-se a proposta de instaurar programas de incentivo às licenciaturas, mediante “recursos financeiros e humanos para dotar as universidades de instalações e pessoal qualificado, bolsas de estudos aos estudantes nas instituições mantidas pelo Poder Público” (RUIZ et al, 2007, p. 22). No entanto, traços dessa proposição já haviam sido colocadas sobre responsabilidade da CAPES, mediante a Lei nº 11502, de 11 de julho de 2007, como o órgão o qual teria a incumbência de fomentar e executar políticas de formação inicial de professores.

Pretendendo impulsionar a articulação entre Educação Básica e formação inicial, a CAPES por iniciativa do seu presidente, o Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães, que inspirado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), lança o PIBID pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), visando dar suporte ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), na elaboração de um estruturamento para a formação de professores. Conforme posto pela Portaria, o PIBID foi instituído a partir dos seguintes objetivos:

- I - Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (CAPES, 2007, Art. 1º, § 1).

O primeiro edital do PIBID, indicou que o Programa seria voltado apenas para instituições federais, em que os seus proponentes deveriam elaborar propostas que oferecessem aos estudantes das licenciaturas, a oportunidade de aprimorarem mediante sua inserção nas escolas públicas de ensino, sua experiência na docência. Desta forma, de acordo com a realidade vivenciada, seria possível ao aluno da licenciatura, atribuir um maior sentido ao conhecimento teórico obtido dentro da instituição superior, ao refletir sobre as teorias e ao propor novas práticas.

Fundamentado nos princípios de Nóvoa (2009), o PIBID sinalizava para uma formação de professores determinada por práticas, intermediada por conhecimentos teóricos-metodológicos, entendidos como a primazia na construção de um conhecimento profissional docente. Conforme Neves (2012, p. 365), os princípios estariam assim determinados:

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

Ao definir seus princípios, o PIBID aludia para a “revalorização epistemológica da experiência” (CANÁRIO, 2001, p. 32). De acordo com o Relatório de Gestão DEB (2009-2014, p. 66):

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

A nova reestruturação de formação inicial proposta pelo Programa, segundo o Relatório de Gestão DEB, se configurava por entre sujeitos, espaços e saberes, rompendo dessa maneira, com os repertórios tradicionalistas acerca da formação docente. Embasado nesse tripé, a figura abaixo elucida a orientação metodológica do PIBID.

Figura 8 - Estruturação metodológica do PIBID



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

A estrutura posta mostra o resgate e a reconfiguração das características formativas docente, ao considerar as experiências socialmente concebidas pelo licenciando sobre o que seja ser professor; alinhado aos saberes produzidos no cotidiano escolar, enquanto vivência acadêmica. A confluência desses saberes experiências na formação inicial estabelece um diálogo com a prática pedagógica, colocando o futuro professor como elemento central do processo.

É nessa perspectiva, que os sujeitos inseridos no enredo do PIBID, assumem diferentes funções:

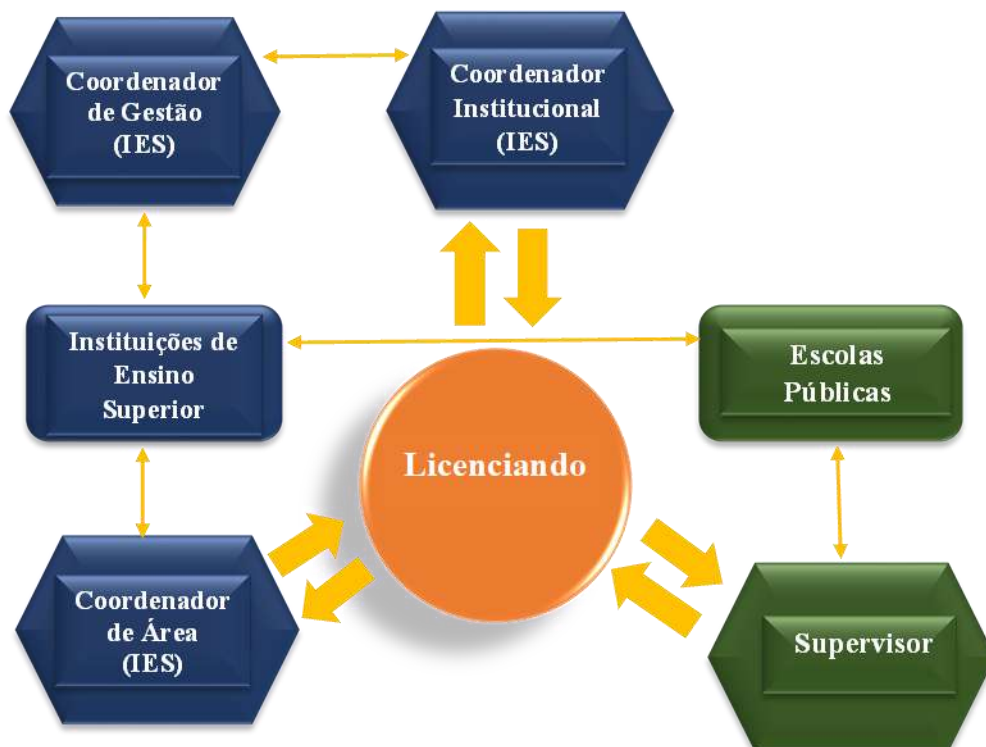
- a) Os bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID), considerados os principais atores desse trajeto, têm a incumbência de observar, elaborar e aplicar as propostas previstas no subprojeto;
- b) O supervisor (professores das escolas públicas) é o co-formador, o qual tem a função de supervisionar o desenvolvimento das atividades dos licenciandos, auxiliando-os dentro da escola, e compartilhando com coordenador do subprojeto, cada momento vivenciado;
- c) O coordenador de área, além de ser o elo entre a IES e a Educação Básica, é aquele que elabora os subprojetos, definindo os objetivos e as finalidades aos quais pretende executar, tendo como atribuição, supervisionar os licenciandos e supervisores;



- d) O coordenador de gestão de processos educacionais, ao desenvolver um trabalho sincronizado com o coordenador institucional, torna-se o corresponsável pela execução do projeto; colaborando na inter-relação entre as IES e seus determinados cursos, produzindo relatórios, e divulgando as atividades do PIBID realizadas nas escolas;
- e) O coordenador institucional, é o que coordena o PIBID no contexto geral (no âmbito da IES), sendo o representante institucional perante a CAPES.

Como incentivo à participação, o Programa prevê a concessão de bolsas aos discentes, professor supervisor, coordenador institucional, coordenador de gestão e ao professor coordenador de área. O funcionamento estabelecido por entre essas relações, fica muito bem ilustrado na imagem abaixo.

Figura 9 - Estrutura organizacional do PIBID



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

É possível perceber que a concretização do PIBID ancora-se na intersetorialidade, em que a responsabilidade e o diálogo compartilhado entre os envolvidos, num movimento dialético, abre espaço para novas vivências, em que as experiências mediada por uma prática fundamentada, elimina uma formação fragmentada e aponta uma direção em que

estrategicamente, as informações sejam transformadas em conhecimentos para todos os envolvidos.

Por outro lado, as perspectivas do programa em conformidade com o artigo 3º, se direcionava naquele momento, para a superação dos problemas das instituições de ensino básico do Brasil, que possuíam nota abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logo, essa indicação sinalizava para uma situação que colocava o PIBID como o “resolvedor de problemas”, o qual buscava atender as necessidades determinada pela dinâmica de negociações políticas. Destarte, a solução prática esboçada nas escolas, objetivado por critérios de eficiência, produtividade e excelência, a fim de elevar seus índices, corroborava para excluir toda uma contextualização essencial a formação inicial docente.

Com efeito, o PIBID se fortaleceu em 2009, no momento em que foi instituído o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, o qual também se configurava como uma incumbência da CAPES. Entre os princípios postos pelo Plano, alguns se destacavam pela consonância com os objetivos do PIBID, no tocante a integração entre as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, e a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial docente.

Por esse motivo, almejando adequar-se às novas políticas implementadas, é publicada a Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009, a qual projetava uma nova “roupagem” para o PIBID, em que este deixava de ser caracterizado apenas como uma ação emergencial, pontual e restritiva, para elevar-se como um Programa permanente, com princípios e finalidades. Pouco depois, em 25 de setembro, é publicado pela CAPES um novo edital para o PIBID (Edital nº02/2009), que passou a aceitar propostas de projetos de IES públicas, federais e estaduais. Pode-se considerar que esta foi uma expansão significativa e, de certa forma, mostrava o poderio positivo do Programa.

Aliás, diferentemente do que foi apresentado no edital de 2007, o edital de 2009 contemplava áreas do conhecimento voltados não somente para o ensino médio, mas inseria também o contexto do ensino fundamental. Dentre as novas licenciaturas apresentava-se a Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia, Pedagogia com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical; com espaço para ambas as modalidades de ensino, as licenciaturas que atendiam projetos interdisciplinares ou novas formas de organização (CAPES, 2009).

Um outro aspecto a ser destacado, motivado pela ampliação do programa, apontava para a inserção de forma complementar, para as licenciaturas em Letras-Língua Estrangeira,

formação de professores indígenas, educação no campo, comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos (CAPES, 2009). Inclusive, se em 2007 a urgência seria em atender escolas abaixo do índice externo, em 2009, as escolas acima da média do IDEB, ENEM, SAEB, e outros, seriam igualmente beneficiadas. Essa conjuntura, de certa forma, demonstrava um descompasso entre uma formação inicial de qualidade e as pretensões políticas governamentais, da inserção dos licenciandos dentro da escola.

Posteriormente, a Portaria nº 122/2009 é revogada e substituída pela Portaria CAPES nº 72, de 09 de abril de 2010, a qual manteve as alterações anteriores, mas sancionou a integração ao PIBID das IES públicas municipais, e de instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas, sem fins lucrativos; o que viabilizou uma parceria entre setor público e privado. Pouco após a publicação dessa portaria, foi publicado um novo edital em 13 de abril de 2010, o Edital nº 18.

No entanto, o aspecto mais significativo para o PIBID no ano de 2010, aconteceria em 24 de junho, por meio do Decreto nº 7219, que ao superar as portarias passadas, institucionalizou o programa na dinâmica das políticas públicas de formação docente. Pode-se considerar, que este foi o primeiro documento que exteriorizou o programa de forma mais completa, fortalecido através de suas normas e seu funcionamento.

Ademais, foi lançado em 25 de outubro, o Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que oportunizava aos alunos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), e aos alunos do Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a participarem como bolsistas do PIBID. Porém, os projetos deveriam atentar as particularidades da formação para a diversidade das escolas em comunidades indígenas e do campo.

Ao final de 2010, uma nova portaria é publicada, a Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro, que ao detalhar as normas gerais do PIBID, esclareceu sobre as responsabilidades, finalidades e o financiamento dos projetos apresentados. Em conformidade com esta Portaria, é divulgado em 03 de janeiro de 2011, o Edital nº 1/2011, destinado para Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), que tivessem interesse em inscrever algum projeto ou alterar o que já havia sido anteriormente aprovado. Um ponto importante a ser destacado nesse edital, refere-se a não exigência em termos de nível de ensino ou área, como critério de elegibilidade para os projetos submetidos.

A implantação do PIBID produziu mudanças na LDBEN 9394/96, atendendo a Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013, que transformou o programa em uma política de ação definitiva

do MEC, ao alterar o artigo 62 sobre a formação dos profissionais da educação, enfatizando o programa em seu parágrafo 5º, reconhecendo a “ponte” que havia sido construída entre a iniciação à docência e a formação inicial de professores.

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

Ainda assim, mesmo se solidificando como uma política de Estado, na visão de Medeiros e Pires (2014), o PIBID trazia em seu bojo um conjunto de intencionalidades e práticas, num esforço em responder por meio de políticas focalizadas, rápidas e de interesse; políticas neoliberais constituídas por valores mercadológicos. Uma situação que mascarava a verdadeira intencionalidade com uma formação inicial adequada.

No decurso desses acontecimentos, um novo regulamento é estabelecido a partir de uma consulta pública aos coordenadores do programa, fato que ocasionou na transição da Portaria nº 260/2010, para a Portaria CAPES nº 96 de 18 de julho de 2013. Ao ressaltar uma perspectiva pedagógica da formação inicial, a nova portaria incentivava as instituições a elaborarem projetos que tivessem como foco o caráter pedagógico e a diversidade como fatores preponderantes. Nessa perspectiva, as mudanças já transpareciam nos objetivos da Portaria.

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- 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 (CAPES, 2013, Art. 4º).

Verifica-se entre os objetivos, uma valorização dos saberes docentes, ao indicar como sendo necessária a articulação entre teoria e prática na formação do futuro docente. Como consequência, têm-se um norte em termo de qualidade para os cursos de licenciatura, assim como para as escolas, quando colocadas dentro do processo formativo do licenciando, como

um importante espaço para refletir sobre as suas peculiaridades. Todavia, para de fato provocar mudanças em seus participantes, o regulamento indicava que este movimento, realizado de forma conjunta, deveria considerar as particularidades do contexto educacional de cada região.

Outra mudança notória em 2013, marcou o Edital CAPES nº 61, de 02 de agosto, o qual evidenciou uma mudança significativa ao abrir espaço para a participação de IES privadas, com fins lucrativos. Entretanto como condição, os cursos de licenciatura deveriam possuir alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade Para Todos (Prouni) (CAPES, 2013, p. 2). Contraditório ou não, percebe-se que, por “debaixo do tapete”, havia um estímulo para a inserção do setor privado em negação a expansão do setor público, ou seja, fragmentou-se a ampliação do programa ao invés de fortalecê-lo em uma só esfera.

Apesar disso, não há como desvalorizar os pontos positivos do Programa, como aponta Gatti et al (2014, p. 38):

[...] o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações. Nesse sentido, há destaque para o favorecimento tanto da formação de verdadeiras equipes entre docentes das IES, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, quanto para o desenvolvimento de ações interdisciplinares.

Em 11 de abril de 2016, a CAPES lança a Portaria nº 46, que ao instaurar novas regulamentações para o PIBID, demonstrou um certo recuo ao anunciar mudanças na tentativa de baixar os custos do Programa, diminuído o valor de repasse às IES e subtraindo as bolsas oferecidas, em virtude da instabilidade política e econômica enfrentada desde 2015 pelo Brasil. Uma circunstância que indica um desprestígio com a educação, ao creditar recursos de suas políticas, em troca de solucionar problemas econômicos do país.

De outro modo, o regulamento faz a junção do PIBID com outros programas do MEC; como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O propósito de alinhamento do PIBID com estes programas educacionais, seria melhorar os índices das avaliações nacionais e impulsionar a alfabetização; uma nova caracterização que descaracteriza o PIBD, sendo a ele incumbido um caráter compensatório.

Constata-se que a Portaria alterava profundamente o sentido do Programa, precarizando as ações voltadas a formação inicial docente, para dar ênfase ao reforço escolar em língua portuguesa e matemática, vistos como uma solução mágica e eficaz, na melhoria dos índices de aprendizagem dos estudantes da educação básica, o que evidenciava uma vinculação obrigatória

com as provas externas. Perante essa ameaça, manter o PIBID significava tomar partido a favor de uma formação no seu sentido mais pleno.

Nessa direção, em prol da continuidade das atividades que já vinha acontecendo dentro do Programa, uma grande mobilização foi iniciada pelas IES e escolas da educação básica, que ficou conhecida como “FICA PIBID”, com grande repercussão a nível nacional e em redes sociais, este movimento recolheu milhares de assinaturas bem como, divulgou a importância do PIBID. Um outro importante protagonista dessas reivindicações, foi o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), uma entidade que propôs várias ações para a revogação dessa Portaria. Para isto, realizou o manifesto “Carta do FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores” (FORPIBID, 2016); que como resultado, conseguiu revogar a Portaria nº 46, por intermédio da Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016.

À vista disso, uma nova redefinição é posta ao PIBID com o lançamento do Edital CAPES nº 7, de 01 de março de 2018, o qual manifestava a intencionalidade do MEC em reestruturar o Programa alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com as deliberações presentes no novo edital, as principais mudanças referiam-se a: relação entre o número de licenciados e o número de supervisores; o critério para a seleção do licenciando; o financiamento; a inserção de estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no PIBID; os requisitos para escolher as escolas da educação básica; e a demarcação exigida na elaboração dos subprojetos, que deveriam apoiar-se nos princípios e características da iniciação à docência.

O Edital nº 7, que mais adiante foi fortalecido pela Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019, levava a mensagem do aprender fazendo, isto é, da prática na formação, mas ao invés de aumentar o quantitativo de vagas, impôs um limite: se antes o PIBID era voltado aos estudantes de licenciatura em qualquer período, agora, exigia-se que estes não tivessem concluído mais que 60% da carga horário regimental, ou seja, era preciso estar na primeira metade do curso. Consequentemente influenciada por essa questão, o tempo de permanência no Programa, passou de um período de 24 meses para apenas 18 meses.

Uma situação paradoxal, que bifurca o programa ao “valorizar” a prática na formação inicial docente, e ao mesmo tempo, limitar o seu acesso, tirando do acadêmico a possibilidade de participar do Programa, caso não consiga se inserir nos primeiros anos do curso; um passo negativo, que acenou para o distanciamento do caminho percorrido em editais anteriores: o ensejo entre o pensar e o fazer na docência, dentro do contexto tangível do trabalho.

No que lhe concerne, o Edital CAPES nº 2, de 6 de janeiro de 2020, publicado antes do contexto pandêmico da COVID-19 assolar o país, seguiu as orientações postas pela Portaria nº 259. Contudo, com as atividades presenciais nas escolas interrompidas de forma abrupta, a

aprendizagem do fazer docente precisou repensar os seus processos e ressignificar as suas ações, as quais tiveram início apenas no mês de outubro. O fortuito fez-se tangível, e a expressão Ensino Remoto Emergencial (ERE) até então desconhecida por muitos, caracterizou-se como uma mudança temporária, sendo normatizada pela Portaria n° 343, de 17 de março de 2020 e posteriormente revogada pela Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020. Logo, o ERE transformou-se em uma alternativa que traduzia a continuidade no desenvolvimento curricular das atividades pedagógicas da Educação Básica e Superior, mediante o uso da tecnologia digital.

Ao elencar alternativas para contornar as circunstâncias impostas pela pandemia: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, blogs, programas de televisão e/ou rádio, e material didático impresso (BRASIL, 2020); O Parecer CNE/CP n° 5, de 28 de abril de 2020, buscou minimizar “uma sobrecarga de trabalho pedagógico tanto para estudantes quanto para professores, com prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2020, p. 7). Diante do contexto desafiador, os participantes do PIBID precisaram se reinventar e consolidar de modo virtual o novo normal do “chão da escola”; da mesma forma que a relação entre professores e a comunidade escolar. Decerto, o diálogo permeado de limitações e possibilidades entre os sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo, ensejaram reflexões sobre os desafios postos à profissão docente na atualidade.

Em contrapartida, vale enfatizar que o Edital n° 2/2020 promulgou a maior retrogradação já vivenciada pelo Programa: diminuição no orçamento (fixando o limite de até 30.096 cotas de bolsas), fragilização das condições de trabalho entre coordenadores, supervisores e bolsistas, e ao empenhar-se para cumprir as metas de ação governamental, estabeleceu uma ruptura entre as áreas de conhecimento prioritários (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização) e áreas de conhecimento não prioritário (Arte, Informática, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia); contribuindo desta maneira, com a desvalorização e com o desprestígio da carreira docente.

É sob essa digressão, tracejada compulsoriamente por uma necessidade mercadológica da formação, que se publicou o Edital CAPES n° 23, de 29 de abril de 2022 (o último edital do Programa), o qual foi regulamentado pela Portaria n° 83, de 27 de abril de 2022, que ao revogar a Portaria n° 259; sustentou a divisão entre as áreas de conhecimento, cooperando de modo igual, para o enfraquecimento das universidades e em especial das licenciaturas, como um espaço de reflexão e produção de conhecimento. Assim, concordar passivamente com esse

mecanismo de desmonte em um programa de incentivo à formação docente, significa impulsionar de forma arbitrária o extremo oposto dos objetivos do PIBID, gerando por consequência, licenciandos desestimulados e descreditados com a profissão.

Mediante ao exposto, observa-se que o PIBID surge como uma política indutora de governo, em um esforço para “resgatar” o que fora perdido por ele mesmo, no que tange a formação inicial de professores, seja em razão de um descaso histórico e/ou ausência de investimentos. Logo, a análise temporal dos documentos citados nessa seção (Quadro 4) mostraram distintas direções, a saber: a formação pautada na resolução imediata de problemas educacionais, e a formação que oportuniza o contato do licenciando com o cotidiano escolar.

Quadro 4 – Síntese histórica de Editais e Portarias que regulam o PIBID Continua

Ano	Governo	Modalidade	Proposta principal
2007	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria n° 38, de 12 de dezembro	Primeiro edital, contemplando com prioridade, as licenciaturas de Química, Física, Biologia e Matemática.
2009	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria n° 122, de 16 de setembro	Elevou o PIBID como um programa permanente.
2009	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Edital CAPES n° 2, de 25 de setembro	Ampliou a proposta do PIBID para as licenciaturas em Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia, Pedagogia com prática em alfabetização, Ciências, Educação Artística e Musical, Letras-Língua Estrangeira, formação de professores indígenas, Educação no Campo, comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; com espaço para licenciaturas com projetos interdisciplinares.
2010	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria n° 72, de 09 de abril	Sancionou a integração das IES públicas municipais, e de instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos, ao PIBID.
2010	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Decreto n° 7219, de 24 de junho	Institucionalizou o programa na dinâmica das políticas públicas de formação docente.
2010	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Edital Conjunto CAPES n° 2, de 25 de outubro	Implementou o PIBID diversidade, para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND.
2010	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria n° 260, de 30 de dezembro	Explicitou as responsabilidades, finalidades e financiamento dos projetos apresentados.
2011	Presidente Dilma Vana Rousseff	Edital CAPES n° 1, de 03 de janeiro	Ampliou a proposta do programa para as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES); e reajustou os valores das bolsas concedidas aos participantes do PIBID.
2013	Presidente Dilma Vana Rousseff	Lei n° 12796, de 04 de abril	Tornou o PIBID uma política de Estado, de ação permanente do MEC, sendo incorporado no parágrafo 5° do artigo 62, da LDB/96.
2013	Presidente Dilma Vana Rousseff	Portaria n° 96, de 18 de julho	Revogou a Portaria n° 260, estabelecendo as novas orientações e normativas do Programa.
2013	Presidente Dilma Vana Rousseff	Edital CAPES n° 61, de 02 de agosto	Passou a contemplar IES privadas com fins lucrativos, com alunos matriculados e ativos no ProUni.



## Conclusão

<b>2016</b>	Presidente Dilma Vana Rousseff	Portaria n° 46, de 11 de abril	Diminuiu os valores das bolsas oferecidas, e juntou o Programa ao PNAIC, PME, ProEMI e PNEM.
<b>2016</b>	Presidente Dilma Vana Rousseff	Portaria n° 84, de 14 de junho	Revogou a Portaria n° 46, por intermédio do FORPIBID.
<b>2018</b>	Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia	Edital CAPES n° 7, de 01 de março	Reestruturou o Programa de acordo com a BNCC; e incluiu a participação dos licenciandos da UAB.
<b>2019</b>	Presidente Jair Messias Bolsonaro	Portaria n° 259, de 17 de dezembro	Fortaleceu o Edital Capes n° 7, limitou o espaço de tempo do licenciando ingressar no PIBID (não ter concluído mais de 60% da carga horária do curso), e diminuiu a duração do Programa para 18 meses.
<b>2020</b>	Presidente Jair Messias Bolsonaro	Edital CAPES n° 2, de 6 de janeiro	Diminuiu o orçamento das cotas de bolsas e dividiu as áreas de conhecimento em prioritário e não prioritário.
<b>2022</b>	Presidente Jair Messias Bolsonaro	Portaria n° 83, de 27 de abril	Revogou a Portaria n° 259 e regulamentou o último edital do PIBID.
<b>2022</b>	Presidente Jair Messias Bolsonaro	Edital CAPES n° 23, de 29 de abril	Continuou sustentando aspectos do edital anterior.

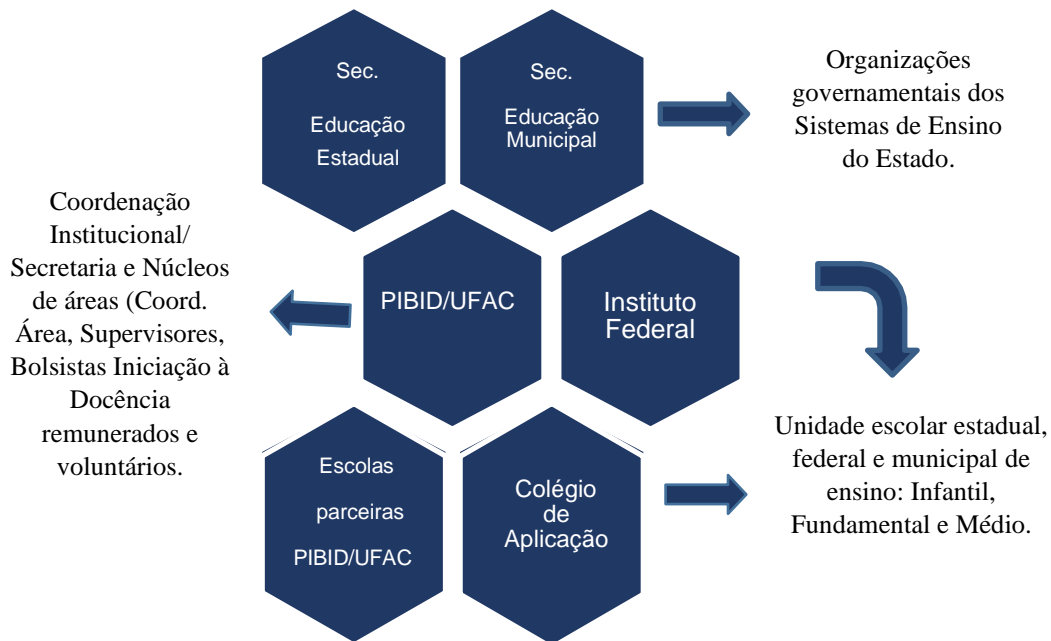
Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, observar o perpassar do Programa dentro de quatro governos federais, comprovou que uma política fomentadora de iniciação à docência frente a um sistema histórico cooptado (fato já destacado na seção anterior), de maneira evidente, se iniciou e até o momento, terminou nos interesses do Estado. Todavia, em meio a percalços, não há como rejeitar a proposta formativa do PIBID, e a forma como busca promover eventos nos quais os licenciandos possam se enxergar como protagonistas, quando postos na condição de organizarem/conciliarem a articulação entre teoria e prática, em um ciclo que contribui na construção dos saberes e para o processo de identificação profissional. Este importante esforço que objetiva redirecionar olhares e supurar processos epistemológicos, construídos envolto a resolução de problemas governamentais, firma o PIBID como um espaço “fértil” para a formação inicial docente.

### 3.2 A TESSITURA ENTRE O PROJETO NACIONAL, O PROJETO INSTITUCIONAL E O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA

O PIBID foi implementado na Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2009, mediante o Edital CAPES/DEB n° 02/2009, mas teve início somente em 2010, apresentando o Professor Dr. Antonio Carlos Fonseca Pontes como o primeiro coordenador institucional. A sistemática do projeto institucional do PIBID/UFAC forja-se conforme a figura subsequente, em uma tríplice aliança entre os níveis de ensino que constituem a organização da formação docente.

Figura 10 - Configuração do Programa Institucional- PIBID/UFAC



Fonte: Adaptada de Pibid/Ufac: lócus de aprendizagens da docência (2020).

Assim, como o primeiro edital/PIBID a nível nacional, o da UFAC também, atendendo às recomendações da CAPES, contemplou apenas as Licenciaturas de Química, Física, Biologia e Matemática. Com duração de 24 meses, o projeto institucional continha os seguintes objetivos:

1. Elevação do rendimento dos alunos no IDEB, ENEM e outro.
2. Incentivo a produção de material didático;
3. Estreitamento de vínculos entre a UFAC/licenciatura com a SEE/Escolas com vistas à dinamização de uma série de ações (participação em seminários, congressos etc.);
4. Ampliação da articulação entre saberes com vistas à dinamização da interdisciplinaridade;
5. Redefinição de conteúdos didáticos e de ementas e/ou programas das licenciaturas;
6. Fomento a criação de novas metodologias para o ensino em diversas áreas do programa;
7. Facilitação da transposição didática entre conceitos científicos aprendidos na academia e os conceitos escolares no ensino;
8. Incentivo a inserção do bolsista do programa no magistério;
9. Melhoria do nível de conhecimentos dos ingressantes na UFAC;
10. Incentivo a investigação científica (CAPES/UFAC, 2009, p. 5-6).

Ao demandar a esteira do novo, os objetivos buscavam articular-se em volta de quatro pilares (DELORS, 2012) - definido pelo autor como agrupamentos que se harmonizam através do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, só assim o aprendizado se constituirá de forma integralizada.

[...] O aumento dos saberes, que permitem compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia a capacidade de discernir (DELORS, 2012, p. 74).

O curso de Pedagogia, porém, foi contemplado com o Programa apenas em agosto de 2012, com o Edital CAPES/DEB nº 11. Vale destacar que nesse momento, o projeto institucional encontrava-se sob a coordenação da Professora Dra. Queila Barbosa Lopes; sendo a Professora Dra. Elizabeth Miranda de Lima, a primeira coordenadora de área do subprojeto do curso. Com validade de 12 meses, este projeto beneficiou vinte acadêmicos bolsistas e quatro professores-supervisores, distribuídos em quatro escolas: Escola Estadual Luiza Batista de Souza, Escola Estadual Dr. Pimentel Gomes, Escola Estadual Aracy Cerqueira e Escola Municipal Padre Peregrino Carneiro de Lima. Seus objetivos se alinhavam visando:

1. Fortalecimento da relação entre as escolas do sistema público de ensino e a Universidade – via curso de Pedagogia -, como espaços formativos privilegiados para o fomento de novas práticas de organização curricular e do trabalho pedagógico, debates e reflexões sobre os rumos da licenciatura diante das demandas e necessidades formativas apresentadas tanto pelos alunos (em processo de formação profissional) quanto pelo próprio sistema de ensino;
2. Melhora na qualidade da formação inicial destinada aos aprendizes de professores, por meio da inserção e imersão dos alunos no cotidiano da sala de aula;
3. Revisão e reestruturação dos modelos e práticas de formação de professores;
4. Elevação progressiva da qualidade dos processos formativos que se realizam nos cursos de licenciatura ancorados na observância às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, a configuração da prática e do trabalho docente como prática social que se constrói a partir de uma pluralidade de saberes;
5. Ampliação dos mecanismos institucionais de integração entre a Universidade e o Sistema Público de Ensino na perspectiva de assumir formação inicial e formação continuada como processos complementares e não dicotômicos, cujas ações podem ser pensadas, refletidas, encaminhadas e avaliadas conjuntamente no contexto geral das práticas em que se efetivam de acordo com as necessidades mais prementes do trabalho pedagógico escolar;
6. Melhoria nos processos de organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico das escolas, ampliando as interfaces entre o mundo da formação e a realidade prática em que se estrutura e se realiza o trabalho docente e a prática pedagógica;
7. Contribuir no desempenho escolar positivo dos alunos envolvidos no projeto (SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA, 2012, p. 3).

Nota-se que, por meio das características expressas nos objetivos, o modelo epistemológico da prática baseada na reflexividade, evidencia uma formação centrada em acontecimentos da realidade social escolar. Para Formosinho (2009, p. 128), “a Prática Pedagógica é, no regime jurídico da formação inicial, uma das componentes integradores dos cursos de formação, a par das ciências de educação, da formação pessoal e social e da formação

científica específica.”

O segundo subprojeto do curso é lançado pelo Edital CAPES/DEB nº 61/2013, e tinha como coordenadora institucional a Professora Dra. Rosane Garcia Silva. É importante evidenciar que o subprojeto do curso de Pedagogia em 2013 teve uma longevidade de quarenta e oito meses (pois foi prorrogado por mais 24 meses), e reivindicou de certa forma, um “jogo de cintura” por parte de quem o coordenou, uma vez que as mudanças políticas-educacionais que constantemente circundam e/ou influenciam o “terreno” da formação inicial de professores, acaba exigindo que um programa como o PIBID, pelo tempo aqui disponibilizado, tivesse linearidade e pudesse ressignificar as práticas implantadas desde o início do subprojeto, ampliando dessa forma as oportunidades para uma formação mais sólida e significativa.

Aliás, o roteiro dessa empreitada contou com sessenta acadêmicos bolsistas, doze professores-supervisores e três coordenadoras: Professora Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, Professora Dra. Lúcia de Fátima Melo e Professora Dra. Grace Gotelip Cabral; que coadunavam por entre as

[...] áreas condizentes com o campo de atuação das proponentes no curso de pedagogia, caracterizando-se como um subprojeto com diferentes linhas de ação nas áreas de conhecimentos da Didática, da Investigação e Prática Pedagógica, do Estágio Supervisionado e da Gestão Escolar [...] (SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA, 2013, p. 9).

Com um quantitativo considerável de participantes, este subprojeto exigiu um número maior de escolas parceiras, desta forma, foram selecionadas cinco Escolas Municipais: Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima, Escola Maria Lúcia Moura Marin, Escola Luiz de Carvalho Fontenelle, Escola Irmã Maria Gabriela Soares e Escola Dona Mozinha Feitosa; e quatro Escolas Estaduais: Escola Raimundo Herminio de Melo, Escola Samuel Barreira, Escola Roberto Sanches Mubarac e Escola Djalma Teles Galdino. No que se refere aos objetivos do projeto, eles foram delineados tendo em vista as finalidades previstas na Portaria CAPES nº 96/2013, que revogou a Portaria nº 260/2010. Assim, dentre os dezessete objetivos propostos, destacam-se alguns:

1. Fortalecimento dos processos de formação inicial dos alunos bolsistas nos aspectos político, pedagógico, administrativos, como futuros professores pesquisadores;
2. Promoção de espaços de reflexões dos alunos em formação inicial à docência a partir de situações reais do contexto escolar;
3. Promoção de reflexões e discussões sobre as relações entre as escolas da educação básica e a Universidade Federal do Acre;

4. Reconhecimento das escolas da educação básica e dos docentes que nela atuam em diferentes funções como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
5. Valorização do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAC, destacando sua importância no processo de formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
6. Compreensão de forma ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dá no âmbito das escolas da educação básica da rede pública do município de Rio Branco.
7. Produção de novos conhecimentos por parte dos/as envolvidos/as no subprojeto, entendendo que a construção da profissão docente iniciada com a co-participação de professor/a supervisor/a e docentes do Curso de Pedagogia possibilitará a minimização dos impactos inerentes à formação inicial docente (SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA, 2013, p. 7).

Frente a dimensão desses propósitos, é possível considerar segundo Veiga (2007, p. 33) que a

[...] docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc. Explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade.

Nesse sentido, é possível observar que ao propor o encurtamento do distanciamento entre o curso de licenciatura e o campo de atuação profissional, o subprojeto/Pedagogia ao fomentar a imersão na transversalidade do espaço e tempo do cotidiano escolar, desencadeia possibilidades de ensino e aprendizagem mediante o diálogo entre diferentes sujeitos e dinâmicas, sob o olhar do próprio licenciando; assegurando dessa forma, o rearranjo do processo formativo e incentivando o exercício da docência.

Destaca-se, ainda, neste recorrente ano, a figura do coordenador de área de gestão de processos educacionais (apresentado pela primeira vez no projeto institucional da UFAC), aqui representado por três gestores: Professor Dr. Alexandre Melo de Sousa, Professora Dra. Tatiane Castro dos Santos e o Professor Dr. Elder Gomes da Silva; todos do centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Conforme a CAPES (2013), a atuação do coordenador de gestão tem por finalidade:

- I - Apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;
- II - Colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;
- III - promover reuniões periódicas com a equipe do programa;
- IV - Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V - Produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;
- VI - Representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber;

- VII - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- VIII - Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e;
- IX - Compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores (CAPES, 2013).

De acordo com a citação acima, o coordenador de gestão assume diversas atribuições e responsabilidades dentro do projeto institucional, o qual a princípio, fundamenta-se no estabelecimento de um elo que articule de maneira horizontal, a construção de situações colaborativas entre os interesses dos diferentes setores do Programa; garantido assim, uma participação coletiva isenta de fragmentação, e comprometida com o bom funcionamento de todo o processo formativo desejado. De outra forma, ao responsabilizar-se pela divulgação dos resultados alcançados em cada subprojeto da universidade, o coordenador de área de gestão de processos educacionais desempenha uma expressiva função social, ao superar o desafio da acessibilidade de informações. Ora, proporcionar a transmissão de informações de um determinado grupo para outro nunca é simples, isso exige compromisso e planejamento estratégico de comunicação.

É nessa direção, que em agosto de 2015 surge o primeiro Boletim da Gestão de Processos Educacionais do PIBID da Universidade Federal do Acre (Geped); vale ressaltar que neste período, o Programa a nível institucional, era coordenado pelo Professor Dr. Elder Gomes da Silva. Consoante com a intenção de seus gestores: Professor Dr. Alexandre Melo de Sousa, Professora Dra. Tatiane Castro dos Santos e Professora Dra. Rosane Garcia Silva, o boletim, que possuía publicação mensal, consistia em divulgar as atividades desenvolvidas pelo Programa no âmbito da universidade e das escolas atendidas (Anexo E).

[...] O boletim nasce com o objetivo de dar visibilidade às ações desenvolvidas pelo Pibid UFAC a partir de seus diversos projetos, de modo que a comunidade e todos os sujeitos envolvidos nas ações tomem conhecimento de tudo que se tem feito no âmbito do Programa em prol da formação de professores e da melhoria da qualidade da Educação (SOUSA et al, 2017, p. 10).

Assim, ao romper barreiras em prol da comunidade, este boletim reconfigurou a tendência de uma comunicação exclusiva do meio acadêmico, reconhecendo que a produção de conhecimento não se faz destituída da conjuntura social em que se insere. Logo, divulgar os resultados sem “abrir mão” da popularização dos impactos produzidos pelo PIBID, implicou vislumbrar perspectivas para a adoção de uma nova postura, mediante o desenvolvimento do pensamento crítico e da valorização de uma política de formação inicial docente.

Por sua vez, o boletim permaneceu com suas publicações até o ano de 2017 (Anexo F), tendo como culminância final, a publicação do livro *Reflexões sobre a formação de*

*professores: o Pibid como espaço de interlocução* (Figura 11).

Figura 11 - Capa do livro *Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução*



Fonte: Página do Geped no Issuu<sup>1</sup>

Apesar de abalzar a singularidade dos “vinte e três artigos publicados ao longo dos primeiros dois anos do Boletim” (SOUSA et al, 2017, p. 11), o livro reverberava as muitas vozes que naquele momento, se posicionava contra o decrescente investimento sofrido pelo Programa a nível nacional. Segundo Sousa et al (2017, p. 11):

Reunir esses artigos neste livro é, para nós, uma forma de resistência. Uma forma de resistir às constantes ameaças sofridas pelo Programa, resistir às instabilidades, resistir a determinadas reformas que, de forma velada, simplificam e desvalorizam a formação de professores. Assim, ainda que o Programa tenha outra estrutura e tome “outros rumos”, a memória do que foi realizado por meio dele estará registrada em publicações como esta e no vivido de cada licenciando, de cada coordenador, de cada escola, enfim, de todos aqueles que dele participaram.

Posteriormente, por intermédio do EDITAL CAPES/DEB nº 07/2018, o qual foi resultado do movimento nacional “Fica PIBID”, é apresentado o Edital PROGRAD nº 08/2018, com coordenação institucional da Professora Dra. Georgia Pereira Lima. Este edital introduziu

<sup>1</sup> Disponível em: [https://issuu.com/geped.pibid/docs/livro\\_geped](https://issuu.com/geped.pibid/docs/livro_geped). Acesso em: 28 jul. 2022.

o novo subprojeto do curso de Pedagogia e que foi a base de análise nessa subseção; intitulado como “Aprendizagem da docência multidisciplinar nos primeiros anos da escolarização”, coordenado pela Professora Dra. Franciana Carneiro de Castro e com uma vigência de dezoito meses, o presente projeto se planeava expressando os parâmetros postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), em que os princípios sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, assegurada pela Base Comum Nacional, indicava uma completa organicidade nos projetos formativos, e o envolvimento entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Segundo afirma Garcia (1999), as práticas de ensino-aprendizagem, realizadas tanto no contexto acadêmico como no escolar, representam uma oportunidade privilegiada de antecipação à docência, pois é nesse período de formação inicial que os futuros professores aprendem a entender a escola como um organismo em constante evolução, que dispõe de uma determinada cultura, estrutura e organização. Esse contexto evidencia que se torna indispensável oferecer ao licenciando, diferentes situações formativas desde o seu ingresso no curso de licenciatura, para que haja a mobilização dos conhecimentos acadêmicos em diferentes movimentos, relacionando-os às circunstâncias práticas da atuação docente, desmistificando assim, a relação unidirecional estabelecida entre universidade e escola, para reconhecer que esse veículo é uma via de ‘mão-dupla’.

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

É o que se pode observar na proposta do quadro a seguir:

Quadro 5 - Objetivos do Subprojeto Pedagogia/PIBD- 2018

Continua

<b>Desenvolver</b> ações formativas de iniciação à docência em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, com vistas a melhoria da qualidade da formação inicial e da constituição da identidade profissional para contribuir com a valorização do magistério e a melhoria na qualidade do ensino na educação básica.
<b>Buscar</b> na teoria e na realidade revelada pelas escolas, indicadores presentes no processo de planejamento, organização e gestão escolar de forma que suas ações se pautem em momentos democráticos no cotidiano escolar.
<b>Trabalhar</b> com os componentes curriculares, utilizando materiais pedagógicos e didáticos de forma oportunizar o trabalho com metodologias inovadoras e estratégias de intervenção pedagógica no trato específico do processo de ensino e aprendizagem.



## Conclusão

<b>Elaborar</b> materiais didáticos pedagógicos que desenvolvam os componentes curriculares de forma interdisciplinar e temas propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção de projetos de ensino para aplicação em atividades em sala de aula, por meio da utilização de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.
<b>Participar</b> da docência multidisciplinar, em atividades voltadas a realização de oficinas pedagógicas, mini-cursos, palestras, seminários com temas de estudos dos núcleos aglutinadores da formação do Curso de Pedagogia relacionados aos processos de escolarização da infância.
<b>Possibilitar</b> na iniciação à docência, atividades pedagógicas com as crianças em atendimento especializado de forma desenvolver ações integrativas no ambiente educativo.
<b>Promover</b> a integração dos discentes dos cursos de licenciatura em: Pedagogia, Artes Cênicas, Teatro, Letras em atividades pedagógicas (oficinas e mini-cursos) que desenvolvam o trabalho em diferentes linguagens para o processo de ensino e aprendizagem com temas propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
<b>Promover</b> debates e reuniões permanentes entre discente da iniciação à docência, professores das escolas envolvidas no subprojeto, coordenador de área e colaboradores acerca do trabalho pedagógico nos primeiros anos da escolarização
<b>Participar</b> em eventos acadêmico-científicos da área de Educação para divulgação das experiências do PIBID a fim de socializar os conhecimentos adquiridos no processo

Fonte: Elaborado a partir do subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018.

Os objetivos, por sua vez, conjecturam os seguintes resultados:

#### Quadro 6 - Resultados esperados no Subprojeto Pedagogia/PIBD- 2018

<b>Fortalecimento</b> da relação entre as escolas do sistema público de ensino e a Universidade – via Curso de Pedagogia -, como espaços formativos privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas de trabalho pedagógico, debates e reflexões sobre os rumos da licenciatura diante das demandas e necessidades formativas apresentadas tanto pelos discentes e conhecimento da realidade do sistema de ensino.
<b>Melhoria</b> na qualidade da formação inicial destinada aos futuros professores, por meio da inserção e imersão dos alunos no cotidiano da sala de aula.
<b>Elevação</b> da qualidade dos processos formativos dos discentes do curso de Pedagogia ancorados na observância da dimensão prática do trabalho docente na prática escolar.
<b>Melhoria</b> nos processos de organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico das escolas, ampliando as interfaces entre o mundo da formação e a realidade prática em que se estrutura e se realiza o trabalho docente e a prática pedagógica.
<b>Contribuir</b> no desempenho acadêmico, ético e procedimental relativos ao exercício da docência dos discentes envolvidos no subprojeto.
<b>Trabalhar</b> em projetos de ensino, envolvendo de forma integrada e interdisciplinar os conhecimentos de ensino dos primeiros anos de escolarização.
<b>Compreender</b> que as diversas linguagens inseridas no contexto social e educacional abrange a utilização das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir do subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018.

Um subprojeto que define seus objetivos visando o desenvolvimento do licenciando na formação inicial, ao oportunizar a iniciativa interdisciplinar, incentivar a pesquisa e permitir múltiplas experiências, assume um compromisso em desacomodar o já convencional. Essa constatação nas palavras de Rinaldi (2013, p. 943):

[...] pressupõe o rompimento das clássicas dicotomias presentes na educação, entre elas teoria-prática, professor-aluno, pesquisa-extensão, escola-família etc., o que implicaria na construção de espaços de formação que possam reunir licenciandos, professores em exercício e pesquisadores da universidade e considerar tanto o

conhecimento acadêmico como o conhecimento prático na promoção da aprendizagem profissional da docência.

Por outro lado, esse movimento por intermédio das nuances expostas na relação teoria-prática, experimentado na ênfase colaborativa entre universidade e escola, possibilita ao licenciando a construção de novos saberes, os quais não se manifestam no espaço acadêmico, mas provém da prática e da experiência. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25). Consequentemente, a conjunção de diferentes saberes será fundamental para estabelecer a sua identidade profissional, e direcionar futuramente a sua atuação. Segundo Ghedin et al (2008, p. 48-49):

É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola.

Outro ponto importante, aduzido pelos objetivos, é o reconhecimento dentro do subprojeto, do professor regente da escola pública como um co-formador na formação dos novos docentes. Compreende-se que estes professores inseridos nas instituições básicas de educação, carregam consigo uma pluralidade de saberes e vivências que ao serem compartilhados com os licenciandos, possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente. Esta via de mão dupla, firmada pelos futuros professores e os professores das escolas públicas, transpõe o que Imbernón (2009) aponta como “isolamento” na profissão docente, uma vez que o isolamento gera incomunicação.

[...] dotar o futuro professor ou a professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Assim sendo, esse subprojeto revela um planejamento organizado em etapas, em que cada uma delas se inter relaciona com a finalidade de materializar as dimensões inerentes a uma formação inicial contextualizada e reflexiva, rompendo dessa forma com o processo de academização da formação tão criticada por Formosinho (2009), que motiva o fracionamento das disciplinas e como consequência, intensifica o distanciamento teórico da prática; o qual será

resgatado apenas ao final do curso por meio do estágio supervisionado. É dentro dessa perspectiva, que a figura abaixo sistematiza as etapas propostas do projeto, reconhecendo que a formação inicial simboliza a base de conhecimentos que o futuro professor irá apoderar-se para exercer a sua atividade educativa dentro da realidade escolar.

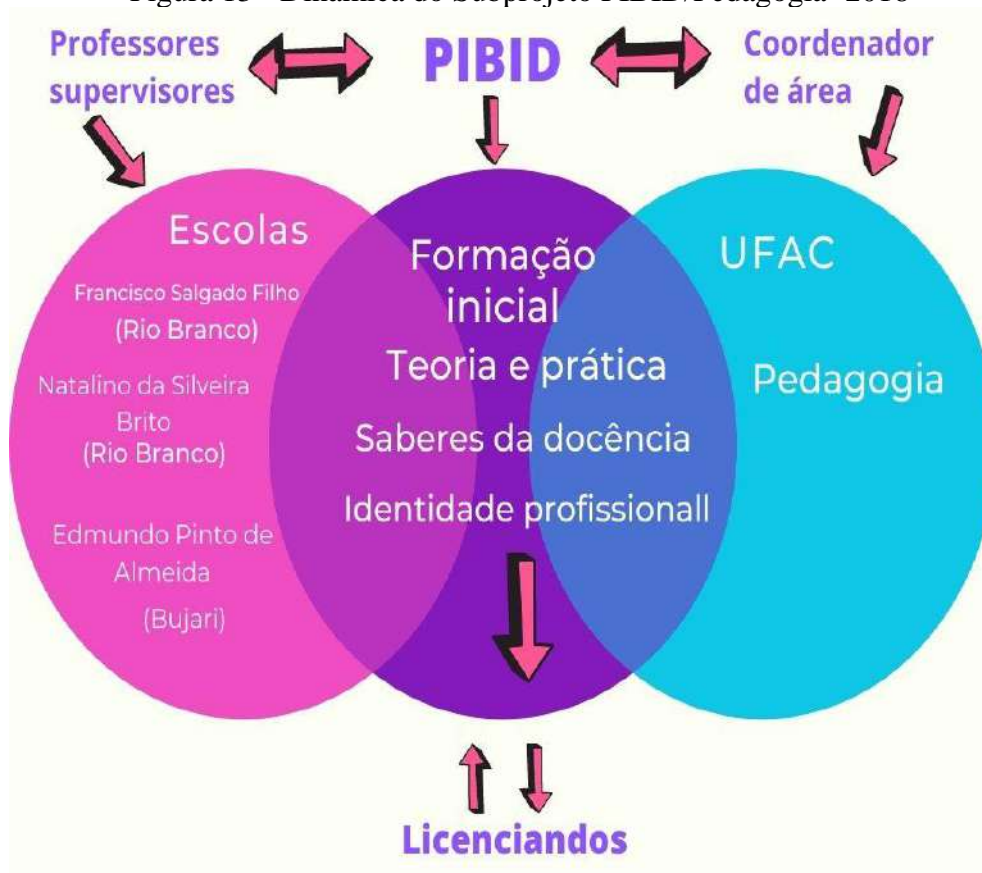
Figura 12 - Eixos do Subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018



Fonte: Elaborada pela autora.

A gênese do subprojeto PIBID/Pedagogia em 2018 garantiu a junção de diferentes atores, divididos em: vinte e quatro licenciandos bolsistas, seis licenciandos voluntários e três professores-supervisores, distribuídos entre três escolas (duas estaduais e uma municipal), localizadas nos municípios de Rio Branco e Bujari. A figura abaixo, caracteriza a estrutura do subprojeto.

Figura 13 - Dinâmica do Subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018



Fonte: Elaborada pela autora.

Reinsrerir o futuro docente no espaço escolar, na perspectiva do PIBID, implica reconhecer o cotidiano como fonte de aprendizagem do ser docente, pois “a passagem de uma lógica da reciclagem para uma lógica da recursividade só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação” (CANÁRIO, 1998, p. 13).

[...] o cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaçotempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaçotempo de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção do conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Assim sendo, o primeiro itinerário protagonizado dentro do subprojeto é o mapeamento das escolas, salientando que “uma escola diferente é aquela que se abre para conviver com as diferenças e permitindo que seus espaços possam ser reconhecidos como lugar de exercício

educativo” (CAMARGO; MARIGUELA, 2007, p. 15), cujo objetivo é analisar a estrutura, a organização e o funcionamento das escolas; as relações que constituem cada realidade e as condições que a comunidade escolar (equipe gestora, funcionários, professores e estudantes) desenvolve seu trabalho, a fim de melhor desenvolver as ações do PIBID.

Logo, o direcionamento parte de um todo (projeto em comum do subprojeto), com as investigações, para identificar as especificidades e a dinâmica de cada escola, essa ação por consequência, finda delineando os projetos de intervenção. Essa percepção interpretativa sobre a instituição, perpassa as metodologias e engloba um conjunto de aspectos que formam o espaço e o universo constitutivo do cotidiano escolar e da aprendizagem. Nessa acepção, os licenciandos iniciam um trabalho investigativo de pesquisa entre ação-reflexão-ação; esse tripé formativo aliado por docentes, supervisores e coordenador de área, busca compreender a organização do sistema de ensino em suas concepções de educação em sociedade, identificando as relações entre o sistema educacional e organização da escola.

[...] a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007, p. 40).

No quadro abaixo, estão elencados os objetivos e as metodologias dos projetos de intervenção.

Quadro 7 - Projetos de intervenção

Continua

	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Apoio Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar o desempenho dos alunos para facilitar no acompanhamento em relação aos demais das turmas, facilitando o trabalho dos professores, bem como o desenvolvimento dos próprios educandos, com ênfase nas dificuldades individuais específicas de cada aluno, sejam elas na escrita ou leitura, utilizássemos de atividades lúdicas para melhores aprendizados dos educandos.</li> </ul>	<p>Esse projeto abrange todos os alunos da escola do período matutino que necessitam de reforço escolar e que ocorrerá duas vezes na semana (terça e quinta) das 07:00 às 11:00 horas da manhã em um local silencioso (biblioteca ou salas que estiverem disponíveis). Os bolsistas responsáveis pelo projeto trabalharão com o apoio da direção e coordenação da escola, utilizando assim matérias de apoio pedagógicos por ela oferecidos, como: alfabeto móvel; cartolina; livros e etc. Trabalharemos com atividades lúdicas como jogos, vídeos e brincadeiras educativas,</p>

## Conclusão

		durante três horas intercaladas, com pausas para os alunos irem ao banheiro, lanche e descansar.
<b>Implantação de atividades recreativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a comunidade escolar a investir em espaços recreativos, para a melhor interação das crianças, lhes dando o direito que elas têm de brincar, a fim de desenvolver brincadeiras nas quais ela crie seu próprio mundo, mas também passa a entender a realidade, interage com o próximo, aprende a resolver problemas e desenvolve tanto sua coordenação motora quanto a imaginação.</li> <li>• Mostrar a importância de um espaço para as crianças brincarem, interagirem umas com as outras, elaborando uma rotina de atividades que possam ser desenvolvidas fora das salas de aula e realizando a manutenção de espaços no interior da escola que poderiam ser utilizados para o acontecimento das brincadeiras.</li> </ul>	Esse projeto abrange todos os alunos da escola do período matutino, em que se pretende oferecer a oportunidade de vivenciar atividades utilizando de brincadeiras como materiais lúdicos que tornem o intervalo um momento prazeroso e divertido.

Fonte: Elaborado a partir dos projetos de intervenção PIBID/Pedagogia- 2018.

Analisar os projetos de intervenção que são propostos pelos bolsistas, implica assumir o licenciando como um sujeito de conhecimento, que não só incorpora as questões postas, mas mobiliza por meio do diagnóstico, informações que lhe permitem vincular os conhecimentos provenientes de seu processo formativo ao contexto prático da escola. É alicerçado nesse movimento que potencializa a composição dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, antecipando o efetivo exercício da profissão, que os estudantes de licenciatura irão “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência” (PIMENTA, 1999, p. 17).

Nesse ponto de vista, Cunha (2010) enfatiza que:

[...] Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. E estes aliam à base conceitual, as aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição [...] (CUNHA, 2010, p. 141-142).

É a partir dessa dimensão, que o licenciando passa a abandonar a obrigatoriedade de formar-se em professor inserido numa perspectiva avaliativa e prescritiva da docência, para

mover-se dentro do contexto da escola em direção a uma formação singular e objetiva. Entretanto, a ideia de que “os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo o qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas” (CANÁRIO, 1998, p. 9). De fato, é possível perceber que o subprojeto de 2018, foi um projeto que buscou fomentar a pesquisa, a divulgação e a socialização de resultados experimentados nas escolas, instigando os “pibidianos” (nome informal dado aos bolsistas do PIBID) a tornarem-se pesquisadores já no início do seu ingresso acadêmico na licenciatura.

Ora, saber investigar e identificar, criar hipóteses, buscar fundamentação teórica e examinar dados, são alguns procedimentos imprescindíveis que fazem parte da natureza prática e potencializam a jornada do futuro professor. Por esse motivo, é preciso transformar o olhar simplório sobre a prática como aplicação de teoria, para considerá-la como um cenário gerador de teorias. Por esse ângulo, a concepção do licenciando como pesquisador de sua prática, parte do pressuposto de que é somente quando materializa as ações que foram planejadas, que este terá a oportunidade de refletir criticamente e assim, melhorar as próximas ações.

Preocupações epistemológicas levam os pesquisadores a questionar o conhecimento que produzem, sua relevância e capacidade de contribuir com a escola por meio dos resultados de suas investigações. Assim, de objeto de pesquisa, a prática docente passa a ser compreendida como espaço-tempo de formação e de investigação coletiva (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1230).

André (2006) expõe a urgência da pesquisa ser contextualizada no decurso formativo dos futuros professores para a Educação Básica, pois a formação inicial encontra-se interligada com o conhecimento produzido e a produção do conhecimento, tal prerrogativa é embasada na asserção de que “a construção inicial de um desenvolvimento profissional deve ocorrer de modo sólido na graduação, ou seja, não é apenas na pós-graduação que se compreende os mecanismos para a ciência e que se produz conhecimento” (GIORDANI et al, 2009, p. 1835).

Todavia, é preciso considerar que o exercício da pesquisa no decorrer da formação inicial de professores, não é uma garantia que de fato os acadêmicos irão encontrar todas as respostas impostas pelas reais dificuldades enfrentadas pela educação, no entanto, essa atividade poderá levá-los a potencializar diferentes habilidades ao colocar em prática a teoria aprendida ou aquela que ainda está em processo de aprendizagem.

Assim, ao trilhar o caminho da pesquisa, concebido no espaço de prática e teoria, proporcionado pelo subprojeto de pedagogia, é possível observar que a semente fecunda de um licenciando-pesquisador, expressa uma nova maneira de configurar a formação inicial docente, (re)construindo um novo perfil para o futuro profissional da educação, visto que “preparar o

professor para se tornar um profissional reflexivo significa preparar, inclusive, o pesquisador” (CASTRO, 2004, p. 121).

As imagens que seguem (Figura 14 e 15), ilustram algumas ações desenvolvidas a partir dos projetos de intervenção, e algumas produções de material didático, reconhecendo-os como instrumentos auxiliares para a prática pedagógica do subprojeto PIBID/Pedagogia-2018; demonstrando que a partir do uso de materiais de baixo custo na transposição do conhecimento, se torna possível proporcionar aulas mais atraentes e motivadoras, nas quais os alunos também são envolvidos na construção de seu conhecimento.

Figura 14 - Ações dos projetos de intervenção



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

Reconhecer os materiais didáticos como instrumentos que colaboram na construção do conhecimento e por consequência, ampliam a dinâmica da atividade educacional, significa validá-los “como objetos facilitadores da aprendizagem e fixadores do conhecimento [...] durante o ato de ensinar e aprender” (FISCARELLI, 2008, p. 76). De fato, a inserção do uso de materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, “moderniza” a prática docente ao proporcionar uma reflexão crítica por parte de quem ensina, e oportunizar aos alunos, experiências que vão além daquelas elucidadas no discurso do professor.



Figura 15 - Confeção de materiais didáticos



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

No que concerne as ações previstas para a viabilização desses e de outros momentos, estas foram pré-estabelecidas por meio de estudos e planejamentos, como descritos no quadro a seguir:

Continua

Quadro 8 - Síntese das reuniões de planejamento/acompanhamento (2018 a 2020)

Período	Atividade
14 e 21/08/2018	Reunião de organização e planejamento da equipe do subprojeto: apresentação do PIBID e do Subprojeto da área de Pedagogia; apresentação da equipe (coordenação de área, bolsistas, professoras supervisoras); divisão das equipes por escola. Roda de Conversa: a importância e relevância do PIBID na formação inicial; contrato didático frente as ações na escola. Atividade integrativa.
18/09/2018	Reunião sobre as primeiras reflexões/impressões da escola. Roda de Conversa: sobre a conduta ética, humanizador e solidária e com compromisso social no desenvolvimento das atividades no PIBID. Entrega de um kit (pasta, caderno de anotação, caneta, vasilha de lanche). <b>Oficina – Diário do Bordo</b> – instrumento descritivo e reflexivo do trabalho do professor e da escola, realizada pela Coordenação de área de Pedagogia.
09/10/2018	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento da equipe do subprojeto para preparação das datas comemorativas na escola (Dia das Crianças e Dia dos Professores) e análise do diário de bordo.
01/11/2018	Estudo do texto: <b>Compreender a ensinar</b> : por uma docência da melhor qualidade – 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
06/11/2018	<b>Oficina – Metodologia da Pesquisa em Educação</b> . Elaboração de projeto. <b>Pesquisa Social</b> : teoria, método e criatividade. 33. ed. Vozes: Petrópolis – RJ, 2013.

## Conclusão

04/12/2018	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento das atividades de iniciação à docência multidisciplinar nos Anos Iniciais, finalização do ano letivo na escola.
18/12/2018	<b>Oficina</b> – Leitura e escrita do trabalho acadêmico, realizada pela Coordenação de área de Pedagogia.
08, 10 e 15/01/2019	Reunião para elaboração de Relatório por escola com: as atividades desenvolvidas ao longo do semestre (memorial e análise da participação no PIBID, com base nas anotações do diário de bordo); mapeamento da escola (organização, funcionamento, estrutura e gestão).
17, 22, 24, 29 e 31 / 01/2019	Reunião de estudos sobre as temáticas referentes aos Projetos de Intervenção. <b>Temas:</b> Apoio pedagógico na sala de aula; A valorização dos jogos e brincadeiras no espaço escolar; Escola e meio ambiente; O processo de ensino-aprendizagem na unicodência. <b>Metodologia de trabalho:</b> os estudos foram realizados em grupos; apresentação das sínteses e reflexões dos estudos; escrita dos projetos de intervenção. Atividades de integração para trabalhar com a oralidade na sala de aula.
05 e 07/02/2019	Leitura, discussão e síntese do capítulo 02- Pesquisa Social (MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. <b>Pesquisa Social:</b> teoria, método e criatividade. 33. ed. Vozes: Petrópolis – RJ, 2013) Estudos necessários para referencial teórico do projeto de intervenção.
12 e 14/02/2019	Leitura, discussão e síntese do capítulo 03 - Dimensões da Competência (RIOS, T. A. <b>Compreendera ensinar:</b> por uma docência da melhor qualidade – 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2010) Estudos necessários para referencial teórico do projeto de intervenção.
19, 21, 26 e 27/02/2019	Leitura, discussão e fichamento do livro- Pedagogia da Autonomia (FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia:</b> saberes necessários à prática pedagógica. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.) Estudos necessários para referencial teórico do projeto de intervenção.
05 e 07/03/2019	Seminário de apresentação dos projetos de intervenção: 1. Implantação de espaços recreativos em escolas de ensino fundamental I. 2. Apoio pedagógico na sala de aula.
12 e 14/03/2019	Reunião de estudos sobre as temáticas referentes aos Projetos de Intervenção para reescrita dos mesmos.
19 e 21/03/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento das atividades de iniciação à docência multidisciplinar nos Anos Iniciais, para o início do ano letivo de 2019 das escolas. Retomada dos diários de bordo.
09/04/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento com base nas reflexões sobre a participação nas atividades iniciais do ano letivo, bem como nos projetos que serão desenvolvidos da e na escola.
21/05/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento com base nas reflexões sobre a participação nas atividades e o fortalecimento/implementação dos projetos de intervenção, iniciado pelo <b>Projeto Apoio pedagógico na sala de aula</b> (alfabetização e letramento matemático).
18/06/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento com base nas reflexões sobre a participação nas atividades na escola.
30/07/2019	Reunião para elaboração de Relatório por escola com: as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2019, com base nas anotações do diário de bordo (março a julho).
17/09/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento com base nas reflexões sobre a participação nas atividades na escola. Acompanhamento <b>Projeto Apoio pedagógico na sala de aula</b> (alfabetização e letramento matemático).
01/10/2019	Reunião de organização e planejamento/acompanhamento das atividades da iniciação a docência nos anos iniciais. As atividades foram voltadas para o mês das crianças, além disso, a organização do <b>Projeto Brincar é aprender</b> .
07/01/2020	Reunião de avaliação dos resultados do Subprojeto da área de Pedagogia sobre as atividades desenvolvidas na escola, bem como auto avaliação dos envolvidos.
09, 14, 16, 21, 23, 28 e 30/01/2020	Reunião para organização dos registros (escritos e imagens) para análise das atividades desenvolvidas ao longo do Subprojeto de Pedagogia que foi implementado na escola. Organização/Elaboração do Portfólio da Escola das atividades do subprojeto de Pedagogia/PIBID/UFAC.

Fonte: Acervo da coordenadora de área do subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018.

Pensar nas reuniões e nos planejamentos, implica voltar o olhar para situações de aprendizado, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas; procurando expandir a visão do entorno e conseqüentemente, do todo, isto é, os encontros semanais e mensais impulsionam a criticidade dos licenciandos ao sair do conceito amplo de educação, para um conceito local contextualizado. Essa ação é perceptível no subprojeto que, ao fazer as devolutivas e/ou propor estudos reflexivos sobre determinados temas, acaba particularizando esses momentos como um espaço formal de educação.

[...] o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. A cada resposta novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas conseqüências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Portanto as pessoas são sujeitos e não objeto nesse processo de conhecimento (BARRETO, 2003, p. 60).

Dessarte, ao assumir essa configuração, o PIBID no subprojeto do curso de Pedagogia, em 2018, cooperou para a construção de uma identidade profissional, ao fomentar uma postura reflexiva sobre a prática por meio de mediações que impulsionam o futuro docente a romper com uma função unicamente técnica, para assim torná-lo um sujeito que além de engendrar o seu próprio conhecimento, transfigura de forma autônoma a especificidade do seu modo de ser e de fazer-se o seu conhecimento. Logo, percebe-se que “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (GARCIA, 2009a, p. 112); nessa perspectiva é possível afirmar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 16).

Ao corroborar com estes autores, Dubar (2005) evidencia que o processo de desenvolvimento da identidade não se segrega apenas na subjetividade, mas também não se concebe exclusivamente nas relações sociais que são determinadas com o outro. De acordo com o autor:

[...] A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e define as instituições [...] (DUBAR, 2005, p. 136).

Nesse sentido, Nascimento (2007) compreende a constituição da identidade docente na formação inicial, a partir de um processo complexo e não linear, que assimila variáveis que se complementam, assumindo diferentes significados com o intuito de responder as novas

questões impostas, além de possuir uma importância vital no constructo do ser docente. O quadro a seguir explicita de forma clara o pensamento do autor.

Quadro 9 - Dimensões da identidade profissional na formação inicial

<b>Dimensão motivacional</b>	<b>Dimensão representacional</b>	<b>Dimensão socioprofissional</b>
Relativa ao projecto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma.	Relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor.	Situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional.

Fonte: Adaptado de Nascimento (2007).

De outra forma, o ato de planejar delineado pelo subprojeto suscita de forma subjetiva (modo de compreender e interpretar o mundo e a realidade social do contexto), o amadurecimento da didática do licenciando no que tange a organização, metas e objetivos, tanto no ambiente escolar, bem como no acadêmico. Sem dúvida, o planejamento visa uma melhor eficácia ao direcionar o caminho, ou seja, “a eficácia é atingida quando se escolhem, entre muitas ações possíveis, aquelas que, executadas, levam a consecução de um fim previamente estabelecido e condizente com aquilo em que se crê” (GANDIN, 2010, p. 18).

A elaboração é muito importante num processo de planejamento. Convém repetir contudo: mais importante que o(s) plano(s) é o processo que se desencadeia. [...] De fato, planos são escritos para tornar mais eficiente e mais eficaz a nossa ação e, sobretudo, para dar consistência a um processo de planejamento [...] (GANDIN, 2010, p. 61).

Desta maneira, o subprojeto de Pedagogia encontra-se respaldado por meio de competências investigativas, interpretativas e procedimentais, desenvolvidas pelos “pibidianos”, supervisores e coordenador de área; numa correlação entre forma e conteúdo, o saber e o saber-fazer. Portanto, adentrar o “arcabouço” da formação inicial de professores, pressupõe considerar que “a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

De modo positivo, uma outra “face” do subprojeto encontra-se associada às produções científicas produzidas e apresentadas por todos os envolvidos, mediante a participação em seminários, escrita de resumos expandidos, artigos para publicação em livro; todos em consonância com os temas de estudo que foram pertinentes durante toda a história desse projeto, os quais foram a florados através da interação com a realidade educacional. O quadro a seguir apresenta o itinerário construído para a efetivação dessas atividades.

Quadro 10 - Síntese de planejamento/acompanhamento para eventos científicos

Período	Atividade
<b>06 e 08/08/2019</b>	Orientações para organização/elaboração do resumo para Comunicação Oral e Banner, participação da equipe no Seminário Integrado: ensino, pesquisa e extensão, na XX Semana de Educação e do VI Seminário do PIBID/UFAC. Eventos na UFAC.
<b>14, 15 e 16/08/2019</b>	Participação no I Seminário Integrado: ensino, pesquisa e extensão, sob o tema: Desafios Contemporâneos da Educação Superior na Amazônia Sul- Ocidental, em Rio Branco/AC. Local: UFAC.
<b>05/11/2019</b>	Orientações para organização/elaboração do resumo para Comunicação Oral e Banner, participação da equipe no VI Seminário do PIBID/UFAC (organização das apresentações).
<b>18 a 21/11/2019</b>	Participação na XX Semana de Educação e II Simpósio de Pesquisa Educacional do Mestrado em Educação UFAC, sob o tema: Pluralidades no Diálogo sobre a Educação e os Desafios da Graduação e Pós-graduação, em Rio Branco/AC. Local: UFAC.
<b>20 a 22/11/2019</b>	Participação no VI Seminário do PIBID/UFAC, sob o tema: A escola e a aprendizagem da docência: o PIBID como processo formativo, em Rio Branco/AC. Local: UFAC.

Fonte: Elaborado a partir do acervo da coordenadora de área do subprojeto PIBID/Pedagogia- 2018.

*O I Seminário integrado Ensino, Pesquisa e Extensão: Desafios contemporâneos da Educação Superior na Amazônia Sul-Occidental*, aconteceu na Universidade Federal do Acre, entre os dias 14 e 16 de agosto de 2019, rendendo os seguintes “frutos” para o subprojeto de Pedagogia:

Quadro 11 - Síntese dos trabalhos apresentados no I Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Tipo de trabalho	Escola	Título
<b>Banner</b>	Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida	Relato de Experiência: Subprojeto Pedagogia/PIBID - UFAC na Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida	A Experiência na Iniciação à Docência: construindo a identidade profissional.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	A importância da relação professor-aluno no processo de alfabetização.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	Ensinar-aprender Matemática: um desafio encontrado entre o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I
<b>Banner</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	Relato de Experiência: Subprojeto de Pedagogia do PIBID-UFAC na Escola Estadual de Ensino Fundamental I Francisco Salgado Filho.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Natalino da Silveira Brito	Alfabetização e Letramento: a utilização de materiais didáticos.
<b>Banner</b>	Escola Estadual Natalino da Silveira Brito	Experiência do Subprojeto de Pedagogia – Pibid na Escola Estadual Natalino da Silveira Brito.

Fonte: Elaborado a partir do acervo da coordenadora de área do subprojeto PIBID/Pedagogia-2018.

Participar de eventos científicos significa envolver-se em um intercâmbio por entre diferentes sujeitos, que buscam a divulgação do conhecimento por eles produzidos; essa dinâmica formativa que coloca o “pibiano” em um outro rompante (apreciação de trabalho, sugestões e críticas), imprime um colossal impulso na formação inicial, a saber: upgrade na atuação acadêmica em um sentido global, aumento nos aportes teóricos, e renovação da visão sobre a própria formação. Como aponta Lacerda et al (2008, p. 132):

Os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes além do acesso a informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, uma facilidade maior nas relações e trocas que se estabelecem entre os pesquisadores.

A execução de alguns desses trabalhos formativos, que traduzem os diferentes diálogos realizados no I Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, encontram-se representados na figura a seguir:

Figura 16 - Apresentação de Banners e Comunicação Oral



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

Um outro momento de aprendizado, foi o propiciado pelo *VI Seminário do PIBID/UFAC* (Figura 17), que aconteceu no período de 20 a 22 de novembro de 2019, o qual teve como tema: *A escola e a aprendizagem da docência: o PIBID como processo formativo*. Com o propósito de incentivar o compartilhamento das experiências em seus mais diversos subprojetos na Universidade Federal do Acre, este seminário validou a importância do vínculo

interinstitucional universidade e escola, enfatizando que a socialização entre formação acadêmica e atuação profissional exercem um significado especial ao licenciando, por oportunizar possibilidades de investigar o que acontece na sua área de formação, do mesmo modo que abre espaço para refletir sobre a realidade que lhe foi posta. Para Lima et al (2020, p. 9),

[...] as vivências didático-pedagógicas representaram aos envolvidos diversos sentidos, emoções e significados e ressignificados de práticas pedagógicas efetivadas nas unidades de ensino, articuladas às diretrizes nacionais curriculares que estabelecem a necessidade da formação docente, mediante a relação (dialética) teoria e prática, tendo a escola como lócus apropriado ao processo de ensino/aprendizagem em vista da iniciação à docência.

Figura 17 - Folder de divulgação do VI Seminário PIBID/UFAC



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

Como parte da programação e como atividade final do subprojeto, em cada escola parceira foi desenvolvida uma atividade pedagógica que envolveu o percurso formativo de todos os envolvidos, em conformidade com a realidade vivenciada. Assim, em cada escola foram concebidos os seguintes projetos:

- a) Escola Estadual Francisco Salgado Filho: Projeto brincar é aprender;
- b) Escola Estadual Natalino da Silveira Brito: Projeto brincando na escola: Aprender e ensinar com consciência ambiental através das brincadeiras.
- c) Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida: projeto brincar na escola.

A idealização de um projeto deve estar correlacionada a intenção de consubstanciar a solução para determinado problema; aqui no caso, para atender uma carência observada na comunidade escolar. Porém, para elaborar um projeto é preciso partir do entendimento de que nenhuma forma de conhecimento deve ser considerada de maneira isolada, isto é, é preciso que haja o diálogo com outros tipos de conhecimento, só assim se poderá

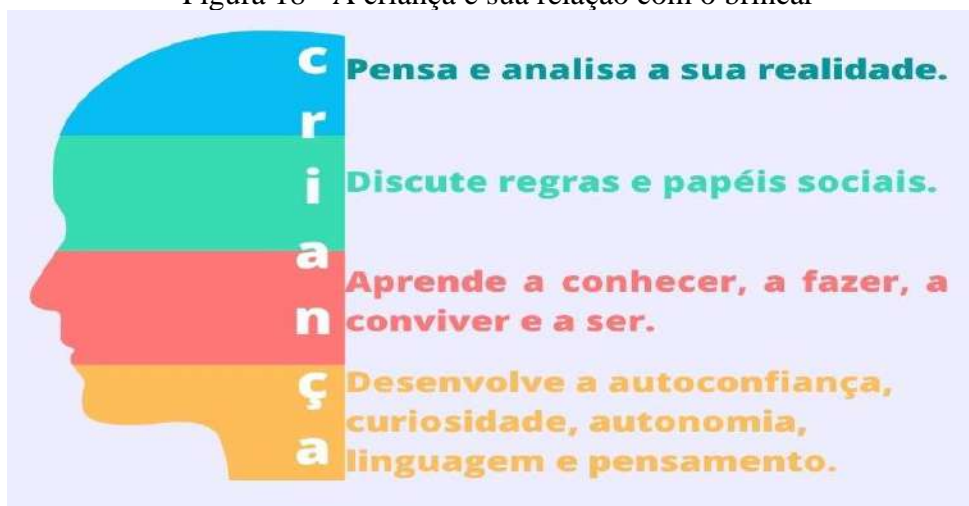
[...] compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, por um clima organizacional, por uma estrutura de funcionamento e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento (GARCIA, 1999, p.103).

No caso posto, as três escolas coadunaram sobre a importância de valorizar o brincar como uma atividade imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança. De fato, quando brincam, as crianças concebem conceitos sobre valores, responsabilidades e limites entre o que se pode ou não fazer; são situações que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento comportamental. Por isso, o ato de brincar é ao mesmo tempo cultura, e espaço de estruturação de práticas sociais.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem [...] (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

A figura a seguir exemplifica esse pensamento.

Figura 18 - A criança e sua relação com o brincar



Fonte: Elaborada pela autora.



Por conseguinte, elegeu-se dentro do repertório do projeto brincar, os brinquedos e brincadeiras tradicionais, balizando o elo cultura e criança, pois “a brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico” (BROUGÈRE, 1995, p. 76), indicando ao mesmo tempo, a universalidade e especificidade de determinado lugar.

Figura 19 - Culminância do Projeto Brincar



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

Paralelamente às ações do projeto brincar, o VI Seminário do PIBID/UFAC buscava “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 1997, p. 61), proporcionando a integração de todos os envolvidos no Programa a nível institucional, como forma de compartilhar as ações desenvolvidas por cada subprojeto, difundindo dessa forma, o conhecimento adquirido. “A ciência, como uma atividade social, precisa ser divulgada, debatida, refletida” (CARMO; PRADO, 2005, p. 1), presenteando a todos com “um amplo

debate em torno de suas ideias, descobertas, teorias e proposições em geral” (CARMO; PRADO, 2005, p. 1).

A realização do VI SEMINÁRIO Pibid/Ufac, sob o tema “A escola e a aprendizagem da docência: o Pibid como processo formativo”, para além da finalidade avaliativa e de socialização das atividades desenvolvidas pelas diferentes áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura envolvidos no Pibid/Ufac, se tornou um momento ímpar para o universo acadêmico, uma vez que articulou o fazer pedagógico nas diferentes dimensões políticas administrativas que compõem o Estado do Acre com sua diversidade sociocultural e ambiental, mostrando uma multiplicidade de saberes, marcos legais e culturais dos diversos níveis de ensino. Foi, de fato, um grande evento interinstitucional, com atividades realizadas diretamente nas escolas, na Secretaria Estadual de Educação e na Universidade Federal, com as mais diversas atividades acadêmicas (SANTOS et al, 2020, p. 2).

É o que se pode constatar no quadro a seguir:

Quadro 12 - Síntese dos trabalhos apresentados no VI Seminário do PIBID/UFAC

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Escola</b>	<b>Título</b>
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Natalino da Silveira Brito	Aprendizagem da profissão: a experiência na iniciação à docência.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Natalino da Silveira Brito	A linguagem uma construção sociocultural: o processo de alfabetizar nos anos iniciais.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Natalino da Silveira Brito	A utilização de jogos didáticos na construção de conceitos matemáticos.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida	A experiência na iniciação à docência: construindo a identidade profissional.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida	Oficina das bonecas Abayomi: uma experiência formativa no PIBID.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida	Brincar é aprender: uma experiência formativa no PIBID.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	Uso de materiais didáticos no processo de aprendizagem do educando com deficiências.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	O brincar na infância.
<b>Comunicação Oral</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	Diferenças entre as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem.
<b>Banner</b>	Escola Estadual Francisco Salgado Filho	A organização do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir do acervo da coordenadora de área do subprojeto PIBID/Pedagogia-2018.

As produções apresentadas durante o seminário tiveram a sua publicação no *Caderno de Resumo - “Anais do VI Seminário Pibid/Ufac”* (Figura 20), que ao reconhecer a importância das “ações didático-pedagógicas exitosas, desenvolvidas no atual Pibid/Ufac (2018-2020)” (SANTOS et al, 2020, p. 2), asseverou que a pesquisa necessita também fazer-se uma atividade cotidiana, pois potencializa habilidades, estabelece representações, impulsionado os licenciandos a observar, indagar, e analisar de maneira lógica, o contexto no qual estão

inseridos. Assim, nessa direção, este licenciando se tornará um profissional com efetiva consciência e competência crítica. Conforme define Freire (1996, p. 29),

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar. Constatando, intervenho. Intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Figura 20 - Capa do Caderno de Resumos



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

A disposição dos trabalhos encontra-se da seguinte forma:

Quadro 13 - Síntese dos trabalhos publicados no Caderno de Resumos

Continua

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
<b>Comunicação Oral 1: Jogos e Materiais Didáticos.</b>	A utilização de jogos didáticos na construção de conceitos matemáticos.	15
<b>Comunicação Oral 2: Atividades Lúdicas e Recreativas.</b>	• Brincar é aprender: uma experiência formativa no PIBID.	21
	• O brincar na infância.	44
	• Diferenças entre as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem.	76

## Conclusão

<b>Comunicação Oral 4: Linguagens e metodologias de ensino e Diversidades culturais na prática docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A linguagem uma construção sociocultural: o processo de alfabetizar nos anos iniciais.</li> </ul>	79
<b>Comunicação Oral 5: Egressos do Pibid: as contribuições do programa para formação docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A experiência na iniciação à docência: construindo a identidade profissional.</li> </ul>	103
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagem da profissão: a experiência na iniciação à docência.</li> </ul>	106
<b>Comunicação Oral 6: Diversidades culturais na prática docente.</b>	Oficina das bonecas Abayomi: uma experiência formativa no PIBID.	121
<b>Comunicação Oral 8: Educação especial inclusiva: o uso dos materiais didáticos, tecnologias digitais e assistiva na formação docente.</b>	Uso de materiais didáticos no processo de aprendizagem do educando com deficiências.	150
<b>Seção de Pôster</b>	A organização do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem.	195

Fonte: Adaptado do caderno de resumos (2020).

O entrecruzamento de saberes se manifestou de forma positiva no VI seminário, e culminou na publicação de artigos e relatos de experiências, compilados por meio do e-book *Pibid/Ufac: lócus de aprendizagens da docência* (Figura 21), legitimando mais uma vez, o protagonismo dos atores desse transcurso de formação e/ou iniciação docente.

Figura 21 - Capa do e-book Pibid/Ufac: lócus de aprendizagens da docência



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

No caso do subprojeto/Pedagogia, foi publicado na *parte 4: saberes vivenciados com a prática docente do PIBID/UFAC*, página 126, o artigo intitulado: *Aprendizagens na iniciação à docência: uma viagem formativa*; o qual por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, ressaltou os impactos formativos do subprojeto a partir da articulação entre UFAC e a Escola Estadual Francisco Salgado Filho, para a aprendizagem docente dos futuros professores. Vale destacar, que nesse cenário circundante do VI Seminário PIBID/UFAC, fez-se presente todos os participantes do Subprojeto PIBID/Pedagogia; assim sendo, a figura 22 expõe alguns dos momentos desse importante evento para a formação inicial dos “pibidianos”.

Figura 22 – Síntese das ações do VI Seminário do PIBID/UFAC



Fonte: Arquivo PIBID/Pedagogia- 2018.

A concretude dos trabalhos apresentados valida todo o processo vivenciado pelo “pibidiano” no subprojeto PIBID/Pedagogia; esse espiral propulsor de conhecimento, aduz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção

ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 27). Destarte, reconhecido como sujeito da experiência, que caminha em direção a novas concepções, o futuro professor que se propõe a atravessar a formação inicial utilizando o PIBID como “embarcação”, abre-se para ir e voltar incessantemente nessa moção de aprendizado que desconstrói, reconstrói, transgrede e ressignifica.

Deveras, o processo de formação do indivíduo que estuda para atuar no ambiente escolar precisa ser analisado, repensado e reestruturado para que possa permitir a esses futuros profissionais, uma ação mais consciente e autônoma. Dessa forma, problematizar o contexto e a dinâmica entre teoria e prática oferecido pelo PIBID aos bolsistas do curso de pedagogia/UFAC, na sua formação inicial, é compreender como as vivências promovidas por este programa vem desencadeando mudanças positivas no processo de aprendizagem e na construção de uma identidade profissional. A figura a seguir, respalda essa afirmação.

Muitos são os questionamentos, mas voltar o olhar para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e mais especificamente o subprojeto do curso de pedagogia, é reconhecer o impacto inovador dessa dinâmica entre teoria e prática; a qual contempla o ensino, a pesquisa e a extensão. Beneficiando não somente os acadêmicos na sua formação inicial; de forma a ser realizada num contexto mais amplo, com vivências que seriam praticáveis no estágio supervisionado e com a conclusão do curso. Como também, resgatando a função social da escola e assim, fortalecendo os pilares da educação básica.

#### **4 O DESPERTAR DA DOCÊNCIA PELO VIÉS DO PIBID: “TU VENS, TU VENS, EU JÁ ESCUTO OS TEU SINAIS...”**

*O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*  
(ROSA, 1994, p. 86)

O caminho que cada sujeito se dispõe a atravessar está imbricado por experiências construídas em um determinado contexto vivido; assim, a rota muda quando o ângulo escolhido, avista dentro do vivido, reflexões que apontam por onde seguir. Desta forma, esta seção voltou-se para a vida daqueles que asseguram a viveza desta pesquisa, buscando compreender o objetivo já exposto na introdução. Logo, utilizou-se da abordagem qualitativa-quantitativa a qual permitiu a andança pelos diferentes entrelugares de uma investigação. Todavia, ao “descortinar” o subprojeto entre os anos de 2018 e 2020, esta pesquisa incidiu na predileção pelo estudo de caso, uma vez que “esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Cabe ressaltar, que para a obtenção dos dados recorreu-se aos portfólios produzidos por cada “pibidiano”, pois ao carregarem uma mensagem individual, os portfólios revelam reflexões e processos de aprendizagem. Nesse caso, foram analisados vinte portfólios, que ao serem submetidos ao processamento de dados no software Iramuteq, valeu-se da Nuvem de Palavras, da Classificação Hierárquica Descendente, da Análise Fatorial de Correspondência e da Análise de Similitude, por meio da organização de um *corpus* textual, as quais expuseram mediante imagens gráficas, a contagem de palavras mais recorrentes entre o material pesquisado. De outra forma, empregou-se o uso das entrevistas narrativas, a qual permitiu compreender a itinerância formativa individual de dez sujeitos, abrindo espaço para apreender por meio da rememoração, a configuração ou não do ser docente entrancado no “chão da escola” e sua influência no processo da constituição identitária.

Por sua vez, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma online, utilizando a plataforma do *Google Meet*. Deve-se assinalar, que o desenvolvimento da pesquisa no contexto remoto não interferiu na construção comunicativa da interação, uma vez que pesquisadora e entrevistados já se conheciam por terem participado do mesmo subprojeto. No entanto, embora houvesse uma empatia já constituída, a familiaridade

com o objeto não interferiu no estabelecimento da imparcialidade sobre os atravessamentos produzidos neste estudo. Desse modo, cada encontro (ao todo foram dez encontros) exigiu a elucidação da temática pesquisada e dos assuntos que seriam pontuados na entrevista, a fim de provocar por meio das memórias e do diálogo, narrativas formativas pelas quais os sujeitos transitaram em seu percurso dentro do Subprojeto PIBID/Pedagogia 2018.

Por outro lado, apesar de possuir um roteiro com questões norteadoras, a duração de cada entrevista narrativa variou de acordo com a singularidade de cada trajetória relatada. Entretanto, os diálogos tiveram um tempo total de 11 horas e 50 minutos, e foram gravados pelo celular da pesquisadora. Assim, com o intuito de preservar a autenticidade das falas, estas foram transcritas de forma a respeitar o significado das percepções exteriorizadas por cada “pibidiano”; nessa direção considerou-se a cadência da fala, os hiatos, a interrupção do pensamento (representado pelo uso de reticências) para refletir sobre a própria fala ou como modo de recordar memórias do processo vivido.

Todavia, com a finalidade de resguardar a identidade dos participantes, foi sugerido a estes que pensassem na sua história formativa dentro do projeto e a partir daí, escolhessem o seu pseudônimo. Diante disso, a figura 23 revela por meio de uma palavra, a ressignificação dada a subjetividade de um determinado caminho percorrido, repleto de particularidades, em que conforme se conta, uma “nova luz” vai se assumindo.

Figura 23 - Os sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

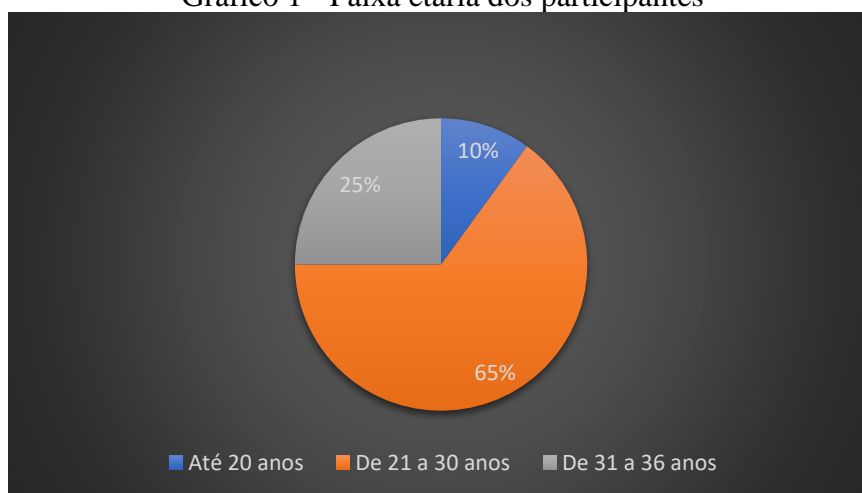


Assim, se “a vida, sem nome, sem memória, estava sozinha. Tinha mãos, mas não tinha em quem tocar. Tinha boca, mas não tinha com quem falar” (GALEANO, 2009, p. 1), ao ganharem voz e vez em um desvelamento imbricado de memórias, expuseram sentido, entendimento e significado para a pesquisadora. Pois, nas palavras de Ricoeur (2007, p. 513) “sob a história, a memória e o esquecimento. Sob a memória e o esquecimento, a vida. Mas escrever a vida é outra história. Inacabamento”. É fundamentado nesse pensamento que se lançou nas subseções que seguem, um olhar analítico sobre alguns pontos do perfil desses sujeitos que narram e as suas narrativas.

#### 4.1 O TECER DE UMA APROXIMAÇÃO COM O PERFIL DOS SUJEITOS

Para uma melhor orientação, condução e posterior análise das entrevistas narrativas, delineou-se um perfil geral para os participantes, aqui obtidos por meio dos portfólios e/ou das entrevistas, afigurados como o fio condutor para este estudo. O mapeamento estabelecido situou-se entre a faixa etária (Gráfico 1), o gênero (Gráfico 2) e o entendimento da existência do Programa (Gráfico 3); partindo do desejo em não rotular mediante situações socioeconômicas a trajetória de quem optou por cursar uma licenciatura, mas que convergissem para a geração de dados que direcionem contribuições e entendimento de um conhecer, ainda que de forma superficial, os sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que mesmo diante da precarização e desvalorização do magistério, o público egresso do subprojeto é jovem, e vai na contramão daqueles que afirmam que cursar pedagogia não é a primeira opção de quem lá está, ou que a escolha tem sido fruto de um processo impregnado pelo baixo desempenho escolar no ensino médio - fato que se respalda na fala da “*experiência*” e “*força*”:

*Pedagogia foi a minha primeira opção (aos 16 anos). Ao longo da minha formação escolar, de todo o meu percurso escolar, eu tive professores que me marcaram bastante. Eu sabia das dificuldades que era ser professora e quer era fazer pedagogia, mesmo assim, acho que a vontade de ser exemplo que nem os meus professores foram para mim, me incentivou bastante. E era um curso assim... que eu podia escolher... é, aprender um pouco mais sobre ele e me direcionar a várias áreas. Não era um curso fechado que eu precisaria apenas... que eu teria apenas um mercado de trabalho, uma opção para depois de me formar trabalhar (Experiência).*

*Eu sempre me imaginei ensinando quando estudava, eu brincava disso em casa, tinha meu quadro verde, minha caixa de giz, meu apagador e fazia dos meus amigos, os meus alunos (risos). Aí, quando conclui o Ensino Médio, já tinha plena convicção do que queria fazer (Força).*

A escolha tão consciente em seguir a carreira do magistério, encontra-se alicerçada na trajetória do licenciando enquanto estudante da Educação Básica, que ao observar seus professores, sentem-se inspirados; assim sendo, situações como essa, sinalizam por antecipação, para a construção de uma formação identitária com a profissão. De fato, “as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação” (GARCIA, 2009b, p. 13).

No entanto, para além da dimensão pessoal, algumas vezes assumem também a dimensão social, em virtude de uma incorporação inconsciente ou não, de valores relacionados as representações feitas sobre as atuações profissionais, isto é, o grupo social no qual os sujeitos da pesquisa se inserem: família, amigos e outras pessoas do seu convívio, exercem uma significativa influência na escolha da profissão; além do fato de considerarem a licenciatura uma “porta” acessível para a entrada na universidade e/ou para ao mercado de trabalho.

*Eu na verdade fui por uma questão mais de conseguir um diploma para prestar concurso público, mas eu escolhi a Pedagogia, foi um curso que escolhi mesmo... Por ser um curso que só tem quatro anos de duração e para os meus planos futuros, era o que melhor se encaixava no meu plano de vida (Resiliência).*

*É... Pedagogia foi assim um pouco de influência da minha família, a maioria das minhas tias fizeram magistério. E aí, foi uma época meio que eu ainda estava pensando no que fazer, não tinha me achado, e foi através de conversar com elas, que*

*eu me identifiquei com o curso. No começo eu ainda estava em dúvida, mas agora no final, pretendo prosseguir com a carreira (Futuro).*

*Na verdade, eu comecei o curso mais para entrar na UFAC, mas o meu objetivo era fazer Psicologia. Mas eu tive alguns professores no curso de Pedagogia que me incentivaram a continuar no curso... acabei gostando demais. Mas foi principalmente a disciplina de Psicologia que é oferecida dentro do curso, que me fez ficar apaixonada, e até hoje eu sou apaixonada pelo curso (Docência).*

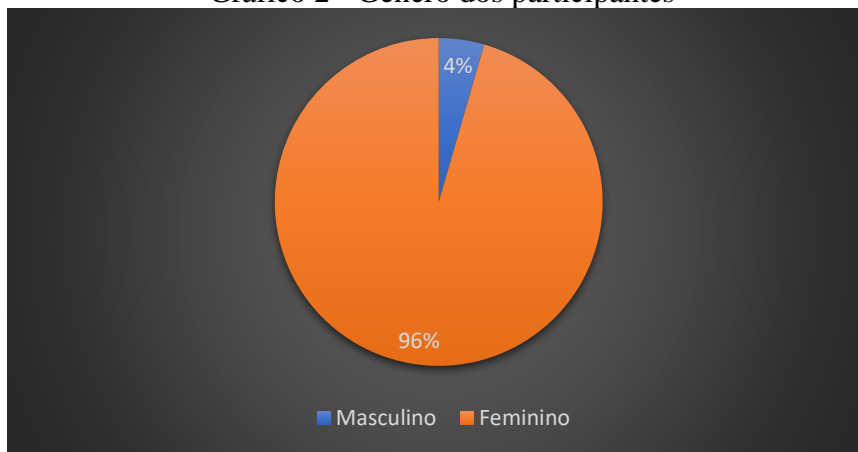
*Eu tinha passado para o curso de Inglês e pedagogia e estava na indecisão sobre qual escolher. Como eu tenho uma amiga que na época estava concluindo o curso de Pedagogia na UFAC, ela me falou super bem do curso e das possibilidades que ele oferecia. Aí, eu acabei que escolhendo a Pedagogia.... e gostei (Aprendizado).*

*Eu fiz o Enem, mas não tinha nada determinado. E aí a minha prima que sempre quis fazer Pedagogia, acabou me convencendo a me inscrever no curso (Persistência).*

*Eu escolhi por influência da família, como a minha irmã já trabalha na área da educação, ela disse que teria mais oportunidades... Aí, por isso eu escolhi, por ser uma área ampla (Formação).*

Por outro lado, um fator que se observa como predominante em cursos de licenciatura e no subprojeto PIBID/Pedagogia, é a enorme dissemelhança entre os licenciandos do sexo feminino e do sexo masculino, os números podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

A maciça feminização do magistério primário indicado dentro do projeto, comprova que o magistério foi ao longo da história delineado por uma sociedade que atrelou à docência a maternidade, legitimando dessa forma a saída dos homens da sala de aula, e rotulando por gênero, a entrada das mulheres nas escolas. Conforme afirma Almeida (1998, p. 79-80):

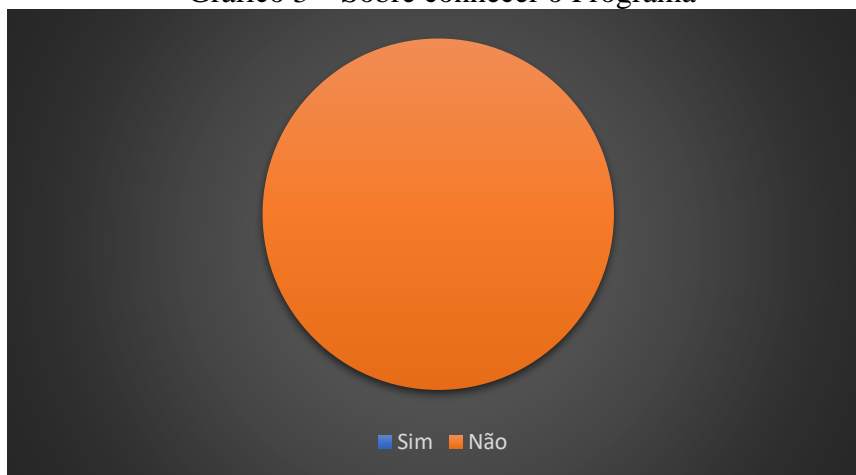
A inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que nunca foi bem remunerada. Aceitar esse fato sem questionamentos é

acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero. A ida das mulheres ao magistério [...] se situam nos paradoxos das relações capitalistas da sociedade. Porém, no acatamento dessas relações, não se pode eximir que as instâncias subjetivas também determinam os rumos das escolhas profissionais de cada pessoa. [...] A incorporação dos atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho [...].

Gatti e Barreto (2009) declaram que o estereótipo construído historicamente sobre a presença masculina e feminina na docência, indicam constituições identitárias contraditórias acerca da profissão, alicerçadas em modos de ser e de pensar, adivinhas de uma concepção social pré-estabelecida de forma hierárquica e simbólica. Ainda segundo as autoras, essa perspectiva prevalece “especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 162).

Por conseguinte, observa-se o desconhecimento dos licenciandos sobre o que seria o PIBID (Gráfico 3), em que se pode concluir, que esta foi a primeira experiência formativa extracurricular vivenciada por eles na universidade.

Gráfico 3 – Sobre conhecer o Programa



Fonte: Elaborado pela autora.

*Eu não fazia ideia do que era o PIBID. Quando o professor entrou na sala para anunciar que tinha aberto inscrições, ele falou só que era seria a primeira experiência como educador (Resiliência).*

*Eu não conhecia o programa. Vim saber através da divulgação dos professores e da coordenação (Experiência).*

*Eu não conhecia como funcionava o PIBID, aí quando abriu o edital, foram falar sobre o programa... foi a partir daí que conheci (Formação).*

*Eu não sabia o que era o PIBID, só vim saber quando começaram as inscrições (Persistência).*

*Eu confesso que não conhecia... foram os professores que influenciaram bastante no meu interesse em querer participar... eles falaram que esse era um momento muito bom para a gente ter essa experiência, que muitos não tinham, que muita gente só iria conhecer a questão da sala de aula já nos períodos finais, que isso seria uma experiência enriquecedora para a gente (Coragem).*

Ao romperem com uma concepção de formação docente centrada no paradigma hegemônico da racionalidade técnica, os professores e a coordenação do curso de Pedagogia ao incentivarem o ‘novo’, reconheceram numa perspectiva ampla, que o contato com o futuro lócus de trabalho na formação inicial, por meio da participação dos acadêmicos no subprojeto PIBID/Pedagogia, apresentava-se como uma via de possibilidades para obter experiências formativas que provocassem contribuições para o “aflorescimento” consciente do que é ser um professor, e colaborasse para a construção de um ‘provável’ perfil docente.

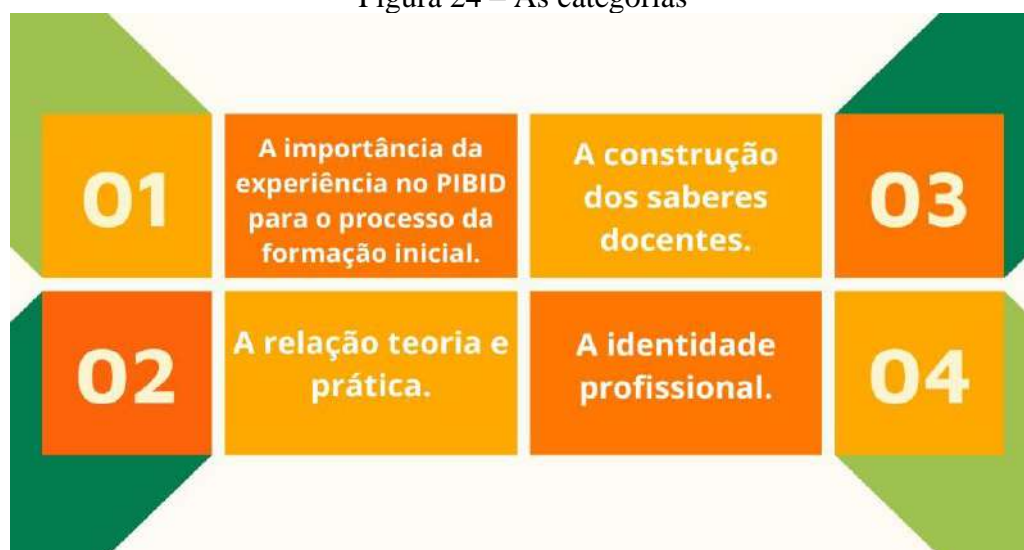
Diante dos elementos abordados, foi possível compreender mesmo que de forma resumida, o perfil dos sujeitos da pesquisa e reposicioná-los no seio das investigações não como produto, mas como produtores de conhecimento. Logo, se a noção de sujeito que esta pesquisa se alicerça encontra-se na incorporação do concreto e do intangível, da perspectiva afetiva e racional, torna-se basilar adentrar para as suas narrativas. É o que se verifica a seguir.

#### 4.2 O ENTRELAÇO DAS NARRATIVAS

Se “viver é etcétera” (Rosa, 1994, p. 125), a vida que se interpreta é o resultado de uma coleção de memórias que ao serem selecionadas e reconfiguradas, evidenciam uma identidade. Assim sendo, esta subseção procurou realizar uma imersão nas memórias narradas pelos licenciandos “pibidianos”, considerando as entrevistas narrativas como uma fonte para adentrar o universo multifacetado que caracteriza o processo de formação inicial docente, e contribui para refletir como saberes docentes e identidade profissional vão sendo construídos através da inserção no PIBID.

Aqui, não se teve a intenção de validar os ditos e não ditos das narrativas, uma vez que a verdade é definida sob um ponto de vista o qual se apresenta posicionado em uma espacialidade e temporalidade de um determinado contexto, mas instituir a partir do outro e com o outro conhecimento e significado. Decerto, as narrativas coadunaram com o propósito da pesquisa e aliada aos estudos teóricos, conceberam quatro categorias (Figura 24).

Figura 24 – As categorias



Fonte: Elaborada pela autora.

Entre os principais autores adotados e que asseguraram uma base teórica ao eixo formação inicial de professores estão: Imbernóm (2000), Nóvoa (2009) e Garcia (2009). No que diz respeito ao eixo teoria e prática, Vásquez (1977), Candau e Lelis (1999) e Saviani (2007) são as principais referências. Em relação aos saberes docentes pauta-se sobretudo nas formulações de Tardif (2012). E no que tange a identidade profissional, Nascimento (2007) e Dubar (2005) que desenvolvem estudo partindo do pressuposto que a formação do ser docente não é “alimentada” somente através da formação acadêmica, mas que se efetua ao longo da vida e nos mais diversificados espaços. Salienta-se que a predileção em apontar alguns principais teóricos para a interpretação dos dados, não excluiu o uso de outros autores complementares.

Todavia, as entrevistas narrativas foram complementadas por meio de vinte portfólios, como artifício suplementar, visando agregar novos sentidos ao processo formativo dos “pibidianos”. No entanto, para analisar as informações contidas em cada um deles, empregou-se o uso do Software Iramuteq, que ao promover um distanciamento da pesquisadora sobre os resultados da investigação, ofereceu “cenários” conceituais sistematizados, enriquecendo a interpretação e a compreensão das categorias expressas, e que agora serão descritas.

#### **4.2.1 A importância da experiência no Subprojeto PIBID/Pedagogia para o processo de formação inicial**

Na medida em que se explorava as principais características que marcaram o processo formativo dos “pibidianos” por meio dos portfólios, os quais ao serem compilados em um



As narrativas a seguir corroboram para a percepção dos licenciandos sobre a sua inserção no espaço escolar a partir do PIBID:

*O PIBID foi a nossa primeira experiência, me fez identificar com o curso. Então, logo assim de cara a gente pôde perceber o que ia fazer. E realmente é definir se a gente ia fazer aquilo ou não, o que fica depois dessa experiência, é a certeza! Eu estou aqui porque eu quero, porque eu já sei o que acontece, já sei como funciona (Experiência).*

*A minha experiência no PIBID validou a minha escolha pelo curso de Pedagogia. É uma experiência, é... uma porta que se abre. O PIBID é um divisor de águas na vida de muitos estudantes, é ali que ele decide ou não se vai continuar na Pedagogia (Resiliência).*

*Muitas pessoas acreditam que o PIBID prepara para a atuação na sala de aula, e isso com certeza acontece..., mas o PIBID contribui pra gente esclarecer se realmente é aquilo que desejamos, ser professora. Na verdade, eu pensei em desistir do curso de Pedagogia, mas o PIBID me fez querer seguir em frente (Coragem).*

*Eu tinha uma expectativa negativa sobre o PIBID, mas me inscrevi porque eu pensei, não... é bom dar uma olhada na escola e ver se é isso que eu quero de verdade, e foi! Eu acho que se não fosse o PIBID talvez eu teria desistido, por que aqui eu vi a prática né? A realidade. Até mesmo o estágio (eu estou no estágio 3), eu diria que o PIBID ainda é... é... ainda influenciou muito mais do que o estágio. Por que no estágio você fica duas semanas né? Aí fica uma semana de observação e a segunda de prática. No PIBID a gente ficou mais de um ano, então deu para vivenciar muita coisa (Docência).*

*Foi muito importante ter um conhecimento da profissão e da escola, mas foi o PIBID que me deu a certeza sobre a profissão docente, é uma experiência que indico para todos que pretendem seguir a carreira de professor (Sabedoria).*

Sob a ótica da maioria dos entrevistados é possível perceber que a opção pela carreira docente não se apresentava como sendo uma escolha definitiva, mas como um momento permeado por dúvidas. No entanto, mesmo em meio às incertezas sobre a profissão, os licenciandos “pibidianos” consideraram que a oportunidade de ser inserido no futuro ambiente de trabalho, viabilizou a constituição de um vínculo positivo com a docência. Assim, ao desmitificar uma cultura de superioridade entre universidade e escola, o PIBID abriu espaço por entre os espaços, permitindo que o licenciando em seu processo de formação inicial pudesse vivenciar o cotidiano escolar, apropriando-se das formas de aprender e de ensinar, redimensionados a partir da socialização e das subjetividades que se estabeleceram pelas relações entre os muitos sujeitos que lá convivem.

Alinhado a esse pensamento, Josso (2004, p. 39) indica que:

*Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece uma oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros. Se*



a abordagem biográfica é um meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras.

Em vista disso, tanto os marcos normativos que regulam e organizam os objetivos propostos no PIBID (Subseção 3.1) e no subprojeto PIBID/Pedagogia (Subseção 3.2), coadjuvam para a formação do “pibidiano” como um sujeito e como um futuro profissional que irá se deparar com circunstâncias únicas e incertas, que assimilam a prática pedagógica de forma heterogênea, singular e instável; este seria um caminhar que permitiria, nas palavras de Alves e Garcia (2008), atravessar fronteiras para, mais uma vez, descobrir a complexidade do mundo.

Todavia, é preciso enfatizar que o Programa não possui uma “fórmula mágica” capaz de transformar qualquer pessoa em um professor ao longo de sua formação inicial, mas que ao possibilitar a ultrapassagem das margens que circundam universidade e escola, permita melhorar as concepções dos licenciandos sobre a escola e suas práticas, indicando também, parâmetros para que ele tenha capacidade de definir se realmente deseja encaminhar-se na carreira docente. Como aponta Bolzan e Powaczuk (2017, p. 122-123):

[...] a construção da docência é compartilhada, faz-se na prática em aula e no exercício da atuação cotidiana nos espaços pedagógicos e institucionais. É uma conquista social e compartilhada, pois implica trocas e representações, envolvendo ações autoformativas, heteroformativas e interformativas. Tais ações ocorrem em consonância com a arquitetura formativa a que cada sujeito está submetido, considerando-se as definições institucionais de cada espaço e tempo de formação, bem como pela cultura universitária, elemento que permeia esse processo.

Logo, apoiando-se nessa citação, alicerça-se a importância de validar a formação inicial no fluxo dialógico entre os dois ambientes formativos (escola/universidade). Nessa vertente, o subprojeto PIBID/Pedagogia traz em seu bojo orientações claramente articuladas, cujo objetivo é promover um movimento em direção a formação. Vale reforçar que não se trata de realizar alguma atividade extracurricular na escola com a finalidade de modificá-la, mas de transformar-se doravante a imersão no contexto escolar. Fundamentando essa perspectiva, Imbernóm (2000, p. 64), defende

[...] a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, temos de considerá-las não apenas como uma atribuição a mais, mas devemos reformulá-las tendo em conta uma redefinição das relações que o aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial.

As colocações a seguir expressam os impactos dessa experiência no que tange a construção da atuação laboral dos licenciandos, que geraram uma oportunidade de observar e analisar o exercício da docência:

*Poder vivenciar a realidade de uma escola pública como um futuro professor, me proporcionou uma experiência totalmente diferente... através do subprojeto eu pude ver como é ser professor e as dificuldades da profissão. Tudo isso contribuiu pra me preparar para certas situações, com certeza foi muito importante para a minha formação, foi um grande aprendizado (Força).*

*Esse contato com o nosso futuro meio profissional antes mesmo de exercer a profissão, foi o maior passo na minha formação. Principalmente porque o subprojeto tem uma duração bem maior que as disciplinas que a gente teve em prática, investigação e nos estágios. Confesso que antes de participar do projeto eu tinha medo... é... eu ainda não me sentia preparada pra dar aula, mas ao longo do subprojeto eu tive todo aquele contato... não só na escola, mas a gente tem aqueles encontros teóricos, debatemos textos... teve todo aquele apoio que ajudou bastante (Formação).*

*Antes de entrar no PIBID eu tinha aquela expectativa de chegar numa escolazinha romantizada, com alunos alimentados, obedientes, aquele... aquela romantização que envolve a pedagogia. Quando eu entrei no PIBID, eu fui ver que a realidade era totalmente diferente. E aí eu tive que trabalhar a minha mente, principalmente o meu psicológico, porque é uma pancada grande. E muitas vezes eu cheguei chorando em casa, porque muito daquelas crianças que eu via o que ela estava passando, eu também tinha passado. A partir dessa experiência eu comecei a olhar a criança com outros olhos, a reconhecer a criança, a querer ser uma profissional que soma, que respeita (Resiliência).*

*O contato duas vezes por semana com os professores, os alunos e os outros funcionários da escola, me fizeram ter certeza de que quero ser professora. Com o PIBID eu pude ver os mais variados tipos de professores e a partir disso, pude trabalhar no tipo de profissional que quero me tornar (Futuro).*

*Eu tive a experiência com o PIBID antes dos estágios, e isso me possibilitou ter essa inserção na sala de aula e a entender melhor como é o ambiente escolar. Para mim foi desafiador a princípio, mas me fez entender que era aquilo que eu queria. Em relação ao estágio, o PIBID me auxiliou muito porque ele me fez estar mais habituada ao ambiente escolar, isso ficou bem visível ao ver meus outros colegas que não haviam participado do subprojeto. Além disso, também, tem a questão da pesquisa, participar do subprojeto faz a gente querer pesquisar... porque a gente não conhece somente a sala de aula, mas antes disso, o espaço escolar, o seu PPP né? Tudo isso vira um campo de pesquisa e a gente quer saber sobre tudo (Aprendizado).*

Ao narrarem como suas experiências formativas se delinearam no percurso do subprojeto, os “pibidianos” se inscreveram em uma dinâmica reflexiva própria que afluiu na transição do ver o professor quando se é aluno, para o ver-se como professor (PIMENTA, 1999). Nas palavras de Nóvoa (2009) experiências adivinhas da proximidade dos licenciandos com seu futuro ambiente profissional, promove reflexões sobre a cultura da profissão; isto significa que o abeiramento com a escola e seus conflitos, de forma orientada, contribui de

modo direto para a construção do conhecimento do que seja ser professor. À vista disso, Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72) enfatizam que

[...] o cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaçotempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaçotempo de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção do conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais.

Segundo os autores, o cotidiano da escola deve instituir-se como um lócus de práticas singulares, que ao se entrecruzarem nos diferentes espaços e tempos, transformem o entendimento do vivido em algo real, posto que “é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar” (PENIN, 2011, p. 39); configurando assim, novos sentidos para a trajetória formativa do licenciando.

Garcia (2009) expõe ainda que as experiências vividas na formação inicial docente se tornam um pilar básico para o próprio desenvolvimento profissional, uma vez que estimulam a reflexão, a criticidade e a investigação sobre a prática docente, problematizando os processos que constituem o aprender do ofício de ensinar. A relevância em reconhecer essa etapa é de fundamental importância, pois trazer à tona a consciência do ser docente alicerçada na experiência do cotidiano, significa mobilizar o licenciando a pensar em si mesmo como um sujeito em formação profissional, que precisa conhecer as peculiaridades da profissão.

Como esclarece Roldão (2007, p. 39):

[...] formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber muitíssimo rigoroso e que seja ativo, um saber em uso, um saber que se caracteriza por ser mobilizável e não um saber inerte. Significa ainda que esse saber profissional, com cujos instrumentos a formação desejavelmente apetrecharia os formandos, lhes deverá permitir exercer bem a sua função em termos profissionais – e a sua função é ensinar, fazer com que os seus alunos aprendam aquilo que, por isso mesmo, eles também têm que saber muito bem, sabendo fazê-lo com autonomia de decisão e capacidade de análise, decisão e melhoria.

É nessa direção que Gatti (2014) ratifica a ideia de que os futuros professores devam desenvolver sua condição de profissionais apoiados tanto na formação acadêmica, como também nas “acontecências” logradas no cotidiano da escola. Tal relação de iniciação à docência incitaria um sentimento de pertença por parte do licenciando, garantindo-lhe pensar de forma autônoma em futuras ações para a sala de aula. Essa concepção é defendida por Imbernón (2000, p. 61), quando destaca que:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que: produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, operação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito.

Em contrapartida, é preciso não incorrer no erro de conceber a experiência formativa consubstanciada a partir do “adestramento” do licenciando, fundamentado em um saber-fazer, caracterizado como “um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho, em que tem lugar um ensino clínico que transmite um certo conhecimento formal institucional” (IMBERNÓN, 2000, p. 63), fato que descaracterizaria os objetivos propostos no subprojeto. Mas, sobretudo, reconhecer a iniciação à docência como uma demarcação reflexiva sobre a formação, que ao estruturar a apropriação dos saberes da docência e “germinar” uma identidade profissional, ultrapasse uma formação meramente técnica, para uma formação com práticas reflexivas coerentes e críticas.

Para Freire (1997), formar um professor reflexivo simboliza formar um professor pesquisador, que procura “adentrar-se” nas situações de forma crítica, buscando superar as dicotomias inerentes ao processo da formação inicial. Na visão de Garcia (1997, p. 55), reconhecer a “indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com professores em formação [...] facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino”, pois:

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme estabeleçam estas relações o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 2001, p. 17-18).

Aliás, Mesquita e Machado (2016, p. 108) afirmam que é no decurso desse processo que

[...] ocorrem várias (trans)formações: alteração de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do eu pessoal e profissional; etc. Tudo isto no seio de uma sociedade que também ela se transfigura em todas as áreas do saber e etno cronologicamente. Trata-se, por isso, de tentar perceber como é que o conhecimento pré-profissional se constitui como embasamento, atendendo ao facto de que se trata de um conhecimento sempre inacabado, mas que deve começar sustentado em bases epistêmicas fortes, que o firmem, que o alicerçam.

Nessa acepção, torna-se imprescindível admitir que o fazer docente é ao mesmo tempo, um “terreno” indefinido e singular, no qual não se pode unicamente dispor de procedimentos

técnicos, uma vez que “as realidades criam-se e constroem-se” (PÉREZ-GOMEZ, 1997, p. 110) para além das teorias e dos métodos reputados. Consequentemente, a experiência vivenciada pelo licenciando em seu curso de formação inicial, deve ir para além das transformações educacionais, mas considerar, também, as mudanças que paralelamente acontece no contexto social. Pois, como descrito por Schön (1997, p. 81) “na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão [...] encontra-se uma concepção construtivista da realidade”.

Diante do exposto, na tentativa de romper com o que é muito comum para a formação inicial de professores, percebe-se que a experiência formativa efetivada pelas ações do Subprojeto PIBID/Pedagogia possibilitou romper com a visão epistemológica simplista e linear da estruturação dos procedimentos de aprendizagem docente, as quais muitas vezes, são concebidas sem os devidos questionamentos e problematizações em relação ao que, porque, para quem e como ensinar. Para os autores aqui citados, o favorecimento dessa experiência, proveniente da temporalidade formativa da vivência na escola, evidencia de forma peculiar, as condições subjetivas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem docente.

#### 4.2.2 Relação teoria e prática

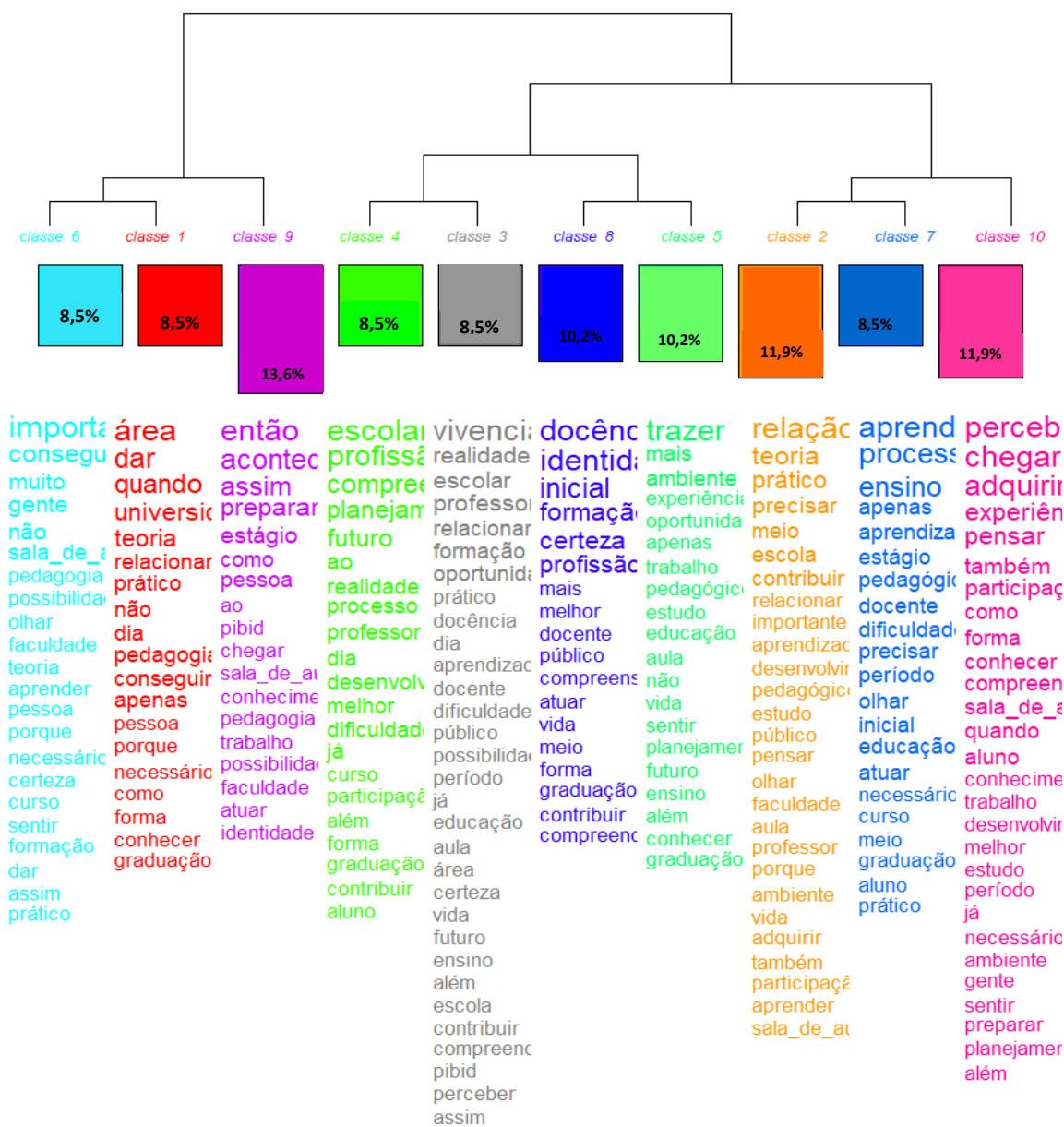
Ao utilizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do Iramuteq que organiza as formas lexicais em classes de acordo com a importância relativa de cada uma, esta classificou o *corpus* textual dos portfólios em dez diferentes esquemas de classes (Figura 26) que, ao mesmo tempo, permitiu compreender e interpretar as proximidades representada pela semelhança do vocabulário, bem como o distanciamento estabelecido pelo diferente vocabulário do segmento das outras classes (CAMARGO; JUSTO, 2013). Como caracteriza Cervi (2018, p. 8):

[...] Trata-se de um método que apresenta uma classificação hierárquica descendente das ocorrências dos termos em um segmento específico do texto. Assim, são feitas duas coisas ao mesmo tempo: a primeira é identificar coocorrências de termos nos mesmos segmentos, distribuindo textos em classes por proximidade; a segunda é hierarquizar a presença relativa de cada termo nas classes de palavras criadas.

Assim, em um tempo de 28 segundos, o *corpus* manuseado na CHD identificou 70 segmentos de texto, 761 palavras distintas, 2532 número de ocorrências, 553 palavras lematizadas, 475 palavras que foram ajustadas para serem destacadas em primeiro plano no *corpus* (de acordo com a sua classificação gramatical na definição de propriedades chaves e

suas cores), 69 formas suplementares (palavras para serem lidas em um segundo plano nas propriedades chave), 59 segmentos identificados em relação ao total de segmentos, e a taxa de retenção de palavras de 84,29% (para a análise de CHD, é necessário ter um percentual de aproveitamento de no mínimo 70% de segmento de texto).

Figura 26 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dos portfólios



Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

A primeira movimentação empreendida para analisar os resultados do dendrograma, está em compreender quantas são as classes e qual a vinculação estabelecida entre as temáticas apresentadas por elas. Para tanto, tornou-se fundamental observar a parte superior do dendrograma em que são apontadas as “chaves” de correspondência entre as classes. Com base

nisso, foi possível visualizar que o *corpus* textual na CHD se partitionou em dois blocos de subcorpus independentes. Assim, o primeiro foi composto pela Classe 9 (13,6%) e por uma subdivisão incluindo as Classes 6 (8,5%) e 1 (8,5%), apresentando-se com as mais isoladas das demais, indicando desse modo, uma maior proximidade e homogeneidade entre elas.

No entanto, o segundo subcorpus constituiu-se pela Classe 10 (11,9%), a qual estabeleceu três subdivisões: (1) incluindo as Classes 2 (11,9%) e 7 (8,5%); (2) contendo as Classes 5 (10,2%) e 8 (10,2%); e (3) abrangendo as Classes 3 (8,5%) e 4 (8,5%); estas por sua vez, explicitaram conteúdos semânticos mais próximos, contudo, ainda com certa diferenciação. Decerto, esta categorização entre as classes com maior e menor ocorrências concerne a quantidade de segmento de texto que cada uma possui acerca da totalidade do *corpus* textual. Vale ressaltar que nesse constructo, as palavras apresentadas em cada uma delas permitiram interpretar como os “pibidianos” relacionaram a articulação entre teoria e prática no seu processo formativo dentro do Subprojeto.

Assim, a Classe 9, associada a contribuição do PIBID em preparar para a sala de aula e validar uma escolha identitária com a profissão, ao subdivide-se nas Classes 1 e 6, evidenciou a relevância em conseguir conciliar na graduação, curso de Pedagogia, possibilidades de relacionar teoria e prática. Por outro lado, a classe 10 enfatizou a experiência formativa através de um projeto de iniciação à docência, que ao fragmentar-se nas Classes 2 e 7, expôs resultados que contribuiriam para legitimar a necessidade de uma efetiva vinculação entre teoria e prática na formação inicial docente, reconhecendo a potencialidade dessa experiência no processo formativo e para a ressignificação da profissão.

As Classes 3 e 4 ao figurarem uma ramificação da Classe 10, corroboraram a necessidade de uma formação que determinada a partir da vinculação universidade e escola, desenvolvesse uma aprendizagem reflexiva sobre a profissão. As Classes 5 e 8 ao se correlacionarem com as Classes 3 e 4, demonstraram o interesse dos “pibidianos” em vivenciar a realidade escolar, como uma oportunidade de compreender as dificuldades que são específicas do contexto que a circunda, assim como aprender mais sobre a profissão docente.

As colocações a seguir validam esses impactos:

*A minha formação através do PIBID contribuiu bastante para compreender a relação entre a teoria e a prática. Porque quando a gente está estudando é totalmente diferente nos primeiros períodos, é muita teoria, é... pensar no desenvolvimento da criança, pensar em como se formou a Pedagogia, como foi nascendo, como tudo foi se desenvolvendo... E quando a gente vai para a sala de aula, a gente tem que trabalhar com outras coisas, tem que trabalhar com os ensinamentos (que a gente ainda não tinha tido). A gente tem que ver também que a teoria, mesmo os ensinamentos, a teoria dos ensinamentos, ela é muito diferente, porque quando a gente vai aplicar, a gente tem que*

*utilizar, lógico, aquilo que a gente aprende na universidade, mas a gente tem que agregar a isso novas ferramentas, novas possibilidades, para que os alunos possam compreender da forma que a gente compreendeu. Então, é uma diferença muito grande, tem coisas que a gente não aprende na universidade, a gente aprende quando estar inserido na sala de aula (Experiência).*

*Quando a gente entra no curso de pedagogia, é muita teoria, conceito, tudo é muito formalizado, mas quando tu entra no PIBID, tu entra no ambiente da escola e ali tu consegue realmente saber como funciona. Então, o PIBID entra justamente pra tu ver na prática o que é que acontece nas relações né?... Dentro da escola. E quem participa do programa começa a entender que apesar de serem diferentes é... bem diferente (risos), elas caminham juntas (Resiliência).*

*Bom, quando estamos estudando a teoria na universidade, a gente acha que é tudo muito fácil né? Mas é totalmente o contrário... Porém, ter essa aproximação da experiência prática através do PIBID, me trouxe um incentivo é... porque eu tinha um certo medo de atuar, eu acabei olhando pra profissão com outros olhos... de forma positiva (risos), claro (Coragem).*

*Poder vivenciar a experiência de conciliar a teoria com a prática nos primeiros períodos foi muito importante. Porque apesar da teoria ser é... como eu posso dizer? É... Ser mais completa, no real a gente nem sempre consegue colocar tudo na prática, porque por mais que a gente estude, quando a gente chega na escola e na sala de aula, acabamos nos deparando com várias realidades, e nem sempre conseguimos fazer o havíamos pensado (Força).*

*O PIBID me ajudou muito a compreender a relação teoria e prática, porque quando a gente vivencia as situações-problemas que surgem na escola, isso de certa forma nos tira do conforto das aulas na universidade né? (risos) Temos que aprender a lidar com essas situações, que muitas vezes os livros não ensinam, mas direcionam é... são coisas que só podem ser pensadas, se forem vividas, e isso ajudou muito a minha experiência formativa (Sabedoria).*

Percebe-se que a lembrança feita pelos licenciandos revelou que o espaço formativo oferecido pelo PIBID, ultrapassou a mera função de exclusivamente transferir os conhecimentos teóricos para o terreno da prática, para compreendê-los como indissociáveis, em que a aprendizagem não acontece em um contexto teórico e em outro prático, mas que ela é ao mesmo tempo teórico-prática. Inegavelmente, é preciso entender a relação de complementaridade entre teoria e prática, já que a teoria não é um receituário e a escola tão pouco o seu paciente; romper com essa concepção implica destituí-la do paradigma da racionalidade técnica, uma vez que “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano” (FREIRE, 1987, p. 15). Nas palavras de Vásquez (1977, p. 207):

[...] Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.



A afirmação do autor revela o entendimento de que entre teoria e prática existe uma unidade insolúvel que se configura por distinguir, ao mesmo tempo, a dependência e a independência entre esses dois polos. Essa compreensão oportuniza transpor concepções opostas de que a teoria orientaria a prática e por isso, a tornaria subordinada as ideias do campo da aplicabilidade ou de que sob a predominância da prática, a teoria se dissiparia e acabaria por desfazer-se. Ao respaldar esse pensamento, Souza (2001, p. 7) esclarece que:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Segundo Candau e Lelis (1999), esse seria um dos grandes impasses quando se discute sobre formação de professores, pois na articulação entre teoria e prática, se exprimem os problemas e as distinções da sociedade em que se vive, que, sobremaneira, privilegia a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e por consequência, a separação entre teoria e prática. Para Saviani (2007) a complexidade dessa visão reducionista, desdobra-se em virtude de duas concepções de educação:

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (SAVIANI, 2007, p. 103).

Ao comparar as duas concepções, Saviani (2007) destaca que “no primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova” (SAVIANI, 2007, p. 103). Logo, se por um lado a concepção tradicional pleiteava a primazia da teoria, por outro, a concepção renovada demandava o predomínio da prática, e na opinião do autor, ambas coadjuvaram para legitimar a separação, o formalismo e o simplismo estabelecido entre teoria e prática. Isso equivale a afirmar, que no tocante a relação teoria e prática deve prevalecer um vínculo dialético, em que a teoria torna compreensível e potencializa a prática e esta, no que lhe concerne, dar novos sentidos à teoria. Nesse sentido, o autor conclui que,

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (SAVIANI, 2007, p. 108).

Reconhecer a unicidade dessa relação como expõe Vásquez (1977), é admitir, portanto, que ela não é direta e nem imediata, mas que algumas vezes se passa da prática a teoria e em outras, da teoria à prática. Nessa perspectiva, torna-se indispensável uma formação inicial que ao ser alinhavada na articulação entre teoria e prática, possa ampliar para o licenciando oportunidades de ver, refletir e interpretar o contexto do exercício profissional docente e a partir desse movimento, ele seja capaz de constituir seus saberes docentes como um processo contínuo de sua identidade como futuro professor. Em concordância com a inter-relação teoria e prática no percurso formativo do licenciando, Candau e Lelis (1999) alegam que todos os elementos curriculares deveriam evocar a singularidade teórico-prática procurando contemplar a totalidade da prática pedagógica, uma vez que a formação não se consubstancializa apenas no interior de um curso de licenciatura, mas se faz também, a partir de uma realidade concreta.

[...] na formação do professor, é necessário romper com o paradigma da separação entre teoria e prática, pois se considera a atividade pedagógica um conjunto de interações conscientes, dirigidas com fins específicos, servindo para a reflexão e a produção de conhecimento sistematizado, apropriando-se dos avanços científicos na contribuição para uma formação reflexiva das práticas, analisando o contexto social e a relação com a educação. Quando se discute a formação de professores, é preciso pensar no contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que serão enfrentadas no dia a dia (OSTROVSK et al, 2017, p. 35).

Este excerto elucidada que a formação inicial docente deve garantir ao licenciando o entendimento de que a prática pedagógica não está limitada à transferência de um determinado conhecimento, o qual foi organizado e sistematizado pela humanidade, mas acima disso, compreender que este processo tem como ponto de partida e de chegada a prática social. De acordo com Vásquez (1977), a teoria por si só não pode modificar o mundo, entretanto, ela pode colaborar para essa mudança, desde que saia de si mesma e seja incorporada pelos que vão promovê-la, através de seus atos reais e efetivos, tal renovação.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (...) (FREIRE, 1996, p. 17- 18).

E, para isso, é imperioso propiciar momentos de vivência teórico-prática, que enseje no futuro professor possibilidades de projetar-se no enfrentamento de aspectos que transcorrem para além dos muros da escola, mas que interferem diretamente na sua práxis. Esse aspecto passa a se constituir como um dos diferenciais em relação a formação dos “pibidianos”, que ao terem a oportunidade de estar inseridos na prática que se faz no cotidiano, teorizaram a realidade da sala de aula a partir da fundamentação do curso de Pedagogia, assimilando dessa forma o papel do professor e a complexidade dos meios de ensino e aprendizagem.

*Ali na prática eu consegui me autoavaliar... eu olhava para o que vivenciava no curso e na escola e algumas vezes eu conseguia ver uma relação e em outras não (risos)... no início foi complicado, mas com certeza participar do programa contribuiu pra minha formação num todo... com certeza quando vamos para a escola conseguimos descobrir como é ser professor de fato... porque ser estudante e ser professor tem muita diferença e é nessa relação entre universidade e escola mesmo, que a gente consegue realmente vivenciar isso, não tem como ser diferente (Futuro).*

*Eu consegui adquirir bastante experiência no dia a dia da sala de aula, deu pra ter uma noção sobre como montar um planejamento, porque cada sala exige um pensamento do seu professor é... pensar no que o aluno vai aprender e no que ele não vai aprender e que a gente possa fazer por ele (Persistência).*

*A participação nesse projeto trouxe uma profunda mudança na minha formação, porque a gente só sente o impacto disso na nossa vida quando estamos ali nos preparando para sermos professores e quando a gente chega lá, a gente quer fazer alguma coisa, a gente quer colocar todos aqueles fundamentos aprendidos no curso em prática...você vivenciar ali na prática com os alunos a defasagem de alguns, a necessidade de outros, todos estarem ali na mesma vontade de aprender naquilo que tem a real necessidade, isso traz uma mudança pra gente, uma mudança de querer fazer algo de diferente por eles (Docência).*

Os relatos provocam a imprescindibilidade de compreender a formação inicial docente como um processo de desenvolvimento que engloba a reflexão e o compartilhamento daqueles que ensinam como também, daqueles que aprendem. Assim sendo, a função dos cursos de formação de professores e dos programas que compõem esses currículos, demandam a necessidade da articulação entre o conhecimento assimilado na graduação e o produzido no exercício da profissão, pois é trilhando esse caminho, que o futuro professor conseguirá se identificar com a práxis docente e integrar-se nessa “viagem” de pertença com essa realidade, posto que é a práxis que “marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VÁSQUEZ, 1977, p. 6). Gatti et al corroboram com essa afirmação, quando evidenciam que:

[...] as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre

a atividade teórica e a atividade prática. A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

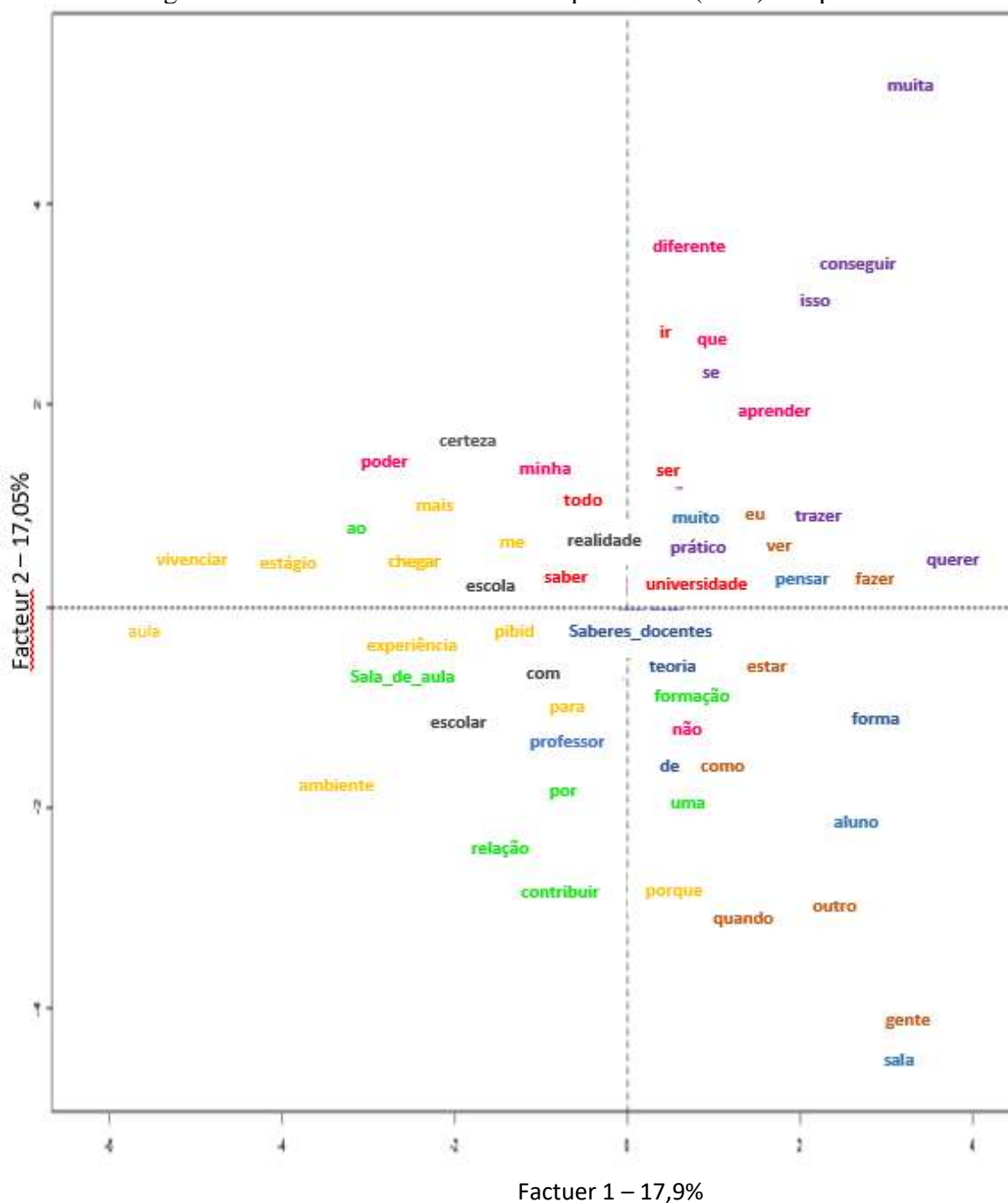
Para Libâneo e Pimenta (1999) a formação inicial de professores deve caracterizar entre os aspectos que a constitui, a direção da articulação entre teoria e prática, pois, segundo os autores, é de fundamental importância integralizar os conteúdos das disciplinas em circunstâncias que tragam situações-problemas aos futuros professores e que lhes permitam experimentar as soluções. Nesse viés, o PIBID como já citado anteriormente, ao objetivar uma formação docente que considera a complexidade da escola como um “território” formador, reverbera uma configuração mais coerente para a unidade teoria e prática, rompendo por consequência, com o descompasso e a desarticulação histórica observada no decurso da formação de professores no Brasil (Seção 2), que em consonância com as demandas do contexto político, social e econômico, influenciaram sobremaneira nos processos formativos que, ora foram determinados pela racionalidade técnica ou pela racionalidade prática.

Nesse bojo, ao reforçar a complementariedade entre teoria e prática, o Subprojeto PIBID/Pedagogia reitera que ambas não subsistem sem a outra, visto que “não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade” (SOUZA, 2001, p. 7). Reconhecer essa relação, significa convalidar a construção de conhecimentos para a prática formativa do futuro professor, pautados na reflexão e incutidos numa visão diferenciada da realidade; esse deslocar-se formativo propõe uma transformação da perspectiva do licenciando, de modo que este, compreenda as “divisas” e os contratos existentes, distanciando-se assim das determinações impostas pelas mais variadas concepções que “invadem” o cotidiano escolar.

### **4.2.3 A construção dos saberes docentes**

Com a finalidade de expandir os dados gerados, foi aplicado a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permitiu verificar as correlações e os distanciamentos existentes entre os valores e as frequências das palavras no *corpus* textual, de acordo com as variáveis que descrevem como os “pibidianos” veem a constituição dos saberes docentes a partir da iniciação à docência (Figura 27).

Figura 27 – Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos portfólios



Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

Conforme esclarece Camargo e Justo (2013), o método AFC busca representar de modo gráfico as associações em um plano fatorial, exibindo a estrutura das informações de forma otimizada, sem a necessidade de assumir modelos ou distribuições conhecidas. Os autores acrescentam ainda, que a AFC não é apenas uma técnica estatística, mas uma soma de técnicas que se relacionam para tornar os dados passíveis de interpretação. No entanto, para que este

processo se faça realizável, é preciso explorar a inter-relação existente entre as variáveis, de forma que essas possam ser explicadas por um grupo de categorias básicas, representadas por uma quantidade menor que as variáveis padrões, sendo denominadas de fatores.

Segundo Da Rocha Júnior et al (2019, p. 372) “com a AFC, podem-se estudar as tabelas de frequência cruzada, conhecidas como tabelas de contingência, matrizes em que as linhas representam objetos ou indivíduos e as colunas variáveis, com uma ou várias modalidades”. Como descrito pelos autores, a extração dos fatores

[...] permitem mostrar os relacionamentos entre linhas e colunas da tabela. Cada linha e cada coluna são representadas por um ponto - determinado pelo vetor de frequências de suas células - num espaço euclidiano, e as distâncias entre os pontos ou entre estes e o centro de gravidade - a origem de coordenadas - são medidas em distâncias de  $c^2$  (Qui-Quadrado). A contribuição à inércia da nuvem dos pontos-variáveis se relaciona com sua distância ao centro de coordenadas; assim, quanto mais distante do centro, maior a sua contribuição (DA ROCHA JÚNIOR et al, 2019, p. 373).

Dessa maneira, por meio da AFC, observou-se que o agrupamento de palavras revelou mais proximidades do que distanciamentos entre os dois eixos representados: eixo horizontal (Fator 1 – 17,9%) e eixo vertical (Fator 2 – 17,05%), determinando uma somatória de 34,95% de variância total relacionada a importância dada a compreensão dos saberes docentes a partir da epistemologia da prática docente. Circunstância essa indicada no cruzamento dos eixos e na divisão entre os quadrantes, em que a expressão “saberes\_docentes” norteia a raiz semântica dos portfólios analisados e conseqüentemente, os significados dos seus protagonistas (“pibidiano”), os quais reconheceram o Subprojeto como um espaço que contribuiu para desenvolver e materializar esses saberes, na realidade do contexto escolar no qual estiveram inseridos.

*O PIBID me fez entender que para ser um bom professor é preciso aprender coisas que vão além da universidade... é, no curso de Pedagogia por exemplo, temos a parte pedagógica, a didática, mas nada se compara a ir para a escola, ter o contato né? Pra mim, essa foi a parte mais importante, você ter a oportunidade de vivenciar de verdade o que vai trabalhar... é... isso me ajudou muito a ver o tipo de profissional que vou ser (Experiência).*

*No PIBID a gente pôde, principalmente, observar... é... ter essa noção de como é ser professor, porque é muito diferente a experiência como aluno e a experiência como professor. Eu como aluno, nunca tinha me colocado na posição de professor e eu me vi nessa posição durante o PIBID... levar esse olhar pra dentro do curso de Pedagogia me ajudou muito (Persistência).*

*O PIBID dá pra gente uma dimensão da realidade da prática docente. Esse conhecimento prático trouxe entre vários impactos que pude vivenciar dentro da escola, a importância do planejar é... de conhecer pra transmitir, de estar preparado para ensinar (Aprendizado).*

*O PIBID pra mim é muito completo (risos), não tem como assim falar que teve mais alguma coisa do que outra. Tanto na questão da experiência, porque você vive muito a prática é... mas também na questão da teoria, porque você vai mesclando esses saberes... o que aprendeu na sala de aula da faculdade e levando pra dentro da escola. Falando por mim né? Eu conseguia na hora da prática, fazer associações com o que havia estudado no curso (Docência).*

*Pra gente entender a movimentação que acontece dentro da escola, a gente tem que ter o conceito. Porque se tu for simplesmente jogada na sala de aula, não vai compreender nada daquilo... então tu tem que passar por essa etapa de conceitos, de teorias, pra tu poder compreender o que vai... o que te espera dentro da sala de aula (Resiliência).*

A partir do que foi socializado pelos “pibidianos” em suas narrativas, identificou-se que estas dialogam com os objetivos do subprojeto, que ao incentivar a inserção do licenciando no cotidiano escolar, levando em consideração a relação teoria e prática, intencionou por meio da experiência, uma formação inicial mais contextualizada e fidedigna com a profissão, posto que é essencial conhecer estratégias de ensino que visem auxiliar na apreensão do conhecimento profissional. Para Freire (1996), o conhecimento e a realidade concreta devem estar vinculados em uma dinâmica, visto que os conhecimentos interferem no mundo e o mundo interfere nos conhecimentos, um percurso edificado por um emaranhado de saberes.

Deste modo, à medida que as experiências vão se transfazendo em virtude da aproximação com o cotidiano escolar, o futuro professor passa a ter uma percepção ampla da profissão docente ao identificar e mobilizar os mais variados saberes, com o propósito de nortear sua prática profissional. Cabe ressaltar, que esses saberes têm um vasto significado, que vão desde os conhecimentos até as competências e habilidades referentes ao saber ser e saber fazer do professor (TARDIF, 2012); os quais são agregados, reestruturados, aprendidos e produzidos conforme a história de vida pessoal e profissional. Sob este prisma, Tardif (2012, p. 36) evidencia os saberes docentes como sendo “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Conforme aponta o autor, os saberes de formação profissional são classificados como os saberes produzidos pelas ciências da educação e designado à formação científica dos professores. Os saberes disciplinares por sua vez, são os saberes que a sociedade possui, sendo incorporados às universidades no formato de disciplinas. De outro modo, os saberes curriculares aparecem “[...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38). E por último, os saberes experienciais, que são concebidos no exercício e na prática da profissão, surgem da experiência e são analisados por ela. Tardif (2012, p. 11), reitera ainda que:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Logo, este saber necessita ser fundamentado e explorado, de modo que o futuro professor seja capaz de refletir sobre o que aprendeu nas diversas situações de ensino-aprendizado as quais teve acesso. Dessa maneira, assimilar e compreender o saber docente significa não nivelá-lo a um saber que esteja subordinado a competência mental e cognitiva, e tão pouco, concebê-lo apenas como um produto das relações sociais. Pois, para Tardif (2012) o saber docente expressa-se na interface entre o social e o individual, posto que advém do sujeito e da concepção do contexto vivido. Assim sendo, o saber social depende das circunstâncias sociais e históricas (Seção 2) que estão correlacionadas tanto com a organização da escola, como ao cenário social que define os conhecimentos requeridos ao exercício da profissão docente. Mas também, em contrapartida, o futuro professor carrega consigo conhecimentos pessoais que foram conquistados ao longo da vida e que por consequência, serão incorporados a ação profissional.

Nesse sentido, é possível afirmar que há um conjunto de saberes provenientes de uma relação com a temporalidade, com a cultura universitária e com a experiência prática vivenciada no cotidiano escolar, que apresentam importantes elementos que irão compor para o licenciando, o alicerce para aprender e produzir seus próprios saberes docentes a partir da reconfiguração do que seja ensinar. À vista disso, este saber passa a ser entendido como dialético e contínuo, que se instaura na trajetória pré-profissional e são contextualizados tanto no espaço de formação profissional (universidade) como no espaço de exercício profissional (escola).

Certamente, esse fio condutor que elabora e/ou reelabora os saberes, colocará o “pibidiano” na posição de protagonista/aprendiz, em uma postura vinculada ao entrecruzamento da condição de aprender na e pela experiência, à medida em que interpreta através do reconhecimento e da mobilização desses múltiplos saberes, os sentidos que surgem acerca da formação e das peculiaridades da profissão. Nesse contexto de entendimento, Luckesi (2014, p. 28-29) explicita que:

Formar o educador [...] seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas — especialmente —



o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente' crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.

Para Pimenta (1999), é imprescindível repensar a formação de professores para confrontar a corrente de desvalorização da profissão docente e dos discursos que recaem sobre ela como sendo reprodutora de técnicas e conhecimentos. Por esse motivo, legitimar a escola como lócus de aprendizagem traz para quem a vivencia, a mobilização de diferentes saberes sustentados por situações próprias do contexto escolar, que ultrapassam questões teórico-metodológicas e conseqüentemente, potencializam a configuração de um repertório passível de promover uma formação pedagógica, cultural e científica concernente a prática docente.

*O PIBID é... ele permitiu visualizar que ser professor não se trata apenas de... é... da questão de ter os saberes práticos né? Não é só didática, mas além disso é... têm muitas outras coisas: tem o planejamento, o estudo da teoria, do conteúdo é... têm vários saberes envolvidos na profissão. E foi ao longo do PIBID que eu consegui visualizar como esses saberes estavam presentes na sala de aula (Formação).*

*Quando eu comecei a participar do PIBID, eu achava que apenas gostar de criança era o necessário para fazer o curso, ser professora né? Mas essa minha visão mudou completamente, ser professor envolve muito mais do que isso, é... é um processo. E isso a gente só entende quando tá ali no dia a dia da escola... é uma experiência que prepara, como eu posso dizer?... é um momento que como acadêmica faz a gente ter um novo olhar sobre a profissão (Coragem).*

*A gente entra no Curso de Pedagogia achando que vai aprender como dar aula (risos), mas quando participei do PIBID, eu compreendi que pra entrar no contexto da sala de aula é preciso pensar nas teorias da educação ao mesmo tempo que conhece a realidade escolar... é... e não tem como fugir dessa construção (Futuro).*

*A experiência no PIBID foi desafiadora e trouxe muitos momentos para refletir sobre a prática pedagógica dos professores. Então, eu penso que essa relação entre teoria e prática dentro do Programa, é uma oportunidade de pensar sobre a própria prática (Força).*

Como se pode inferir pelas citações acima, a experiência para os “pibidianos” tornou-se o cerne que potencializou a formação e/ou a avaliação dos saberes docentes. De acordo com Tardif (2012, p. 54) “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Assim, se por um lado os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e curriculares conservam um vínculo de exterioridade com os futuros docentes, de outro, os saberes da experiência constituem um vínculo de interioridade,

instaurando-se como o núcleo vital, a partir do qual se interiorizam e se convertem a relação de exterioridade com os restantes saberes, através da prática. Logo, compreende-se que

[...] a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2012, p. 53).

Fica explícito nessa afirmação, que os saberes experienciais estão sujeitos a outros saberes e só ganham sentido para uma futura ação docente quando se leva em consideração as circunstâncias com as quais são instigadas, isto é, quando o saber é construído, reconstruído, mobilizado e reavaliado de acordo com a realidade vivenciada. Desta maneira, na visão de Tardif (2012) qualquer relação que o futuro professor possa ter com os saberes docentes, serão refletidos no ambiente do seu trabalho e ganharão novos “olhares”, ao ter significado dentro da realidade que o integra. Por conseguinte, não só a prática legitimaria à teoria ao (re) encontrar nela respostas para os acontecimentos que surgem; mas, também, a teoria legitimaria à prática ao procurar nela dúvidas e obstáculos.

De acordo com Azzi (2000), para compreender o trabalho docente é preciso analisar o saber que o professor constrói no seu cotidiano, bem como à docência numa postura crítico-reflexiva. Pois são elementos que possuem uma relevância singular e que sinalizam para a materialização de um aporte de saberes que são próprios da profissão, em outras palavras, não se pode incorrer no erro de conceber uma visão reducionista e simplificadora do trabalho docente, posto que todo trabalho exige saber, conhecimento e capacidade para fazer. Essa forma de compreender a especificidade da docência na formação inicial, coloca em evidencia que os saberes docentes são “plurais, compósitos, heterogêneos” (TARDIF, 2012, p. 61), ao conferi-los finalidades quando os conecta aos lugares, as experiências, as organizações, e aos instrumentos de trabalho.

[...] Portanto, o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2012, p. 15).

Decerto, este momento profícuo torna claro que não deve existir uma dicotomia entre o conhecer e o fazer; e muito menos devem ser produzidas “receitas” pautadas na racionalidade técnica-instrumental que se contraponham ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Dessarte, por mais que se apresente implícito, as narrativas manifestam que a composição

docente de um professor crítico-reflexivo acontece dentro das universidades, na escola através do PIBID e por meio de um progressivo processo de (auto)formação que ajuda a interpretar, compreender e orientar sua profissão em todas as suas dimensões.

Diante dessas considerações, vale lembrar que a aproximação entre escola e universidade não pode se configurar de forma lenta e fragmentada, pois os saberes da docência ao serem concebidos na formação inicial precisam ser aprendidos por meio do diálogo constituído entre esses espaços, impulsionando o licenciando desde cedo a elaborar e produzir conhecimentos e saberes intrínsecos fundamentados no cotidiano escolar, na troca de experiência, no confronto de suas concepções teóricas com a realidade prática. Para tanto, refletir sobre a contribuição do PIBID nesse processo de construção de saberes, significa revalidar sua relevância temporal e mediadora no que tange a elaboração, reelaboração e articulação de saberes.

#### 4.2.4 A identidade profissional

Revelar percursos formativos por meio dos portfólios e de narrativas, permitiu embrenhar o universo particular dos “pibidianos” e visualizar os aspectos que influenciaram a construção da identidade docente e o quanto representaram para o futuro “eu” profissional. Assim, para interpretar de forma mais completa os atributos valorizados pelos licenciandos do Subprojeto no que tange a articulação das vivências, experiências e saberes mobilizados no processo constitutivo (ou não) de sua identidade, foi realizada uma Análise de Similitude (Figura 28), a qual em seu resultado, destacou as formas centrais mais relevantes no *corpus* textual e as relações mais significativas, separando as palavras em clusters (comunidades), e elucidando-as por cores diferentes.

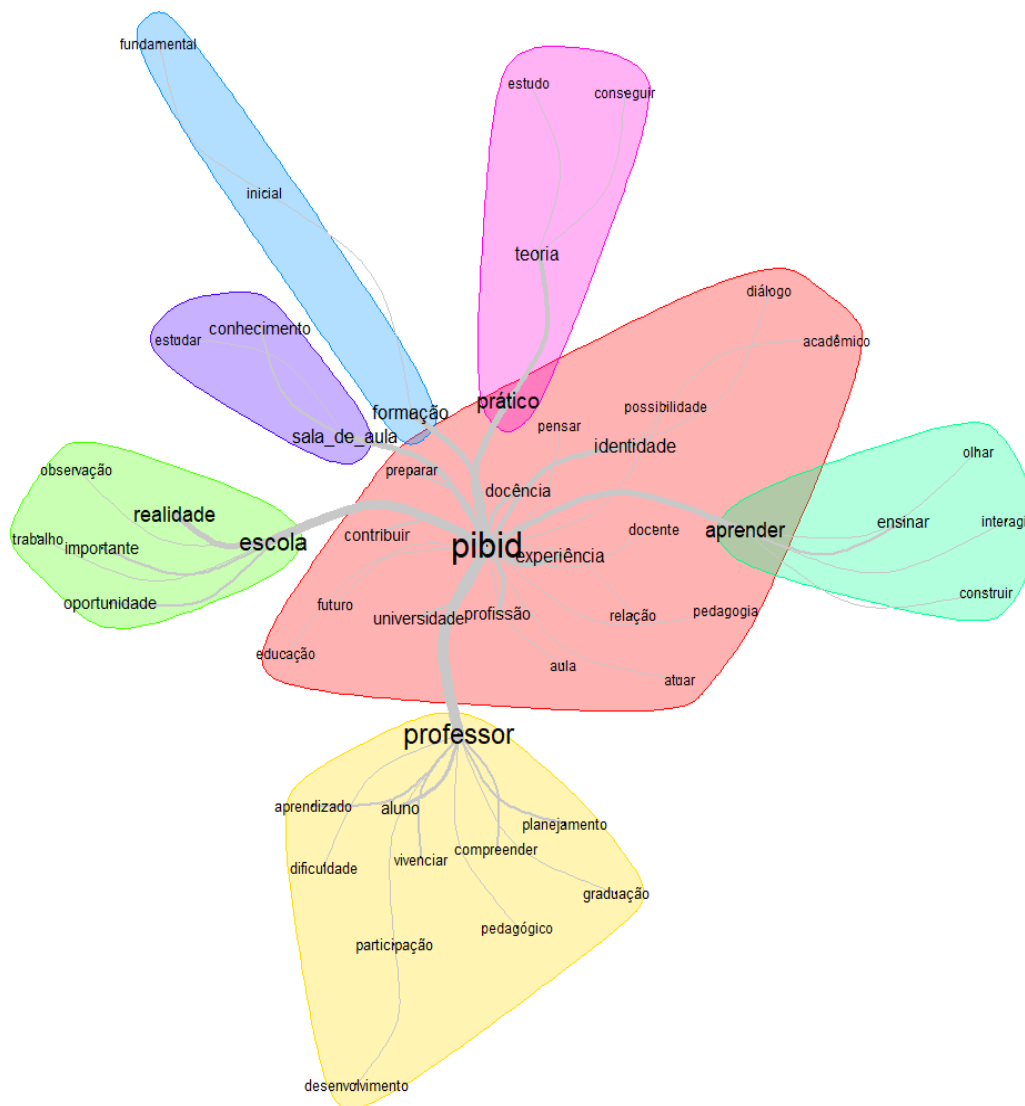
Como descrito por Camargo e Justo (2013, p. 516):

A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades [...].

Logo, por meio dessa teoria, um grafo configura-se como um elemento matemático ideal para verificar a relação estrutural entre os portfólios e sua correlação dentro de um determinado agrupamento. Diferentemente da nuvem de palavras, a imagem concedida pela análise de similitude identificou e estabeleceu as ligações existentes através das raízes semânticas lematizadas das palavras presentes em cada segmento de texto dos portfólios, o que possibilitou

entender a estrutura de constituição do *corpus* e a temática que mais se destacou em que cada “comunidade” (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 28 - Análise de Similitude dos portfólios



Fonte: Elaborada a partir do Software Iramuteq.

Em suma, a análise de similitude produziu cinco “comunidades” e duas sub-ramificações, numa performance em que a palavra ‘PIBID’ se caracterizou como eixo central (tendo 59 ocorrências), revelando uma forte relação com as demais “comunidades”: ‘professor’ (45 ocorrências), ‘escola’ (39 ocorrências), ‘aprender’ (30 ocorrências) e ‘prático’ (25 ocorrências). Deste modo, compreende-se pelas redes da figura, que o PIBID continua se configurando como o eixo fulcral de todo esse percurso formativo, em que emergiram de suas ramificações as palavras ‘universidade’, ‘profissão’, ‘experiência’, ‘docência’ ‘identidade’,

‘atuar’, ‘aula’, ‘relação’, ‘Pedagogia’, ‘educação’, ‘futuro’, ‘contribuir’, ‘preparar’, ‘pensar’, ‘possibilidade’, ‘diálogo’ e ‘acadêmico’; e das sub-ramificações, a expressão ‘sala\_de\_aula’, e as palavras ‘formação’, ‘inicial’, ‘fundamental’, ‘pedagógico’ e ‘estudar’.

Por outro lado, das ramificações apresentadas a partir de ‘professor’, surgiram as palavras ‘aprendizado’, ‘aluno’, ‘planejamento’, ‘dificuldade’, ‘vivência’, ‘compreender’, ‘graduação’, ‘participação’, ‘pedagógico’ e ‘desenvolvimento’; enfatizando que o “pibidiano” ao participar da dinâmica real da profissão, tem chances de refletir sobre ela. Outrossim, a ramificação ‘escola’ destacou-se como um lugar privilegiado de formação, na medida em que possibilitou ao “pibidiano” estar nela e vivenciá-la, fato respaldado pelas palavras ‘oportunidade’, ‘realidade’, ‘importante’, ‘trabalho’ e ‘observação’.

De outra forma, a ramificação ‘aprender’, ao enfatizar as palavras ‘ensinar’, ‘olhar’, ‘interagir’ e ‘construir’, vislumbrou que para a formação inicial docente tão relevante quanto ir para a escola, é importante analisar sobre o que/como se faz lá de modo planejado e contextualizado. Por fim, a inserção no cotidiano escolar por meio do PIBID, possibilitou colocar o “pibidiano” na condição de associar a teoria experimentada no decorrer da formação acadêmica, com a prática experimentada a partir da realidade escolar; que foram exteriorizadas através das palavras ‘prático’, ‘teoria’, ‘estudo’ e ‘conseguir’.

Com efeito, observa-se que todas as ramificações fizeram “aflorar” intenções e objetivos para os sujeitos inseridos no processo formativo do Subprojeto, em que as experiências ao surgirem em um cenário real de iniciação à docência, oportunizaram sentidos através de um enredo relacional produzido pelo tempo de aprendizagem, pessoas e práticas. Essa dinâmica que percorre o individual e o coletivo, potencializa contornos espontâneos para a constituição ou não de uma identidade profissional ainda na formação inicial, visto que ao ser contínua e transitória, a identidade tem como fundamento a relação com o outro e com o contexto (GARCIA, 2009). Nesta ótica, “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18), ancorando-se

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das 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 seu 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 angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Neste contexto, Gatti (1996) ainda complementa que a construção da identidade docente na formação inicial irá se inserir em um conjunto de contradições históricas-sociais e culturais, que circunda o formato pedagógico e social da escola (Seção 2) e, resultam em visões “que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem” (GATTI, 2003, p. 196). Logo, essa identidade irá refletir marcas que não advém somente de uma construção individual, “mas também de negociações “externas” entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si” (DUBAR, 2005, p. 324). E é desta maneira, quer seja no enfrentamento com as identificações conferidas ou na incorporação delas, que os indivíduos vão ao longo do seu percurso e socializações, configurando para si uma identidade docente.

*Depois do PIBID, a gente entendeu que o professor não era só tá ali na frente para transmitir um conhecimento, para passar tudo que aprendeu, mas que envolvia bem mais coisas do que isso... que a gente cria vínculo com os alunos, que a gente se insere demais nesse ambiente, que a gente compartilha emoções...isso muda a nossa perspectiva, muda o nosso olhar de ver e de fazer as coisas. Então, acredito que tenha sido... é, que a gente entende que o professor não é apenas aquela pessoa que a gente pensou que seria a vida toda, a gente percebe que é bem mais do que isso (Experiência).*

*Participar do PIBID oportunizou a possibilidade de me conhecer dentro dessa experiência, e de conhecer outros professores, né?! Então, com esses professores que eu tive é... alguns professores que eu pude acompanhar na sala de aula durante o Programa... esses professores me possibilitaram entender o tipo de professora que eu queria ser, e o tipo de professora que eu não queria ser. E a partir dessa experiência com eles, dentro de um ambiente escolar, é... eu entendi né?! Ali eu fui construindo a minha identidade profissional né?! Foi a partir dessa experiência, sem dúvidas, que eu vi que a minha identidade docente estava sendo construída (Aprendizado).*

*Eu acho que se não fosse o PIBID, talvez eu teria desistido mesmo... assim... porque eu vi a prática de verdade, né?!... A realidade. Até mesmo o estágio, quando a gente faz o estágio... é... é... eu diria que o PIBID ainda é... é... influenciou muito mais que o estágio. No PIBID a gente consegue vivenciar muito mais as coisas, isso dá pra gente a oportunidade de se identificar ou não com a docência (Docência).*

*O PIBID fez nascer um desejo pela docência que antes não existia... é... o convívio com as pessoas dentro da escola, a troca de conhecimentos... eu comecei a ter uma outra visão sobre o que é ser professor... isso de maneira positiva né?! (risos). A minha perspectiva sobre ensino mudou radicalmente e de uma forma mais crítica até... isso me faz querer estudar mais, pesquisar mais e almejar ser uma professora mais diferenciada (Força).*

*Eu não tinha ideia do era a pedagogia (como falei no início da entrevista), então a experiência no PIBID foi... foi mesmo decisiva né?!... de você continuar ou não no curso. E eu acredito que vale a pena participar do Programa, porque... é quase... é... deveria ser uma regra. Todo estudante de pedagogia deveria participar do PIBID né?! Porque... é a experiência... a experiência do PIBID ela vai além do estágio. Porque tu passa um ano e seis meses ali, duas vezes por semana e o estágio não né?! O estágio é só uma formalidade. E o tempo disponibilizado no PIBID nos dar a*

*oportunidade de conhecer melhor as pessoas dentro da escola e a própria escola (Resiliência).*

*Participar do PIBID me fez querer fazer tudo aquilo que não fizeram pra mim quando fui aluna. É.. eu tive muitos professores bons, mas em compensação, tive muitos professores ruins, que a gente via que tava ali só por tá mesmo... é... e através do Programa, a gente tem uma base e isso muda tudo, eu me vejo querendo ser uma boa professora (risos) (Coragem).*

*Quando eu entrei no PIBID, eu realmente achava que não iria dar conta, porque eu sempre achei a profissão muito difícil. Mas eu tive muito tempo pra ver... é... conhecer né?! A profissão, as crianças e interagir com elas. E no final disso tudo, a gente sai preparado pras alegrias e frustrações também (risos). Porque eu continuo achando a profissão difícil, mas agora eu passei a ver ela com outros olhos (Futuro).*

*Quando eu entrei no PIBID, eu entrei com uma ideia e sai com outra... é...eu entrei no curso achando que gostar de crianças seria o suficiente, mas é muito mais complexo que isso, e foi algo que mudou quando participei do Programa. Ele me deu um norte na verdade (Sabedoria).*

*O PIBID ele... ele... a duração dele é bem maior que as disciplinas que a gente teve de prática e investigação. E nesse tempo que a gente tem dentro do Programa eu tive a oportunidade de ficar em diversos anos (séries), então foi... essa experiência me permitiu ver como a realidade muda de um ano para o outro e quando a gente muda, a forma de dar aula também muda... e o professor também tem que se adaptar é... adaptar a forma como ensina... eu achei bem interessante, foi bem interessante essa experiência, porque mudou muito a visão que tinha sobre dar aula, achei que era mais simples (Formação).*

*Quando eu entrei no PIBID, eu tive essa oportunidade de ir pra escola já no primeiro semestre da faculdade, e foi na escola onde eu estava que vivi uma experiência que me fez querer seguir no curso... porque antes eu ainda não me via como professora. A professora da sala onde fiquei, me deixou com um aluno do 3º ano que ainda não era alfabetizado ainda... tipo, ele estava atrasado em relação a turma... só que eu tinha dois dias na semana né?! Que eram disponibilizados pelo Programa, e aí, com o tempo e com muito esforço, eu consegui ajudar aquela criança a ler... isso foi muito significativo pra mim. Foi uma criança só que aprendeu a ler, mas eu acho que naquele momento... pra mim, foi uma realização, eu tinha conseguido fazer uma diferença... mesmo que pequena (Persistência).*

De fato, as narrativas expressas pelas vozes dos “pibidianos” comprovam a transversalidade do Programa para a formação inicial de professores, em que a experiência vivida no espaço escolar se destacou como um elemento que ao mobilizar a inter-relação do ‘eu pessoal’ com o futuro ‘eu profissional’, revelou significados que se constroem nas relações entre os indivíduos, em processos de aprendizagens, do confronto entre as teorias, e do significado que cada licenciando atribui a atividade de ensino. Deveras, esses elementos ao viabilizar “entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de alguma maneira ou de outra em representações” (DUBAR, 2005, p. 152), instigou maneiras de se perceber na profissão, evidenciando nesse caso específico, uma escolha consciente e conseqüentemente, uma propensão em construir uma identidade docente. Nesse contexto, é possível depreender então, que

a identidade profissional vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e é influenciada por eles. Faz parte de sua constituição a escolha da profissão que fazemos até sua constante formação, que passa pelo tempo de formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão ocorre e também pelas representações da profissão que temos por meio de relações e contatos sociais (FREITAS, 2014, p. 115).

Essa perspectiva corrobora o pensamento de Dubar (2005), quando este autor afirma que o centro do processo de construção identitária encontra-se determinado por um duplo movimento simultâneo, constituído por dois processos autônomos e heterogêneos: processo relacional (identidade para o outro) e processo biográfico (identidade para si) (DUBAR, 2005), os quais não podem ser resumidos a um único mecanismo, nem tampouco interpretados como mecanismos separados. Pois, os processos biográficos estão associados aos caminhos percorridos por cada “pibidiano”, ou seja, sua família, seus amigos, a formação obtida na escola, a formação inicial, entre outros itinerários, construídos a partir de suas próprias concepções.

Em contrapartida, os processos relacionais estarão completamente associados as atividades partilhadas coletivamente, pertencente as representações do outro sobre si, “das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p. 156), no que se refere à visão social da profissão. Diante disso, é possível afirmar que a formação da identidade profissional docente será uma “andança” multifacetada, marcada pela interpretação e reinterpretação de experiências vividas pelos licenciandos, sendo esta perenemente formada, informada e reformada por intermédio de uma autoavaliação, à medida em que o “pibidiano” evolui através do tempo formativo no Subprojeto, da interação e da análise com o outro.

Nota-se, portanto, que o processo de iniciação à docência na formação inicial assume uma relevância decisiva nesse cenário de construção da identidade docente, abrangendo tanto a aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências, como a inclusão das demais situações expostas, especialmente as manifestadas nos processos motivacionais, representacionais e socioprofissionais (NASCIMENTO, 2007). De acordo com a autora, no que tange a composição da identidade profissional, algumas dimensões precisam ser analisadas por simbolizarem unidades características desse processo. Assim, dentre essas dimensões: motivacionais, representacionais e socioprofissionais, almeja-se a aprendizagem “de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”” (DUBAR, 2005, p. 129).

À vista disso, a dimensão motivacional apontará a escolha pela licenciatura e a motivação para ela, e “a sua análise remete, assim, para os factores e condições da referida



escolha” (NASCIMENTO, 2007, p. 209). Portanto, esta será movida pela formação inicial, pelos cenários social, político e econômico, mas também, “a motivação para uma profissão está ligada à representação que se faz da mesma e à relação que se estabelece entre esta representação da profissão e a representação que se tem de si” (NASCIMENTO, 2007, p. 211). Ora, falar sobre a profissão docente, significa concebê-la como uma profissão que permitiu uma vivência prévia que, no geral, não se dá em outras profissões; logo o delineamento profissional do futuro professor transforma-se e consolida-se na experiência ocorrida enquanto aluno na Educação Básica; uma percepção que emerge seja de forma implícita ou explícita nas memórias manifestadas nas narrativas dos “pibidianos”.

De outro modo, tal motivação também se expôs somente quando estes foram inseridos no futuro local de trabalho, uma vez que muitos licenciandos ao ingressarem nos cursos de licenciatura, a princípio, não desejam tornarem-se professores. Dessa maneira, o Subprojeto como primeiro tentame formativo, aqui revelado pelas vozes de seus participantes, influenciou de forma positiva nas motivações para a escolha profissional. Por sua vez, em consonância com a dimensão motivacional, a motivação representacional incidirá em relação à perspectiva dos licenciandos sobre a profissão, ou seja, a imagem que eles concebem sobre a docência e os seus atributos, além de vislumbrarem-se nesse entremeio, como um futuro profissional docente. Para Nascimento (2007), essa dimensão manifestará uma condição decisiva na construção da identidade profissional, intervindo e compondo as demais dimensões.

Assim, em paralelo as marcas motivacionais, sejam elas conscientes ou inconscientes acerca de um modelo de profissional que outrora foi concebido como estudante, as marcas representacionais ao longo da formação inicial, deverá reorganizar e conseqüentemente modificar as idealizações construídas em relação à docência. Nesse sentido, ao inserir o licenciando na escola não mais como aluno, mas como professor em formação, o PIBID garantiu uma avaliação da imagem “real” da profissão, ao colocar em “cheque” as convicções pré-estabelecidas pelos licenciandos com o contexto tangível da vida profissional docente. Cabe ressaltar, que a perspectiva reestruturada a partir dessa reflexão, pode conceber ou não um certo desconforto para aquele que a vivencia, causando em muitos casos, um abandono antecipado da profissão. Na visão de Nascimento (2007, p. 213):

[...] Esse desfasamento pode ter diversas causas, incluindo factores pessoais, como a escolha não esclarecida da profissão, a idealização da auto-imagem profissional, atitudes e características pessoais não adequadas, e contextuais, nomeadamente, uma formação demasiado teórica e desfasada da realidade, criando discrepâncias entre as expectativas e a realidade de trabalho [...].

Todavia, a inserção no contexto escolar e o convívio com os seus sujeitos, ao ampliar o entendimento das circunstâncias em que a profissão é constituída, possibilitou que os “pibidianos” conseguissem planejar, sugerir e desenvolver ações didático-pedagógicas (Subseção 3.2), que incidiram em manifestações significativas e potencializaram conforme as falas, uma autodescoberta profissional; consolidando assim, as predileções e os objetivos para uma futura ação docente. Nestas evidências, os traços que configuram a construção de uma identidade profissional passam a direcionar cruzamentos, fazendo com que este movimento seja atravessado pelo aspecto individual e social (DUBAR, 2005), visto que “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143).

É nessa direção, que a dimensão socioprofissional se destacará por considerar de fundamental importância o papel da socialização profissional na formação inicial, pois é no decorrer do curso que o licenciando adquire uma cultura profissional, mediante a incorporação de normas e valores referentes a profissão. Assim, ao incorporar o “pibidiano” tanto na cultura, quanto no ambiente profissional no qual desempenhará o seu trabalho, o programa de forma antecipatória, integrou as concepções já desenvolvidas sobre a profissão e incorporou o aprendizado de comportamentos e atitudes imprescindíveis à inserção em um novo grupo social (NASCIMENTO, 2007).

Constata-se então, que a construção da identidade profissional docente é “tecida” em uma complexa rede que envolve as três dimensões que aqui foram evidenciadas e as quais, são mediadas pela imagem que se fez da profissão e a imagem que se tem de si próprio. Desta forma, ao aproximar o “pibidiano” da realidade escolar e ao conduzir a iniciação à docência em práticas que concretizassem os conteúdos da formação inicial, o PIBID contemplou de acordo com os seus participantes, as três dimensões expostas, seja afetando, transformando ou confirmando a idealizações de si e da profissão, tal como a motivação para a docência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ANDAR COM FÉ EU VOU, QUE A FÉ NÃO COSTUMA FAIÁ...”**

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*  
(FREIRE, 1996, p. 32)

Quando a jornada começa, o viajante sempre tem em mãos o roteiro que pretende seguir, mas quem está disposto a andar, precisa considerar que a direção pode mudar; e assim, por entre estradas, se procura em meio a fatos, papéis e falas, sentidos e significados, na intenção em compor um cenário. Todavia, engana-se quem supõe que a chegada carrega um fim, ela apenas consagra uma travessia que lá atrás foi vislumbrada. Deste modo, ao analisar sobre a experiência formativa em um tempo-espaço do subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC, esta pesquisa buscou a partir do estudo de caso e da ousadia em conciliá-lo com variadas fontes, revelar e debater levando em consideração a subjetividade e singularidade das memórias dos sujeitos aqui apresentados, em que medida o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fundamentado na vivência do real, tem aprimorado os saberes da docência adquiridos pelos “pibidianos”, e auxiliado na constituição de uma identidade profissional.

Assim, por intermédio das entrevistas narrativas e dos portfólios, foram tecidas análises, reflexões e interpretações, que delinearão um caminho que transcendeu o problema da pesquisa e os seus objetivos, visto que intencionou um compromisso com o PIBID e o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, a fim de pensar sobre a formação inicial de professores sob outra perspectiva, a qual traz como incumbência uma epistemologia de formação diferente da que impera no espaço universitário. Logo, para apresentar de forma sistematizada os “achados” que aqui foram revelados e averiguados, tendo em vista que estes já foram esclarecidos e aprofundados nas seções anteriores, torna-se essencial revisitar o problema da pesquisa: quais as contribuições do Subprojeto de Pedagogia/PIBID- 2018, da Universidade Federal do Acre, no tocante a uma formação mais sólida do licenciando (superando a distância teoria-prática), na construção dos saberes docentes e da identidade profissional?

Por sua vez, este problema conduziu ao primeiro objetivo específico que tencionou compreender como a formação do professor (a) dos anos iniciais no Brasil se estruturou ao

longo dos tempos, e suas implicações para a construção da identidade profissional e dos saberes docentes, isto é, tratou-se de sinalizar e problematizar as interfaces presentes entre o contexto histórico e as dimensões legais, como partes intervenientes que impactaram de forma inevitável na construção dos saberes docentes e da identidade profissional. Desta forma, ao interpretar percursos formativos no presente, se fez necessário embrenhar-se em contextos históricos passados, resgatando em meio as políticas educacionais, os debates que fundamentaram a formação inicial de professores do magistério primário no Brasil.

Assim, entre avanços e retrocessos, as inconstâncias apresentadas em cada período comprovaram de forma indubitável, o quanto a formação inicial docente foi orientada por diferentes “modelos” que objetivaram reproduzir um padrão de professor que atendesse a um determinado tipo de sociedade. Esse olhar que se iniciou no período colonial até os dias atuais com a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019, indicou que tais ocorrências foram balizadas mediante a dicotomia teoria e prática, na formação instrumentalizada pautada na transmissão e muitas vezes na aceitação de uma visão reducionista da profissão; apontando um panorama marcado por cessações, indicando os abismos existentes e as contradições que moldaram e ainda moldam o contexto dos saberes docentes e da identidade profissional do professor em formação.

Nesse ínterim, o segundo objetivo específico exteriorizou-se ao evidenciar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como uma política pública de Estado, que surge visando contribuir na formação dos discentes dos cursos de licenciatura, ao incentivá-los por meio de uma articulação mais abrangente, a aproximação entre os conhecimentos obtidos na universidade e os saberes experienciados e analisados no cotidiano escolar. Entretanto, frente as análises documentais do Programa, constatou-se que a sua trajetória é marcada por discontinuidades sutis, ora direcionadas para sanar problemas educacionais ou, para regular aspectos da formação inicial docente; mas, são fatos que não obscurecem o seu caráter formativo em ressignificar e intencionar princípios formativos, comprometidos em romper com o fracionamento que marca a formação inicial.

Logo, a partir da perspectiva dos “pibidianos”, o Programa tem assegurado o atravessar das diferentes fronteiras que demarcam o processo formativo ainda na graduação, permitindo a estes, com base na realidade do contexto escolar, o aperfeiçoamento da formação pedagógica e a reflexão sobre as reais condições de trabalho; além de permitir analisar as propostas pedagógicas concebidas através das políticas educacionais e as práticas concretizadas na sala de aula. Todavia, mesmo proporcionando uma visão ampliada sobre a profissão e o processo educacional, o desenvolvimento dos saberes e uma “possível” identificação profissional, o Programa de maneira contrária, pode também suscitar um não reconhecimento com a profissão,

o ambiente escolar e o seu funcionamento. Um pensamento que não foi exteriorizado pelos sujeitos da pesquisa, que ao reiterarem o PIBID como um “divisor de águas” em seu processo formativo, manifestaram sua identificação com a docência.

Outrossim, o Subprojeto/PIDIB/Pedagogia/UFAC ao contemplar os objetivos do Programa, desenvolveu em sua dada temporalidade formativa (2018 a 2020), ações que enriqueceram o conhecimento e as capacidades de cada “pibidiano” mediante as reuniões, os planejamentos, a confecção de material didático, o apoio pedagógico e a elaboração dos projetos. Aliás, engana-se ao pensar que o Subprojeto se limitou aos muros da escola, pelo contrário, incentivou por intermédio da pesquisa, a participação em congressos/seminários, e a publicação de artigos e/ou relatos de experiência em capítulos de livros.

Deveras, os eixos propostos no projeto foram manifestados na aproximação entre a aquisição e transmissão de conhecimento em suas mais variadas dimensões. Nesta caminhada, os dados analisados de acordo com as narrativas e a escrita dos portfólios dos licenciandos participantes do Subprojeto, evidenciaram contribuições que ratificaram a noção de que a formação inicial docente se compõe no transcorrer do percurso de vida, de maneira contínua e atravessa trajetórias pessoais e formativos. Logo, o Subprojeto ultrapassou as barreiras de uma formação mecânica, arraigada na epistemologia da racionalidade técnica, e distanciada da inter-relação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Dessa maneira, ao identificar os limites e as possibilidades do PIBID relacionadas à formação dos futuros professores e a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo, confirmou-se que ao permitir conhecer a realidade escolar e ao defrontá-la, o Programa ampliou o processo de amadurecimento, a capacidade de reflexão e interpretação dos “pibidianos”, potencializando saberes, concebendo conhecimentos e capacidades específicas, motivadas ao percorrer horizontes que propagaram novas visões e significados por meio da diminuição presente entre a teoria e a prática, viabilizando assim, o entendimento de que no exercício da profissão docente tais elementos são independentes e interdependentes ao mesmo tempo.

Por conseguinte, ao identificar por meio do Programa, como os licenciandos bolsistas assimilam a atuação profissional no contexto da sala de aula, estes aduziram que essas vivências propiciaram verificar e constatar através da dinâmica organizacional do cotidiano escolar, os desafios de ser professor, a rotina e as condições de trabalho. Esse movimento que conferiu o compartilhamento da prática docente, seja através da observação e do diálogo acerca da docência, despertou um novo olhar sobre o ensino, possibilitando aos “pibidianos” a compreensão do saber fazer, que reverberou ainda no contexto da formação inicial em novas formas de ser e de fazer na escola, à vista de uma futura ação profissional.

Diante desse contexto, ao mapear como as atividades orientadas pelo PIBID favorecem o aprendizado dos saberes docentes e como estes constituem a identidade docente, identificou-se que os saberes construídos e mobilizados pelos “pibidianos” foram manifestados na relação prática e na fundamentação teórica. Por isso tudo, a proposta do Programa através do Subprojeto/PIDIB/Pedagogia indicou o rompimento com um modelo de formação aplicacionista do conhecimento, ao legitimar a escola e os seus sujeitos como colaboradores nesse processo formativo, permitindo ao licenciando tanto aprender, mobilizar e constituir os saberes específicos da profissão, como a contrapor os saberes já obtidos a essa realidade; fazendo suscitar desta maneira uma associação entre os saberes e conseqüentemente, expressar uma possível reconfiguração, reestruturação e efetivação destes saberes.

Tendo em vista os aspectos mencionados, as narrativas e os portfólios comprovaram ainda o quanto a história individual de cada “pibidiano” vai se estruturando em um diálogo com a história social, de tal modo que as experiências vivenciadas possam desempenhar um papel decisivo na composição de si, pois integram condicionantes sociais. Logo, a construção da identidade profissional foi alicerçada em um dinamismo sinalizado por uma pluralidade de saberes provenientes de diferentes situações, manifestadas em um espaço-tempo, aqui caracterizado por trajetos de vida pessoal, pelo PIBID e a relação estabelecida entre a universidade e o cotidiano escolar, que ao promoverem condições de aprendizagem da docência, instituíram elementos para que a iniciação à docência provocassem nos sujeitos desta pesquisa um sentimento de pertença pela profissão.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de formação inicial no PIBID forneceu subsídios para que os “pibidianos” por meio de uma análise reflexiva da prática docente pudessem compreender em sua dimensão real, factual e contextual, o papel do professor e por consequência, os saberes docentes e a identidade profissional estando ainda em formação e que de algum modo, influenciaram e (re)fizeram estes sujeitos. Nessa linha de pensamento, foi possível enxergar que o processo formativo desses licenciandos, em especial, foi a soma do seu próprio desenvolvimento, aliado ao convívio com o outro e com o ambiente.

Por fim, os resultados da pesquisa ao repercutirem um olhar retrospectivo do “pibidiano” que narra e dos seus portfólios, explicitaram alguns subsídios para compreender como o PIBID se assume como um espaço formativo, oportunizando para aqueles que a ele tem acesso, o contato com a Educação Básica no contexto da formação inicial. Trata-se de uma experiência única, que transpassa o licenciando e delinea os sentidos para tornar-se um futuro professor a partir da configuração cotidianamente sobre si, do outro e com o outro, que provoca uma perspectiva reflexiva e crítica. Mas, que também se mostra inacabada em suas

possibilidades, visto que a autorreflexão e a autoformação asseguradas pelas falas não terminam com o fim da escrita dos portfólios ou das narrativas, ao contrário, elas deixam inquietações para o devir ao inaugurar um horizonte de oportunidades, de reformulações, transformações de convicções e de práticas.

Assim, sem a presunção de exaurir as discussões em torno do objeto analisado, esta pesquisa se abre para a constituição de novas narrativas e escritas formativas, ensejando que os novos horizontes facultados, possam direcionar para um processo de ressignificação do PIBID, fundamentado no repensar da formação inicial de professores, na constituição dos saberes docentes e na construção da identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1184/923>. Acesso em: 01 jan. 2022.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod\\_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf). Acesso em: 25 mai. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de Caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Universidade, 1963.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2000.

BAHIA, Norinês Panicacci. Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 3, p. 301-312, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303341626009.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BOCACIO, Cristiane Barcellos. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência como política pública de formação docente: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em Luiz Gonzaga**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, 2020.



BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964715007/351964715007.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BORGES, Dalete de Souza Salles. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Constituição da Identidade Profissional Docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2019.

BRASIL. **Decreto do 1º de março de 1823**. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1834.

BRASIL. **Lei nº 10, de 4 de abril de 1835**. Decreto de criação da escola normal. Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835\\_10\\_abril\\_Ato\\_n%c2%ba10\\_Cria\\_Escola\\_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20para%20a,secundario%20do%20Municipio%20da%20C%C3%B4rte.>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.684, de 6 de março de 1880.** Cria no município da Corte uma Escola Normal primária. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.025, de 16 março de 1881.** Manda executar o novo regulamento para a Escola Normal do município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html#:~:text=Manda%20executar%20o%20novo%20Regulamento,Normal%20do%20municipio%20da%20C%C3%B4rte.> Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20uma%20Secret%C3%A1ria%20de%20Estado,do%20Governo%20Provis%C3%B3rio%20da%20Rep%C3%BAblica>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=firmar%20as%20diretrizes%20gerais%20do,Art.>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o34&text=Art%201%C2%BA%20%2D%20A%20Na%C3%A7%C3%A3o%20brasileira,15%20de%20novembro%20de%201889.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o34&text=Art%201%C2%BA%20%2D%20A%20Na%C3%A7%C3%A3o%20brasileira,15%20de%20novembro%20de%201889.) Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Cria o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/11821.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11821.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Dispõe sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972**. Dispõe sobre o exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 27 de agosto de 2000**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3554.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.052, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em 25 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB/PIBID 2009- 2011**. Diretoria da Educação Básica Presencial. Brasília: 2011. Disponível em:

<https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/publicacoes/relatorio-de-gestao-2009-2011/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Diretoria de Formação de professores da Educação Básica. Brasília: 2014. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/1Xz9pXyrRmu3iEmWbK2LyA/content/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20Capes-DEB%202009-2014%20Vol.%20I.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. **Edital nº 7, de 01 de março de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganiza o Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRITO, Catarina Rosa da Silva de. **Estudo de caso do portfólio às competências**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários), Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

Brito, Fernanda de Jesus Santos. **Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. (orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CAPES. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf#:~:text=PORTARIA%20nº%2D%20122%2C%20DE%2016,pelo%20Inciso%20II%2C%20do%20art.>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 2, de 25 de setembro de 2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010\\_221571.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html). Acesso em: 08 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 18, de 13 de abril de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital18-pibid2010-pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital Conjunto nº 02, de 25 de outubro de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=224343>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 01, de 03 de janeiro de 2011**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 11, de 19 de março de 2012**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre as atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127). Acesso em: 10 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 61, de 02 de agosto de 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Disponível em: [https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo\\_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf](https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf). Acesso em: 11 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016**. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15062016-revogacao-da-portaria-n-46-2016-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 07, de 01 de março de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02, de 06 de janeiro de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3896/portaria-capes-n-83>. Acesso em: 25 set. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02, de 29 de abril de 2022**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARMO, João dos Santos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. Apresentação de trabalho em eventos científicos: comunicação oral e painéis. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3293>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. O Aprendizado da docência: processo da observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (org.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CAVALCANTE, Maria Mikaela da Silva. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação do Ceará, Mestrado Acadêmico em Educação. Fortaleza, 2018.

CERVI, Emerson Urizzi. Análise de Conteúdo Automatizada em Redes Sociais Online: uma proposta metodológica. **Trabalho apresentado no 48º Encontro Anual Anpocs**, Caxambu – MG, 2018. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt17-22/11253-analise-de-conteudo-automatizada-para-conversacoes-em-redes-sociais-online-uma-proposta-metodologica/file>. Acesso em 01 set. 2022.

CORNELO, Camila Santos. **O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de pedagogia – UNICENTRO/I: ações e efeitos**. Dissertação



(Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação, Itari, 2019.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Angela et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

DELORS, Jaques et al. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS-DA, Maria Helena Galvao Fren. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLYcvqspgtTYpZNwMKMJk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 2940, de 22 de novembro de 1928**. Regulamenta a Lei nº 3281, de 23 de janeiro de 1928, que organizou o ensino no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal. Atos do Poder Executivo. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 27 de novembro de 1928, p. 18. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_04&pasta=ano%20192&pesq=decreto&pagfis=70647](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=decreto&pagfis=70647). Acesso em: 05 jan. 2022.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALCÃO, Rafael Duarte; DE MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. O alvará de 28 de junho de 1759: qual reforma à educação? **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12768-e12768, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12768/9016>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PEREIRA FILHA, Francisca do nascimento. **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 (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2017.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia et al. (Orgs.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORPIBID. **Carta do FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores**. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta\\_do\\_ForPibid\\_Contra\\_opressao\\_e\\_pela\\_coragem\\_formar\\_professores.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf). Acesso em: 11 fev. 2022.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009a. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a\\_ident\\_docent\\_constant\\_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 fev. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22, 2009b. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 13 mar. 2022.

GARRIDO et al. **A estrada**. 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidade-negra/45268/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTIL, Heloísa Salles; DE OLIVEIRA COSTA, Marilda. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 267-287, 2011. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=GENTIL%2C+H.S.%3B+COSTA%2C+M.+de+O.+Continuidades+e+descontinuidades+nas+pol%3%ADticas+de+forma%3%A7%C3%A3o+de+professores+e+suas+implica%3%A7%C3%B5es+na+pr%3%A1tica+pedag%3%B3gica+docente.+](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=GENTIL%2C+H.S.%3B+COSTA%2C+M.+de+O.+Continuidades+e+descontinuidades+nas+pol%3%ADticas+de+forma%3%A7%C3%A3o+de+professores+e+suas+implica%3%A7%C3%B5es+na+pr%3%A1tica+pedag%3%B3gica+docente.+)

[Revista+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica%2C+Cuiab%C3%A1%2C+v.20%2C+n.43%2C+p.267-287%2C+Maio%2FAgo.+2011.&btnG=](#). Acesso em: 13 jan. 2022.

GHEDIN, Evandro et al. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. **Andar com fé**. 1982. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

GIORDANI, Estela Maris. Formação para a Pesquisa no Ensino Superior: aprendizagens dos bolsistas na iniciação científica. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, João Pessoa, 2009.

GIROUX, Henri Armand. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henri Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: ARTMED Editora. 2000.

Hirsch, Isabel Bonat. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores: um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas, Universidade Católica de Pelotas, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LACERDA, Aureliana Lopes de et al. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB**, v. 13, n. 1, p. 130-144, 2008. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/553>. Acesso em: 23 fev. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selam Garrido. Formação dos profissionais da educação—visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, n 68, p. 239-277, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 set. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira et al. (org.). **Pibid/Ufac: lócus de aprendizagens da docência**. Rio Branco: Edufac, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MEDEIROS, Josiane Lopes; DE ASSIS PIRES, Luciene Lima. O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 37-51, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação, observação e práticas refletidas: autorretrato da prática profissional de seis futuros professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 106-133, 2016. Disponível em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13236/1/431-1606-1-PB\\_ARTIGO\\_RIFP\\_2016.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13236/1/431-1606-1-PB_ARTIGO_RIFP_2016.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAS GERAIS (Estado). **Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927**. Aprova o regulamento do ensino primário. Minas Gerais: MG. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MINAS GERAIS (Estado). **Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928**. Aprova o regulamento do ensino nas Escolas Normais. Minas Gerais: MG. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104810>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Editora da Unicamp. Campinas: SP, 1999.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI Jr., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 48 (esp 2), p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 207-218, 2007. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_41-2\\_9](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9). Acesso em: 20 fev. 2022.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NISHIYAMA, Cristiane Katsue Miyazaki. **As contribuições do PIBID para a formação inicial em Pedagogia e a construção dos saberes docentes na perspectiva dos licenciandos**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2020.

NORONHA, Dayse Pires; FERREIRA, Sueli Mara. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; et al (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In Dossiê: **interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação, nº 4, Porto Alegre, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

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

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e pesquisa**, v. 43, p. 66-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OSTROVSK, Crizieli Silveira *et al.* Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GtMhewrRphNcvrtXxQsxdhS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção** (O poder das práticas cotidianas na transformação da escola). São Paulo, Cortez, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: Pimenta, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RINALDI, Renata Portela. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva**, v. 31, n. 3, p. 941-971, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p941>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ROLDÃO, Maria do céu. Formar para a excelência profissional–pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/155>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 8. ed. 1986.

ROQUE, Elaine da Silva. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID pedagogia /UFAL):** contribuições para a formação inicial e continuada de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Ruiz, Antonio Ibañez et al. (2007). **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais Brasília, DF: Ministério da Educação.

SANTOS, Bianca Martins et al. **Cadernos de resumos do VI Seminário do Pibid/UFAC.** Rio Branco: Eudfac, 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. **Como uma onda.** 1983. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 27, de 12 de maio de 1890.** Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892.** Dispõe sobre a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html#:~:text=Artigo%202.%C2%BA%20%2D%20Em%20toda,40%20alunos%20para%20cada%20escola.>. Acesso em: 01 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893.** Dispõe sobre mudanças na Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em: 01 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 247, de 23 de julho de 1894.** Dispõe sobre a execução do regimento interno para o curso secundário da Escola Normal da Capital. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-247-23.07.1894.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 347, de 3 de setembro de 1895.** Dispõe sobre o ensino das matérias do Curso das Escolas Complementares, dos Ginásios, das Escolas Normais, sobre outros assuntos relativos, e cria, como uma seção da Diretoria Geral de Instrução Pública, um almoxarifado marcando o pessoal e vencimentos. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1895/lei-374-03.09.1895.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.



SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911.** Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920.** Dispõe sobre a Reforma da Instrução Pública do Estado. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. São Paulo: SP. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html#:~:text=3.356%2C%20de%2031.05.1921\\_parte%201&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n.,atribui%C3%A7%C3%A3o%20que%20confere%20o%20art.](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html#:~:text=3.356%2C%20de%2031.05.1921_parte%201&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n.,atribui%C3%A7%C3%A3o%20que%20confere%20o%20art.). Acesso em: 04 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.** Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html#:~:text=INSTITUTE%20O%20C%3%93DIGO%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20ESTADO%20DE%20S%C3%83O%20PAULO>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis Nº 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, Demerval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Histórias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1997.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Janaina Alves da. **A mobilização das narrativas no Projeto de Iniciação à Docência de um curso de Pedagogia**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019.

SILVA, Jéssica de Freitas da. **Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV nas escolas do Campo de Viçosa – MG**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mariana, 2019.

SOUSA, Alexandre Melo de (org.). **Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: *habitus* e capital cultural em movimento**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUZA, Nádia Aparecida de. A relação teoria e prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/acd9/e4c6ee2725fc72f56a79441ce532b6312d76.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFAC. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. **Edital nº 27, de 13 de junho de 2018**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-prograd-no-27-2018-processo-seletivo-simplificado-para-cadastro-de-reserva-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia-pibid-ufac/prograd272018.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

UFAC. Processo de Seleção de Propostas de Subprojetos que comporão o Projeto Institucional. Pró- Reitoria de Graduação- PROGRAD. **Edital nº 08, de 10 de março de 2018**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-prograd-no-08-2018-selecao-de-propostas-de-subprojetos-para-o-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 06 fev. 2022.

VALENÇA, Alceu. **Anúnciação**. 1983. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/alceu-valenca/44006/>. Acesso em: 07 mar. 2022.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão professor Até quando?** Revista Pleiade, v. 1, n. 2, p. 29-40, 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/57>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VELOSO, Caetano. **Alegria, Alegria**. 1967. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/43867/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

VICENTINE, Paula Perin; LUGLI, Rosário Silvana Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/federal.html>. Acesso em: 08 jan. 2022.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ZWETSCH, Andriele dos Santos. **O Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2021.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa de mestrado: **PROCESSO IDENTITÁRIO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL NO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFAC-2018**

Pesquisador (a) Responsável: Ozana Costa de Oliveira

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa de mestrado intitulada **“Processo identitário e saberes docentes: um estudo de caso a partir da formação inicial no subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC-2018”** de responsabilidade da pesquisadora Ozana Costa de Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado.

1. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso esteja de acordo com as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.
2. O trabalho tem por objetivo realizar uma análise sobre como a experiência formativa do subprojeto de Pedagogia/PIBID- 2018 da UFAC tem aperfeiçoado os saberes da docência e permeado o discurso intrínseco a construção da identidade do futuro docente. E se justifica pelo interesse em compreender as potencialidades que o Programa oferece, ao viabilizar para o licenciando (através da inserção antecipada), a oportunidade de construir os saberes docentes e a identidade profissional. Buscando interpretar o sentido que os bolsistas de iniciação à docência atribuem a esse percurso formativo.
3. A participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas através de entrevista narrativa realizada pela pesquisadora. As reuniões serão gravadas, e ocorrerão de forma on-

line, utilizando a plataforma do Google Meet, com participação dos licenciandos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2020. Caso seja necessário, será marcada nova reunião para concluir a entrevista. A gravação produzida será utilizada somente para os fins específicos da pesquisa, mantendo a privacidade e confidencialidade dos participantes.

4. Os riscos desta pesquisa estão relacionados aos critérios da ética profissional por ser um assunto que envolve percepções sobre questões da formação inicial dos participantes, mediante o uso de entrevistas narrativas e do portfólio individual. Para tal, os procedimentos utilizados neste estudo seguem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com o que está estabelecido na Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar e/ou evitar riscos que possam resultar em transtornos de qualquer natureza aos participantes do estudo, a pesquisadora se compromete a tomar as devidas precauções e cuidados na análise dos dados coletados, tendo em vista que o procedimento de análise de conteúdo será realizado com total rigor e foco nas ideias centrais.
5. Os benefícios esperados com realização desta pesquisa são: a) Identificar os limites e as possibilidades do PIBID relacionadas à formação dos futuros professores e a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo; b) Identificar por meio do Programa, como os licenciandos bolsistas assimilam a atuação profissional no contexto da sala de aula; c) Mapear como as atividades orientadas pelo PIBID favorecem o aprendizado dos saberes docentes e como estes constituem a identidade docente. Em relação aos benefícios decorrentes da sua participação, pode-se considerar que incidirão de forma direta, pois as informações coletadas subsidiarão a construção de conhecimentos relacionados aos saberes docentes e identidade profissional a partir da inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentando debates científicos sobre o tema pesquisado com o intuito de evidenciar a importância de uma formação inicial atrelada a vivência no cotidiano da escola e aos conhecimentos do curso de Pedagogia, e a contribuição para o licenciando constituir os saberes docentes e sua identidade profissional.
6. Os participantes não terão despesas para participar da pesquisa e tem total liberdade para interromper a sua participação a qualquer momento. Também não receberão nenhuma remuneração, nem nada referente a compensação.

7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ozana Costa de Oliveira, pesquisador (a) responsável, telefone: 68 99212-6719, e-mail: [ozanaanker34@gmail.com](mailto:ozanaanker34@gmail.com)/[nana\\_anker@hotmail.com](mailto:nana_anker@hotmail.com), bem como, com a orientadora Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, e-mail: [taniaufac@gmail.com](mailto:taniaufac@gmail.com).

Saliento que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em todas as páginas pelo pesquisador responsável e pelo participante, será disponibilizada ao participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_

declaro ter sido informado e concordo em ser participante da Pesquisa acima descrita.

- Autorizo a gravação de áudio e imagem.
- Não autorizo a gravação de áudio e imagem.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Ozana Costa de Oliveira  
Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

**Dimensão:** Formação Inicial/ Relação teoria e prática/ Saberes da docência/ Identidade profissional.

**Objetivos:** averiguar a percepção dos “pibidianos” sobre a relação teoria e prática na formação inicial; identificar as transformações ocorridas durante a vivência no PIBID e sua influência na constituição dos saberes e da identidade profissional.

- O que provocou a escolha pelo curso de Pedagogia? Teve algum motivo?
- Você teve alguém que lhe motivou nessa escolha?
- Suas perspectivas mudaram após entrar no curso?
- É possível mencionar alguma experiência significativa durante o período de formação acadêmica, que legitimasse a escolha pela licenciatura? Em que contexto?
- Você conhecia o PIBID?
- Quais motivos levaram você a participar do Programa?
- Você tinha expectativas ao entrar no Subprojeto/PIBID? Elas foram ou não correspondidas?
- Você acredita que a experiência no projeto foi significativa para a sua formação como futuro professor e para a sua identificação com o curso?
- O conhecimento obtido através do PIBID contribuiu para a compreensão da relação teoria e prática? De que forma?
- Quais os saberes que o PIBID ajudou a ponderar como básicos para a sua formação docente?
- A experiência como bolsista proporcionou o diálogo e o contato com diversas práticas docentes no futuro ambiente de trabalho. Qual a relevância dessa vivência na compreensão do que seja ser um professor e na sua formação como professor?
- Foi possível reconhecer os objetivos propostos pelo subprojeto?
- Existem outros benefícios adivinhos dessa experiência? Quais?
- Refletindo sobre o que vivenciou, o que você julga como positivo? Teve pontos negativos? Como Superou?
- Você recomendaria a participação no PIBID a outros alunos licenciandos?

## ANEXO A - Projeto Institucional/UFAC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL - DEB

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL

1. Nome da IPES		UF	CNPJ	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC		AC	04.071.106/0001-37	
2. Título do Projeto				
PIBID – UFAC				
3. Categoria administrativa: ( X ) Federal ( ) Estadual				
4. Licenciatura (enumerar todas as participantes do projeto institucional)	Campus (quando for o caso)	Nível de Licenciatura <sup>1</sup>	Número de bolsistas por área (de 10 até 24)	Número de supervisores
1. MATEMÁTICA	RIO BRANCO	Médio	24	4
2. BIOLOGIA	RIO BRANCO	Médio	16	2
3. FÍSICA	RIO BRANCO	Médio	16	2
4. QUÍMICA	RIO BRANCO	Médio	16	2
Observação: as licenciaturas têm como foco principal o Ensino Médio, mas atendem, com seus formandos, as disciplinas de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental.				
5. Coordenador do projeto institucional				
Nome: ANTONIO CARLOS FONSECA PONTES		CPF: 930.988.808-30		
Departamento/Curso/Unidade: CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS (CCET/UFAC) – LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA				
Endereço completo: RUA FRANCISCO FERREIRA DA SILVA, 351 – BOSQUE				
CEP: 69.909-120				
Telefones: DDD ( 68 ) 3223 5882 / 8115 7606 / 3901 2536 (CCET/UFAC)				
E-mail: <a href="mailto:acfpontes@yahoo.com.br">acfpontes@yahoo.com.br</a> ; <a href="mailto:acfpontes@bol.com.br">acfpontes@bol.com.br</a>				
Link para o Currículo Lattes:				

<sup>1</sup> Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar



## 8 Ações Previstas

**A presente proposta apresenta algumas características, dentre as quais, elencamos:**

**a) Quanto à estruturação da gestão:**

- A proposta está ancorada em articulações entre professores da UFAC, constituídos pelos responsáveis pelas coordenações das áreas (Matemática, Física, Biologia e Química); coordenador geral do programa na UFAC; professores da equipe técnica da SEE, nas áreas mencionadas; supervisores das escolas; gestores escolares e bolsistas de forma a permitir um trânsito melhor informações, das ações e das avaliações do andamento das ações entre os distintos níveis e instâncias. Para que o trabalho transcorra de forma efetiva, está prevista a realização de reuniões periódicas de/entre distintos elementos das instâncias que compõem a estrutura de gestão do programa.

- Funcionando como mediador entre a UFAC e a SEE está o comitê gestor, composto por representantes da SEE, por um representante da PROGRAD/UFAC e pelo coordenador geral. Tal articulação possibilitará um incremento maior na integração da universidade com o sistema de ensino, na esfera do programa.

- Uma articulação prevista, com efetivação em reuniões agendadas, é aquela entre a coordenação geral e os coordenadores das áreas das licenciaturas e entre estes com os supervisores das escolas e bolsistas.

- Outra articulação prevista é aquela dos setores da escola (diretores e supervisores de área) com a comunidade escolar e extra escolar, sobretudo com os pais de alunos, com vistas à conscientização sobre a necessidade de um processo colaborativo em torno do presente projeto.

**b) Quanto à natureza das ações formativas:**

Apresentamos, a seguir, as modalidades de ações que estão disseminadas no projeto geral e nos sub projetos. A proposta está ancorada no desenvolvimento de **ações comuns transversais, ACT**, que são ações comuns que atravessam os sub-projetos, e, constituem atividades e campos de conhecimentos comuns voltadas, tanto para o enriquecimento da formação dos bolsistas, e de outros participantes, como para elevar o nível de entendimento de certos aspectos do processo escolar, nos distintos níveis de ensino. Nessas **ações comuns transversais, ACT**, a SEE, como a UFAC, com a experiência adquirida em ações relacionadas às políticas públicas de formação, serão parceiras nas proposições e/ou execução de cursos/oficinas/atividades destinadas a esse fim. Dentre as **ações comuns transversais, ACT**, podem ser destacadas:

A) Levantamento de informações sobre o perfil (formação, tipo de graduação etc.) de professores que atuam na rede de ensino nas áreas do projeto;

B) Levantamento de dados sobre as áreas de atuação, na rede pública de ensino, dos egressos das licenciaturas da UFAC;

C) Levantamento de informações sobre as possíveis causas do baixo rendimento dos alunos nas escolas;

D) Promoção de discussões sobre: Avaliações do, SAEB, ENEM e outros; discussões sobre os princípios norteadores dos PCNs; discussões sobre os concursos de ingressos nos cursos de graduação.

F) Ampliação em domínios do LETRAMENTO com interfaces na leitura, interpretação e produção de textos, ancorado, entre outros, nas mídias (jornais impressos etc.).

G) Ampliação no domínio de habilidades de **Informática** e destinadas ao o enriquecimento das atividades em sala de aula (Power Point, Excell e outros) e para a qual será fundamental a participação de equipes de outros programas que já tem experiência nesse campo, a exemplo dos programas PET, que atuam na UFAC.

H) Realização de cursos voltados para a formação à pesquisa científica. Tal atividade contara com a participação de professores, membros da equipe técnica da SEE, e de professores da UFAC e destinadas a potencializar a capacitação dos bolsistas para a realização de trabalhos de iniciação científica nas escolas.

A proposta contempla, ainda, a realização de atividades **constantes nos diversos sub-projetos (Matemática, Biologia, Química, Física)** e destinadas a ampliar e enriquecer a formação dos alunos bolsistas, com desdobramentos das ações destes juntos aos alunos das escolas. É esperado que o enriquecimento de formação desse bolsista subsidie sua prática **como professor**, tanto no andamento das ações do programa como nas ações da futura profissão. No conjunto das ações das diversas áreas estão elencadas, entre outros, a realização de oficinas, elaboração de material didático etc.

Buscando atender os pressupostos do programa, a proposta contempla, também, as ações dos alunos bolsistas do PIBID, nas distintas áreas do conhecimento, destinadas a elevar o nível de conhecimento dos alunos das 10 escolas escolhidas. Em distintas reuniões, entre professores das licenciaturas da UFAC, gestores e técnicos da SEE, ficou claro que uma das estratégias para elevar o IDEB das escolas escolhidas seria fundamental a realização de ações voltadas para o **reforço escolar** dos alunos das 10 escolas escolhidas na esfera do programa. Assim, esse eixo, constitui-se também como um eixo orientador do programa. Tal reforço dar-se-á de forma diferenciada por cada escola, por cada área de conhecimento, tendo como base dessa ação os indicadores de repetência e evasão.

É importante mencionar que a inserção de professores e alunos, que trabalham em outros projetos e/ou ações na UFAC e/ou SEE, como aporte para determinadas ações do presente projeto, sobretudo, como forma de alimentar o processo formativo dos alunos bolsistas do PIBID, é considerada um aspecto relevante. Vários grupos que desenvolvem trabalhos relacionados a projetos institucionais, a exemplo do projeto CONEXÕES DE SABERES, que está sob a coordenação da PROEX/UFAC ou do grupo PET (Programa Especial de Treinamento), UFAC, poderão colaborar com o PIBID. No âmbito das ações da SEE uma série de projetos que estão sendo desenvolvidos, tais como o GESTAR e o LETRAMENTO, também serão objetos de discussão e de acompanhamento.

#### 9 Resultados Pretendidos

- 1- Elevação do rendimento dos alunos no IDEB, ENEM e outro.
- 2- Incentivo a produção de material didático;
- 3- Estreitamento de vínculos entre a UFAC/licenciatura com a SEE/Escolas com vistas à dinamização de uma série de ações (participação em seminários, congressos etc.);
- 4- Ampliação da articulação entre saberes com vistas à dinamização da interdisciplinaridade;
- 5- Redefinição de conteúdos didáticos e de ementas e/ou programas das licenciaturas;
- 6- Fomento a criação de novas metodologias para o ensino em diversas áreas do programa;
- 7- Facilitação da transposição didática entre conceitos científicos aprendidos na academia e os conceitos escolares no ensino;
- 8- Incentivo a inserção do bolsista do programa no magistério;
- 9- Melhoria do nível de conhecimentos dos ingressantes na UFAC
- 10- Incentivo a investigação científica com a meta de produção de 10 trabalhos (1 trabalho por

<p><b>11. Outros critérios que serão utilizados para a seleção de professores supervisores (além dos critérios presentes no Edital)</b></p>
<p>O supervisor para cada escola envolvida no programa deverá ser um professor com performance atuante na escola, com experiência comprovada no Ensino e, com capacidade para assimilar as atividades inerentes do programa. Constituindo-se como elemento integrador do aluno da escola, do bolsista do PIBID, do(s) professor(es) da disciplina e, dos coordenadores das áreas do programa . E ainda, dar conhecimento a administração da escola das ações do programa</p> <p>O tempo de experiência no magistério e o engajamento do professor no projeto pedagógico da escola em que trabalha serão aspectos indispensáveis para o processo de seleção dos professores.</p> <p>A seleção será efetuada através de entrevistas e exame do currículo do candidato, sugeridas pela SEE/AC.</p>
<p><b>12. Outros critérios que serão utilizados para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência (além dos critérios presentes no Edital) e para o controle de frequência e resultado do trabalho desses bolsistas</b></p>
<p>Os alunos candidatos bolsistas serão selecionados de acordo com os seguintes critérios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ano de entrada do aluno no curso: dar-se-á preferência, seqüencialmente, aos alunos do 7º Período até 3º período dos cursos de Licenciatura envolvidos. Excepcionalmente, serão selecionados alunos do 1º ou 2º períodos que passem por um processo seletivo, entretanto poderão adquirir habilidades e prioridades ao ingressarem como voluntários no programa.</li> <li>2. Alunos provenientes de escolas públicas terão preferência em relação aos alunos que fizeram o ensino médio em escolas particulares.</li> <li>3. Dar-se-á preferência aos alunos oriundos das escolas participantes do projeto.</li> <li>4. Caso tenhamos um número maior de interessados em relação ao número de bolsas, examinar-se-á o desempenho acadêmico do estudante, obtido através da avaliação do histórico escolar dos mesmos e através de entrevistas para observar alguma diferença de potencial como auxílio na escolha do candidato para a bolsa.</li> </ol>
<p><b>13. Justificativa para a escolha das áreas, explicitando as necessidades formativas identificadas pelo estado/região para a formação de professores, com base nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente ou de outros documentos oficiais da Secretaria de Educação</b></p>
<p>A escolha das áreas de atuação e das escolas foi feita conjuntamente com Secretaria Estadual de Educação Acre e Universidade Federal do Acre, obedecendo às necessidades locais. Os cursos de Licenciatura em Física e em Química são relativamente novos, com poucos profissionais formados, havendo pois uma grande carência no Estado de profissionais dessa área. As outras áreas escolhidas nesta primeira etapa (Biologia e Matemática) são relativas a cursos antigos, mas que ainda não atendem o mercado local pois a maioria dos formandos acabem migrando para outras áreas.</p>

## ANEXO B - Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC (2012)

	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> <b>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b> <b>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB</b>

### ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

<b>1. Nome da Instituição</b>	<b>UF</b>
Universidade Federal do Acre - UFAC	ACRE
<b>2. Subprojeto de Licenciatura em:</b>	
Pedagogia	
<b>3. Coordenador de Área do Subprojeto:</b>	
<b>Nome:</b> Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima	
<b>CPF:</b> 217.289.252-15	
<b>Departamento/Curso/Unidade:</b> Centro de Educação, Letras e Artes – CELA / Curso de Pedagogia	
<b>Endereço residencial:</b> Rua Romã, 280 Conjunto Universitário II, Q-17 C-29	
<b>CEP:</b> 69.915 - 300	
<b>Telefone:</b> DDD ( 68 ) 32296472 ; 39012522	
<b>E-mail:</b> bethmlima@yahoo.com.br	
<b>Link para o Currículo Lattes:</b> <a href="http://lattes.cnpq.br/3021020421415195">http://lattes.cnpq.br/3021020421415195</a>	
<b>4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)</b>	
<p>Na última década, no contexto geral dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre/UFAC, foram realizados processos de reformulação dos Projetos Pedagógicos Curriculares no sentido de adequá-los às novas exigências expressas na política educacional implantada a partir aprovação da LDB (Lei 9.394/96) e demais atos regulamentadores como, por exemplo, a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a Educação Básica e as diretrizes curriculares nacionais específicas para cada área de formação de professores.</p> <p>Assim, relativamente a formação de professores é preciso ter como elemento de direcionamento o que recomenda a LDB em seus Artigos 61 e 62, somados, ainda, às regulamentações decorrentes da aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2002 que explicita o currículo dos cursos de formação de professores que devem se organizar em observância aos seguintes princípios: competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor e a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem. (Cf. Art. 3º, Incisos I, II e III da Lei 9394/96).</p> <p>Ao lado do que recomendam as exigências legais para a formação de professores fortalece-se também a compreensão de que a qualidade do processo de formação desse profissional é uma ferramenta importante para se intervir e investir na elevação progressiva da qualidade de ensino das escolas de educação básica, aspecto este que contribui para o reconhecimento de que, da mesma forma que o processo de formação de professores é multidimensional, a organização do trabalho pedagógico é complexa, não existindo, portanto, uma maneira padrão de concebê-la, realizá-la e avaliá-la.</p>	

Desta forma, assumir a formação de professores como questão nuclear deve estar revestido da compreensão de que o processo pedagógico é algo que pode ser entendido de forma científica, sendo que os futuros professores devem ter esse processo como objeto de estudo, investigação e intervenção, ou seja, deve superar simplificações, reducionismos e ausências de bases teórico-metodológicas.

Como parte desse movimento de reestruturação dos itinerários de formação dos cursos de graduação o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre assumiu no seu Projeto Pedagógico Curricular a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais como principal ação formativa. Nesse sentido, as diversas disciplinas, oficinas, seminários temáticos e outros componentes que integram o currículo do curso voltam-se na direção de assegurar os conhecimentos e abordagens metodológicas necessárias ao aprendiz de professor que atuará na educação da infância.

Garantir uma formação articulada organicamente as realidades e culturas das escolas nas quais o aprendiz de professor deverá lidar, cujo caráter é essencialmente dinâmico, revela-se um desafio constante, o qual nos dispomos a enfrentar, estreitando o diálogo entre instituição formadora, a escola e o aprendiz nos termos do presente projeto de intervenção denominado: **O Trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os desafios da docência multidisciplinar.**

Por meio deste projeto se pretende reforçar, nos alunos do curso de Pedagogia envolvidos com as atividades do mesmo, os elementos constitutivos da suas formações, possibilitando-os a ampliação de dimensões práticas da profissão de ensinar á medida que serão facultadas inúmeras alternativas de interlocução e diálogo com outras referências advindas da experiência de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na rede, quanto das situações reais de docência vividas no espaço escolar.

Na perspectiva da formação continuada o trabalho proposto deverá abranger professores em efetivo exercício nas redes públicas de ensino nos municípios de Rio Branco. A perspectiva de atendimento é a de selecionar instituições de ensino que ofereçam educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental tomando por base, para seleção, indicadores provenientes das avaliações – resultado do IDEB e da Provinha Brasil. Para poder se estabelecer algum parâmetro, a idéia primeira é a de envolver instituições que tenham obtido bons e maus resultados.

#### 5. Ações Previstas

- ▮ Intervenção prática envolvendo o exercício da docência em escolas de Ensino Fundamental, com foco nos anos iniciais, com atividades de recuperação e reforço escolar de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática;
- ▮ Aproximação e envolvimento com a realidade da docência multidisciplinar e em escolas públicas através da realização de oficinas pedagógicas, mini-cursos, palestras, colóquios com temas relacionados aos processos de escolarização da infância (alfabetização, letramento, leitura, escrita, ensino de matemática e ensino de língua portuguesa);
- ▮ Abordagem acerca dos elementos estruturantes do trabalho docente (saberes que configuram a docência) e a natureza e especificidade do trabalho pedagógico nos anos iniciais da escolarização;
- ▮ Investimento na formação continuada dos professores da rede pública envolvidos no projeto, no sentido de oportunizar o trabalho com metodologias alternativas e estratégias de intervenção pedagógica no trato específico de questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem, conteúdos e temas relacionados à alfabetização, leitura, escrita, ensino de língua portuguesa e ensino de matemática.
- ▮ Seminários temáticos sobre letramento linguístico e numérico;
- ▮ Realização de oficinas pedagógicas e mini-cursos sobre novas abordagens metodológicas

<p>(abordando temas no ensino de língua portuguesa, como: alfabetização, letramento, leitura, escrita; no ensino de matemática: noções de grandezas (curto/comprido, dentro/fora, em cima/em baixo, maior /menor /mesmo tamanho; relações entre quantidades; noções de espaço e forma; construção de conceito de numero (classificação, sequência, comparação, associação, ordem, agrupamento, diferença/semelhança) e as estruturas aditivas e multiplicativas, além de ênfases nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Debates e reuniões permanentes entre professores das escolas envolvidas no projeto, alunos e professores do curso de Pedagogia acerca do trabalho pedagógico nos anos iniciais da escolarização;</li> <li>▫ Oficinas de elaboração de material didático-pedagógico;</li> <li>▫ Participação em eventos acadêmico-científicos da área de educação para divulgação das experiências do projeto;</li> </ul>		
<b>6. Resultados Pretendidos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Fortalecimento do relação entre as escolas do sistema público de ensino e a Universidade – via curso de Pedagogia -, como espaços formativos privilegiados para o fomento de novas práticas de organização curricular e do trabalho pedagógico, debates e reflexões sobre os rumos da licenciatura diante das demandas e necessidades formativas apresentadas tanto pelos alunos (em processo de formação profissional) quanto pelo próprio sistema de ensino;</li> <li>▫ Melhora na qualidade da formação inicial destinada aos aprendizes de professores, por meio da inserção e imersão dos alunos no cotidiano da sala de aula;</li> <li>▫ Revisão e reestruturação dos modelos e práticas de formação de professores;</li> <li>▫ Elevação progressiva da qualidade dos processos formativos que se realizam nos cursos de licenciatura ancorados na observância às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, a configuração da prática e do trabalho docente como prática social que se constrói a partir de uma pluralidade de saberes;</li> <li>▫ Ampliação dos mecanismos institucionais de integração entre a Universidade e o Sistema Público de Ensino na perspectiva de assumir formação inicial e formação continuada como processos complementares e não dicotômicos, cujas ações podem ser pensadas, refletidas, encaminhadas e avaliadas conjuntamente no contexto geral das práticas em que se efetivam de acordo com as necessidades mais prementes do trabalho pedagógico escolar;</li> <li>▫ Melhorias nos processos de organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico das escolas, ampliando as interfaces entre o mundo da formação e a realidade prática em que se estrutura e se realiza o trabalho docente e a prática pedagógica;</li> <li>▫ Contribuir no desempenho escolar positivo dos alunos envolvidos no projeto.</li> </ul>		
<b>7. Cronograma específico deste subprojeto</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Mês de início</b>	<b>Mês de conclusão</b>
1 – Definição das escolas integrantes do projeto, por meio da análise dos indicadores do desempenho educacional – IDEB e Resultados da Provinha Brasil;	Maio/2012	Maio/2012
2 - Seleção dos professores supervisores que integrarão o projeto e planejamento das atividades a serem desenvolvidas;	Maio/2012	Junho/2012
3 – Planejamento e execução de atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem;	Agosto/2012	Dezembro/2012

4 – Reuniões para planejamento e organização das atividades de ensino;	Agosto/2012	Julho/2013																		
5 – Realização de oficinas pedagógicas e mini-cursos sobre abordagens metodológicas no ensino de matemática e língua portuguesa, como também para construção de material didático;	Setembro/2012	Março/2013																		
6 – Realização de seminários temáticos sobre letramento linguístico e numérico	Agosto/2012	Junho/2013																		
7 – Realização de seminário para discussão dos resultados obtidos, com base nos relatórios das atividades desenvolvidas;	Novembro/2012	Agosto/2013																		
8 – Elaboração de artigo científico para publicação em periódicos da área e apresentação em eventos de natureza científica.	Abril/2013	Julho/2013																		
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de atividades.																				
<b>8. Outras informações relevantes (quando aplicável)</b>																				
<b>CUSTOS DO PROJETO</b>																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>EQUIPE DO PROJETO</b></th> <th><b>PERÍODO</b></th> <th><b>QUANTIDADE</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Docente da escola – Supervisor</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> <td><b>04</b></td> </tr> <tr> <td><b>Discente – Curso de Pedagogia</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> <td><b>20</b></td> </tr> </tbody> </table>			<b>EQUIPE DO PROJETO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>Docente da escola – Supervisor</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>04</b>	<b>Discente – Curso de Pedagogia</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>20</b>									
<b>EQUIPE DO PROJETO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>QUANTIDADE</b>																		
<b>Docente da escola – Supervisor</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>04</b>																		
<b>Discente – Curso de Pedagogia</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>20</b>																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>ESCOLAS - selecionadas</b></th> <th><b>PERÍODO</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Luiza Batista</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> </tr> <tr> <td><b>Pimentel Gomes</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> </tr> <tr> <td><b>Aracy Cerqueira</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> </tr> <tr> <td><b>Padre Pelegrino</b></td> <td><b>Agosto/2012 a agosto/2013</b></td> </tr> </tbody> </table>			<b>ESCOLAS - selecionadas</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>Luiza Batista</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>Pimentel Gomes</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>Aracy Cerqueira</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>	<b>Padre Pelegrino</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>								
<b>ESCOLAS - selecionadas</b>	<b>PERÍODO</b>																			
<b>Luiza Batista</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>																			
<b>Pimentel Gomes</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>																			
<b>Aracy Cerqueira</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>																			
<b>Padre Pelegrino</b>	<b>Agosto/2012 a agosto/2013</b>																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>MATERIAL</b></th> <th><b>ATIVIDADE</b></th> <th><b>VALOR</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Material de consumo</td> <td>Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos</td> <td>R\$ 2.500,00</td> </tr> <tr> <td>Material didático-pedagógico</td> <td>Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos</td> <td>R\$ 3.000,00</td> </tr> <tr> <td>Caderno de Atividades</td> <td>Produção de um caderno de apoio</td> <td>R\$ 3.000,00</td> </tr> <tr> <td>Xerox</td> <td>Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos</td> <td>R\$ 638,00</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td></td> <td><b>R\$ 3.100,00</b></td> </tr> </tbody> </table>			<b>MATERIAL</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>VALOR</b>	Material de consumo	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 2.500,00	Material didático-pedagógico	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 3.000,00	Caderno de Atividades	Produção de um caderno de apoio	R\$ 3.000,00	Xerox	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 638,00	<b>TOTAL</b>		<b>R\$ 3.100,00</b>
<b>MATERIAL</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>VALOR</b>																		
Material de consumo	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 2.500,00																		
Material didático-pedagógico	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 3.000,00																		
Caderno de Atividades	Produção de um caderno de apoio	R\$ 3.000,00																		
Xerox	Oficinas Pedagógicas e Mini-cursos	R\$ 638,00																		
<b>TOTAL</b>		<b>R\$ 3.100,00</b>																		

PASSAGEM	n.º	TRECHO	VALOR	
			UNITÁRIO	TOTAL
Evento científico – apresentação de trabalho	03	RIO BRANCO/SÃO PAULO/RIO BRANCO	R\$ 1.000,00	R\$ 3.000,00
<b>TOTAL</b>				<b>R\$ 3.000,00</b>
DIÁRIA	QUANTIDADE	VALOR		
		UNITÁRIO	TOTAL	
Evento científico – apresentação de trabalho	4 1/2	212,20	954,00	
Evento científico – apresentação de trabalho	4 1/2	212,20	954,00	
Evento científico – apresentação de trabalho	4 1/2	212,20	954,00	
<b>TOTAL</b>				<b>R\$ 2.862,00</b>
<b>TOTAL: R\$ 15.000,00</b>				



## ANEXO C - Subprojeto PIBID/Pedagogia/U FAC (2013)

	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> <b>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE</b> <b>EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL - DEB</b>

### ANEXO A

Edital PIBID nº061 /2013 CAPES  
 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID  
 DETALHAMENTO DO SUBPROJETO

<b>1. Nome da Instituição/Campus</b>		<b>UF</b>
Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco		AC
<b>1.1 Município(s) em que o projeto será desenvolvido:</b>		
Rio Branco		
<b>2. Área do projeto de Licenciatura:</b>		
Pedagogia		
<b>2.1 Total de bolsistas ID:</b>		60
<b>2.2 Total de bolsistas Supervisores:</b>		12
<b>3. Coordenadores de Área do Subprojeto:</b>		
<b>Nome:</b> Ednacíli Abreu Damasceno	<b>CPF:</b> 391.574.903 – 68	
<b>Curso/Unidade:</b> Pedagogia/Centro de Educação, Letras e Artes		
<b>Endereço residencial:</b> Rua Campinas, 630 - Bairro da Paz – Rio Branco – Acre		
<b>CEP:</b> 69.919-242		
<b>Telefone:</b> (68) 3227.7972/(68) 9987.9874		
<b>E-mail:</b> <a href="mailto:ednaceli@yahoo.com.br">ednaceli@yahoo.com.br</a>		
<b>Link para o Currículo Lattes:</b> <a href="http://lattes.cnpq.br/1609207614563309">http://lattes.cnpq.br/1609207614563309</a>		
<b>Nome:</b> Lúcia de Fátima Melo	<b>CPF:</b> 233.483.802-00	
<b>Curso/Unidade:</b> Pedagogia/Centro de Educação, Letras e Artes		
<b>Endereço residencial:</b> Rua São Raimundo nº 342 – Bairro: Conjunto Tangará – Rio Branco - Acre		
<b>CEP:</b> 69.915-024		
<b>Telefone:</b> (68)9977.6868/(68) 3226.4441		
<b>E-mail:</b> <a href="mailto:lucia.educa@bol.com.br">lucia.educa@bol.com.br</a>		
<b>Link para o Currículo Lattes:</b> <a href="http://lattes.cnpq.br/1569844032145972">http://lattes.cnpq.br/1569844032145972</a>		
<b>Nome:</b> Grace Gotelip	<b>CPF:</b> 197181012	
<b>Curso/Unidade:</b> Pedagogia/Centro de Educação, Letras e Artes		
<b>Endereço residencial:</b> Rua Porto Velho, 169 – Joafrá – Rio Branco - AC		
<b>CEP:</b> 69917.405		
<b>Telefone:</b> (68)3228.8145 – 9981.4045		

E-mail: ggotelip@yahoo.com.br

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5177924677534674>

#### 4. Apresentação e justificativa da proposta (máximo 1 lauda)

O presente subprojeto centra-se na 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. O Curso de Pedagogia estabelece como perfil profissional do pedagogo, em seu Projeto Político Curricular (PPC, 2009) 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". Esse perfil profissional vislumbrado a partir do projeto do curso de pedagogia coaduna-se aos objetivos do PIBID no intuito de "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" (EDITAL Nº 21/2013 – PROGRAD, 2013. Grifo nosso). Considerando as tendências atuais e a reestruturação das práticas e formas de trabalho, esse subprojeto orienta-se pela atual definição de "trabalho docente", compreendendo-o como o processo educativo realizado nas escolas nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, considerando sujeitos docentes: os professores, os diretores, os coordenadores, os supervisores, dentre outros (OLIVEIRA, 2010).

O cerne do subprojeto é a docência de classe articulada às atividades de gestão e coordenação/supervisão pedagógica da escola, entendendo que, hoje, os docentes assumem variadas funções, bem como atribuições, como a participação em reuniões de elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e a colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Cf. Art. 13 da Lei 9.394/96). 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, conseqüentemente a qualidade da educação necessita de uma cultura de colaboração entre os docentes envolvidos tanto na regência da sala de aula, como também dos docentes que ocupam funções na equipe gestora da escola, formando um bloco coeso para garantir o sucesso da aprendizagem a partir da 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 (Cf. EDITAL Nº 21/2013 – PROGRAD, 2013).

Neste sentido, apresentamos a presente proposta com diferentes linhas de ação que tem como finalidade o estudo de realidades educacionais diferentes, na perspectiva da educação comparada, privilegiando instituições escolares que obtiveram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional em 2011 que foi 5,0 (cinco) e escolas que obtiveram Ideb acima da média nacional e que apresentam experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica, bem como promover a troca de experiências entre professores e gestores das escolas da rede pública de ensino em Rio Branco (escolas de 1º ao 5º ano da rede municipal e escolas da rede estadual que estão municipalizadas). Para além desse critério de seleção das escolas, cabe destacar que, das 09 escolas selecionadas, 06 escolas aderiram ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação, como estratégia de ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva da Educação Integral – o que torna mais ainda indispensável, a socialização e a divulgação dessas experiências entre os profissionais envolvidos. A concepção de educação comparada presente nesta proposta se assenta na compreensão dos fatores internos e externos das realidades escolares envolvidas que possam explicar o sentido dos processos educacionais ali desenvolvidos, bem como os seus resultados, ultrapassando a abordagem meramente descritiva dos contextos escolares. Por meio desse estudo, pretende-se planejar e executar intervenções pedagógicas que possibilite a articulação necessária entre o exercício da docência e a participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como a participação em reuniões pedagógicas, no sentido de inserir os estudantes do curso de pedagogia no cotidiano de escolas da rede pública com realidades diferentes, proporcionando-lhes oportunidades de participação em experiências metodológicas e práticas de gestão e ensino que possam superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, bem como ampliar as condições de apropriação de diferentes saberes que permeiam o processo formativo da docência. Dessa forma, este subprojeto volta-se para atender a educação básica, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), elegendo como *lôcus* de iniciação a docência, 09 escolas da rede municipal de educação de Rio Branco e escolas da rede estadual municipalizadas, situadas no meio urbano da capital. Desta forma, estamos propondo uma intervenção pedagógica nessas escolas com diferentes linhas de ação com destaque para os saberes necessários à prática docente em seu sentido amplo, investigando e analisando as relações entre o fazer docente e a gestão do ambiente escolar e de sua organização educacional, fundamentando-se em aportes teóricos que venham a explicar e dar sentido e direção ao trabalho que será desenvolvido. As estratégias para inserção dos licenciandos nas escolas da rede pública se darão a partir da integração dos bolsistas no cotidiano da escola e da sala de aula desenvolvendo atividades de pesquisa (grupos de estudo; elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; organização e mapeamento de dados etc.); participando de atividades de ensino (vivência escolar, planejamento, reuniões e oficinas pedagógicas, elaboração de procedimentos didático-pedagógicos, produção de recursos didáticos etc.) e extensão (seminários, etc.), bem como outras ações como a análise do PPP, participação em reuniões de pais e mestres, do Conselho Escolar, de atividades que envolva a comunidade do entorno da escola, entre outras.

Essa proposta foi pensada com o intuito de contribuir de forma crítica para o processo de reflexão, problematização e análise da prática docente, a partir de seus avanços e dificuldades encontradas no cotidiano escolar, articulando ensino, pesquisa e extensão. Por meio desse projeto pretendemos contribuir com as ações de valorização do magistério, incentivando e envolvendo os estudantes de Pedagogia no cotidiano de escolas da rede pública, seu futuro ambiente de trabalho, com o intuito de promover a integração entre as escolas e a instituição formadora. A proposta articula-se com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e com o Plano de Trabalho Institucional. Neste sentido, também concorre para a concretização do objetivo de oferecer condições para que os licenciandos consigam interagir com os professores supervisores e com a coordenação de modo a priorizar as ações coletivas tanto nos processos de planejamento como de execução e avaliação contínua das ações aqui propostas. Pretende-se ainda, romper com os modelos fragmentados de trabalho docente, em que o processo de conhecimento se

desenvolve em campos fechados, isolados e estáticos. O trabalho em diferentes linhas de ação tem como eixo articulador, o trabalho coletivo, a colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e a gestão escolar. Tal perspectiva nos remete ao campo de estudo e atuação dos conhecimentos pedagógicos teórico-práticos da Didática, da Investigação e Prática pedagógica, do Estágio Supervisionado e da Gestão Escolar.

### **5. Ações Previstas**

(detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva justificativa para a formação do licenciando, considerando o atendimento aos objetivos do PIBID (500 caracteres para cada ação).

O conjunto das ações previstas nesse subprojeto propõe diferentes linhas de ação, articuladas entre si e ancoradas em diversas áreas do conhecimento da pedagogia que, em consonância com os objetivos do PIBID pretende elevar a formação inicial dos licenciandos tendo a escola pública da educação básica como o foco de estudo e investigação. Vale ressaltar que, as ações previstas a seguir podem sofrer alterações, no sentido de serem ampliadas e enriquecidas a partir da dinâmica de cada escola e dos sujeitos que nela trabalham. Ademais, essas ações representam apenas expectativas iniciais em relação ao percurso desejado do desenvolvimento do subprojeto em questão. Nesse sentido, salienta-se que a definição concreta das ações poderá ser alterada/complementada/enriquecida a partir de um processo de discussão e avaliação com os sujeitos envolvidos, respeitando, assim, a autonomia dos docentes e a interação dos supervisores com os alunos bolsistas e coordenadores do subprojeto. Destaca-se ainda que, a descrição das ações previstas, não se realizarão de forma estanque e nem seguirá necessariamente a ordem definida abaixo:

#### **1) CONHECENDO A ESCOLA E SEU COTIDIANO**

- Identificação e análise do contexto escolar e comunidade no qual o/a aluno/a bolsista estará envolvido/a, bem como as demandas escolares, ação essa justificada pela necessidade de primeiramente, conhecer o contexto escolar para uma intervenção efetiva e satisfatória no cotidiano da escola;
- Identificação dos problemas e necessidades educacionais acerca da realidade das escolas participantes do projeto, destacando seus pontos fortes e fracos no tocante a qualidade do ensino na educação básica, bem como apontando cenários prospectivos para ambas as instituições, compartilhando as boas experiências educacionais, julgando ser esta, uma estratégia importante para que o licenciando conheça a complexidade que envolve o processo pedagógico e a docência.
- Realização de observações, grupos focais e entrevistas com o objetivo de compreender as concepções dos sujeitos envolvidos nas ações e, conseqüentemente, desenvolver nos licenciandos competências ligadas à prática de investigação da realidade escolar e da produção de conhecimento acadêmico-científico.
- Análise e interpretação dos dados coletados na realidade escolar das instituições, possibilitando aos licenciandos a superação do modelo de racionalidade técnica em sua formação e lhes assegurando uma base reflexiva na sua formação e atuação profissional.

#### **2) ORGANIZAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO**

- Encontros para definição das atividades do projeto de forma coletiva;
- Estudo dos documentos que regem a educação nacional, estadual e municipal: legislações, orientações, diretrizes, entre outros, bem como pressupostos teórico-metodológicos da educação, do conhecimento escolar, da didática dos conteúdos, da matriz curricular etc.

#### **3) INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO**

- Encontros para investigação, criação, confecção e testagem de material didático adequado ao ensino dos conhecimentos básicos/disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo, ainda, a avaliação do material produzido e das estratégias didático-pedagógicas utilizadas para a aplicação do material;
- Elaboração de sequências didáticas e roteiros para atividades experimentais e de laboratório, apostilas, listas de exercícios, tutoriais, glossários etc., sistematizando e registrando a produção a partir de cadernos e textos didáticos;
- Visitas a espaços e eventos culturais, tais como visitas a cinemas, museus, parques, feiras de livros, espaços artísticos, praças, centros de documentação e registro com o objetivo de ampliar o capital social e cultural dos bolsistas de iniciação à docência, sempre vislumbrando possibilidades de atividades formativas para o trabalho docente;
- Realização de atividades teórico-práticas com a finalidade de desenvolver os conteúdos curriculares como suporte para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola, envolvendo atividades em espaço físico/virtual que propiciem a participação ativa dos alunos da escola na construção do conhecimento científico;
- Realização de atividades esportivas em ginásio, quadra poliesportiva, parques, recreios escolares;
- Realização de atividades experimentais a partir do uso de kits de experimento, modelos e maquetes;
- Realização de atividades artísticas, envolvendo atividades plásticas, pintura e grafite, jogos corporais e dramáticos, grupo musical, atividades dramáticas, grupos de dança em suas diversas expressões e em valorização das danças populares e da cultura local e artística;
- Construção de laboratórios com os alunos da escola, como laboratório vivo/natural (jardins, hortas, flores etc.);
- Participação nas atividades de coordenação, gestão e planejamento escolar a partir do planejamento do projeto pedagógico da escola, reuniões pedagógicas, reuniões de coordenação, reuniões de pais, projeto interdisciplinar etc.

- Acompanhamento das atividades do exercício da docência na escola: os bolsistas acompanharão, semanalmente, o desenvolvimento das atividades didáticas dos professores em sala de aula;
- Elaboração e desenvolvimento de material didático de suporte aos/as professores/as das escolas que estarão envolvidas neste projeto, bem como de estratégias metodológicas que considerem o uso das tecnologias de ensino da informação e da comunicação;
- Elaboração de projetos pedagógicos que articulem as atividades docentes, caracterizadas pelas ações ligadas ao planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico;
- Construção de proposições de respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar os problemas encontrados frente ao processo de ensino e aprendizagem;
- Estabelecimento de diálogo entre as áreas de conhecimento da Pedagogia (Didática, Investigação e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Gestão Escolar) por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar em todos os momentos, buscando garantir a articulação inter disciplinar e contextual, no sentido de que se promova o trato com o conhecimento articulado ao contexto social e profissional entre os diferentes componentes curriculares, assim como na perspectiva interna de cada um deles;
- Identificação das demandas atuais do trabalho docente na realidade escolar e sua articulação com a formação inicial do Curso de Pedagogia, no sentido de elevar a qualidade das ações acadêmicas desenvolvidas no curso, a fim de garantir aos licenciandos uma formação em que os aproxime cada vez mais da realidade escolar, tendo em vista que as escolas são espaços reais em que os futuros professores exercerão suas atividades profissionais;
- Acompanhamento e desenvolvimento de planejamento escolar junto os/as professores/as das escolas, e que serão acompanhadas, na rotina da sala de aula, pelos/as bolsistas, a fim de garantir-lhes a vivência de situações do trabalho docente e da organização do trabalho pedagógico como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social;
- Acompanhamento e exercício da docência na escola: os bolsistas acompanharão, semanalmente, o desenvolvimento das atividades didáticas dos professores em sala de aula e da gestão da escola, tais como encontros para discussões do projeto político pedagógico, reuniões do conselho escolar, no sentido de garantir ao licenciando sua inserção no mundo do trabalho e em sua área específica de atuação profissional;
- Articulação das atividades educacionais com diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, na execução e na avaliação de propostas pedagógicas da escola para desenvolver nos licenciandos, habilidades de intervenção crítica e situada nos processos pedagógicos desenvolvidos na escola nas diferentes modalidades em que esses se desenvolvem;
- Construção de proposições de respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar os problemas encontrados na realidade escolar, desenvolvendo nos licenciandos, competências profissionais construídas na dinâmica que se estabelece entre os pressupostos teóricos balizadores da formação e as condições objetivas em que ela se realiza o trabalho docente.
- Análise das práticas de avaliação e de planejamento dos profissionais da educação que atuam nas escolas com o desafio de organizar a prática pedagógica a partir do modelo metodológico da resolução de problemas se expressa, principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.
- Observações e elaboração de registros sobre os elementos que dizem respeito à gestão do ensino, possibilitando aos licenciandos uma análise sobre o trabalho realizado juntamente com a sistematização dos saberes adquiridos e utilizados no exercício da profissão.
- Levantamento e aplicação de estratégias didáticas capazes de contribuir com a superação dos problemas detectados em sala de aula, diretamente ligados às questões do ensinar e do aprender, no sentido de auxiliar os licenciandos e os próprios professores a aprimorarem suas competências na abordagem dos problemas de sala de aula, utilizando-se de estratégias didáticas que promovam o envolvimento dos aprendizes com um conjunto maior de atividades.
- Execução de atividades interdisciplinares nas escolas públicas selecionadas no subprojeto através da utilização do material concreto produzido pelos bolsistas com a finalidade de socializar as experiências educativas bem sucedidas nas escolas envolvidas.

#### **4) PROJETOS PEDAGÓGICOS E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

- Elaboração e desenvolvimento de material didático de suporte os/as professores/as das escolas que estarão envolvidas neste projeto, bem como de estratégias metodológicas que considerem o uso das tecnologias de ensino da informação e da comunicação, como forma de possibilitar aos licenciandos a o exercício de propostas metodológicas, bem como as formas de operacionalizá-las, levando em conta os materiais didáticos necessários e adequados às situações de ensino e aprendizagem.
- 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, justificando-se pela importância da inserção dos licenciandos de pedagogia nos processos de organização e gestão das unidades escolares.

#### **5) ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO DO BOLSISTA PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

- Participação dos bolsistas nas reuniões quinzenais promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente - GEPPEAC, organizados pelas coordenadoras de área do Subprojeto, como forma de proporcionar estudos sobre teoria pedagógica e de gestão escolar com o devido embasamento teórico-prático das ações previstas;
- Participação na construção de instrumentos para o processo de coleta de dados para o diagnóstico, durante o momento de análise da realidade; organizando e mapeando os dados coletados, procurando levantar e aplicar estratégias didáticas capazes de contribuir com a superação dos problemas detectados;
- Observação e acompanhamento das aulas dos professores das escolas como forma de familiarização dos aspectos inerentes a docência como a gestão da sala de aula e o domínio de suas rotinas e participação em conjunto com os supervisores no processo de construção de recursos didático-pedagógicos para a implementação de ações dentro das escolas;
- Planejamento, em conjunto com os supervisores, de atividades de ensino, oficinas pedagógicas e visitas monitoradas ou mesmo de apoio aos professores e estudantes das escolas;
- Participação das atividades de coordenação, gestão e planejamento escolar: no planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, reuniões pedagógicas, reuniões de coordenação, reuniões de pais, do Conselho escolar, projeto interdisciplinar, etc.;
- Participação na elaboração dos relatórios do PIBID, dos registros dos momentos fundamentais da proposta e nos encontros do PIBID/UFAC onde irá apresentar os impactos e os resultados do projeto no ambiente escolar.
- Elaboração de relatório semestral: os bolsistas participantes do subprojeto construirão sob a responsabilidade dos coordenadores um relatório das atividades desenvolvidas no período correspondente a cada semestre letivo (contado segundo o calendário escolar da escola participante), dando conta das atividades por ele realizadas.

#### **6) FORMAS DE CONTROLE DE FREQUÊNCIA E ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO BOLSISTA**

- Preenchimento de ficha mensal, como forma de controle de sua frequência e das atividades que foram desenvolvidas a cada mês de bolsa. Esta ficha receberá a assinatura do supervisor na escola quando for o caso e do coordenador do subprojeto em que o mesmo se encontra vinculado.
- Participação dos bolsistas e supervisores nas reuniões quinzenais promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente - GEPPEAC, organizados pelas coordenadoras de área do Subprojeto, como forma de proporcionar estudos sobre teoria pedagógica e de gestão escolar com o devido embasamento teórico-prático das ações previstas.

#### **7) AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO BOLSISTA PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO**

- Participação e envolvimento do bolsista em ações que visam evidenciar a sua competência no desenvolvimento e à aprendizagem da docência tais como: palestras, aulas expositivas em mini cursos, oficinas, seminários, workshops, possibilitando a criação de espaços de discussão, de debates e reflexões sobre suas afinidades com a docência;
- Produção pelo bolsista de artigos acadêmicos a partir das atividades realizadas durante a execução do projeto para apresentar em eventos da área de educação nacional e local e para assim interagir com outros ambientes e espaços acadêmicos;
- Avaliação das estratégias didático-pedagógicas e dos instrumentos educacionais desenvolvidos, elaboração de portfólios, realização de encontros para a sistematização e registro das atividades realizadas, com a intenção de analisar os resultados obtidos durante a preparação e desenvolvimento das práticas pedagógicas, utilizando-se de estratégias para avaliar se o bolsista mostra-se competente para o exercício da profissão;
- Organização de seminários para avaliação e planejamento coletivos dos fundamentos básicos da proposta ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, com a finalidade de socializar as experiências em ações de extensão para a comunidade universitária.
- Produção de artigos acadêmicos a partir das atividades realizadas durante a execução do projeto para apresentar em eventos da área de educação nacional e local como estratégia de inserção dos licenciandos na pesquisa acadêmica e como estratégia de busca e superação dos problemas que afligem o trabalho docente.
- Elaboração de relatório semestral: todos os participantes do subprojeto construirão sob a responsabilidade dos coordenadores um relatório das atividades desenvolvidas no período correspondente a cada semestre letivo (contado segundo o calendário escolar da escola participante), como forma de demonstrar o acompanhamento e envolvimento nas ações realizadas pelo projeto nas escolas envolvidas.
- Participação dos encontros do PIBID/UFAC com a finalidade de acompanhar, avaliar e tomar decisões acerca das próximas etapas e ações necessárias nas realidades escolares envolvidas.

#### **8) REFLEXÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOS BOLSISTAS E O PROCESSO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA**

- Realização de atividade em conjunto com o supervisor do projeto de ensino, oficinas pedagógicas e visitas monitoradas ou mesmo de apoio aos professores e estudantes das escolas que possam favorecer o cotejamento da análise de casos didáticos com a prática dos docentes e o momento de iniciação a docência que vive o bolsista;
- Construção de momentos de estudos como um ciclo de palestras que possam proporcionar aos bolsistas reflexões que caracterizam a relação teoria e prática, dando ênfase aos conhecimentos da pedagogia, da didática e da gestão escolar;
- Participação dos bolsistas e supervisores nas reuniões quinzenais promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente - GEPPEAC, organizados pelas coordenadoras de área do Subprojeto, como forma de proporcionar estudos sobre teoria pedagógica e de gestão escolar com o devido embasamento teórico-prático das ações previstas;
- Estabelecimento de diálogo entre as áreas de conhecimento da Pedagogia por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar em todos os momentos;
- Identificação das demandas atuais do trabalho docente na realidade escolar e sua articulação com a formação inicial do Curso de Pedagogia, no sentido de elevar a qualidade das ações acadêmicas desenvolvidas no curso;
- Acompanhamento do planejamento escolar junto aos/as professores/as das escolas que serão acompanhadas, na rotina da sala de aula, pelos/as bolsistas.
- Construção de diferentes tipos de registros para o desenvolvimento de práticas de problematização, pesquisa e de avaliações contínuas, a fim de oferecer aos licenciandos, oportunidades em que desenvolvam seu espírito investigativo, suas práticas de leitura e escrita como forma de garantir uma interação significativa com a realidade escolar e, assim, nela poder intervir de forma eficiente e transformadora.

#### **9) ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUPERVISORES COMO CO-FORMADORES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

- Participação dos supervisores nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente – GEPEAC;
- Participação nos processos de planejamento das atividades a serem desenvolvidas no projeto e na construção de procedimentos didático-pedagógicos para a implementação de ações dentro das escolas;
- Coordenação geral dos encontros de planejamento das atividades e dos estudos a serem realizadas nas escolas, realizando o acompanhamento e apoio às atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas e monitorando a sua frequência;
- Participação na construção de instrumentos para o processo de coleta de dados para o diagnóstico, durante o momento de análise da realidade;
- Participação no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação, em conjunto com os bolsistas, das ações de intervenção nas escolas;
- Planejamento, em conjunto com os bolsistas, de atividades de ensino, oficinas pedagógicas e visitas monitoradas ou mesmo de apoio aos professores e estudantes das escolas; orientando os bolsistas na construção de recursos didático-pedagógicos;
- Participação na elaboração dos relatórios do PIBID, bem como de registros dos momentos fundamentais da proposta e nos encontros do PIBID/UFAC.
- Reuniões quinzenais entre coordenadoras, professores supervisores e bolsistas com a finalidade de acompanhar, avaliar e tomar decisões acerca das próximas etapas e ações necessárias nas realidades escolares envolvidas.

#### **10) APERFEIÇOAMENTO DO DOMÍNIO DA ESCRITA, LEITURA E FALA DO BOLSISTA**

- Realizar, em parceria com professores de Língua Portuguesa, um diagnóstico das principais dificuldades dos alunos, no tocante ao domínio da língua portuguesa, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita.
- A partir do diagnóstico realizado, viabilizar a participação dos bolsistas em Cursos de Extensão oferecidos por professores do Centro de Educação, Letras e Artes, da área de Linguagem e Letramento, para que assim, os alunos possam ampliar o domínio do discurso oral e escrito nas diversas situações comunicativas.
- Incentivar a participação dos bolsistas em minicursos de leitura e escrita oferecidos no segundo semestre letivo desta IFES, durante a Semana de Letras.
- Estimular o interesse do estudante pela leitura como fonte de prazer e conhecimento, para que esta, aos poucos, constitua-se em uma prática cotidiana para esses bolsistas. Para isso, incentivaremos visitas às bibliotecas públicas da cidade, organizaremos palestras com professores da literatura, os quais nos auxiliarão, ainda, nas sugestões de leituras para os alunos.
- Organizar seminários para que os alunos possam desenvolver, especificamente, a competência oral em sua língua materna.
- Construção de um blog (multimídia) que servirá de meio de comunicação, divulgação e registro das atividades dos participantes do subprojeto de Pedagogia, onde irá abrigar os materiais didáticos utilizados e/ou produzidos.

#### **11) ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

- Realização de palestras e seminários – apresentação aos estudantes de palestras ou seminários, no ambiente escolar, de temas específicos tais como: meio ambiente, sexualidade, ética e cidadania, violência na escola e saúde física e mental do estudante.
- Criação de momentos de valorização da multiculturalidade, educação para as relações étnico-raciais, valorização da cultura africana, indígena e portuguesa.
- Debates e momentos de reflexão sobre a produção histórica da "brasilidade", da cultura brasileira e das diversas contribuições dos povos para a identidade da nação.
- Visitas a espaços extra escolares ( museus, palácios, órgãos públicos, espaços de consumo, espaços administrativos, espaços de lazer e outros com a implementação de aula de campo, trazendo a realidade para dentro da sala de aula
- Participação ativa nas reuniões de planejamento sejam elas semanais, quinzenais ou mensais, conforme o cronograma escolar, de forma a se inserir na discussão de temas, proposição de conteúdos e atividades e co-participação na elaboração de instrumentos de avaliação
- Aplicação de recursos didáticos alternativos e uso das TIC's.
- Atividade de apoio e acompanhamento das atividades de planejamento de ensino.
- Utilização do estudo do meio em estreita relação com os conteúdos trabalhados propiciando o estudo das condições sócio ambientais no bairro onde a escola está inserida e por meio de desenhos e produção textual favorecer a reflexão dos alunos, frente a situação do meio ambiente no bairro.

#### 6. Resultados Pretendidos

- Fortalecimento dos processos de formação inicial dos alunos bolsistas nos aspectos político, pedagógico, administrativos, como futuros professores pesquisadores;
- Fortalecimento dos processos de formação continuada dos docentes das instituições escolares participantes do projeto;
- Desenvolvimento de habilidades e capacidades acerca de estudos sobre a realidade e de diagnósticos escolares dos futuros profissionais da educação;
- Desenvolvimento de práticas educativas fundadas no princípio do trabalho coletivo e da gestão democrática;
- Valorização do trabalho docente;
- Desenvolvimento de capacidades de intervenção pedagógica;
- Construção de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede pública de ensino fundamental;
- Desenvolvimento de habilidades de planejamento das ações pedagógicas dentro da escola;
- Promoção de espaços de reflexões dos alunos em formação inicial à docência a partir de situações reais do contexto escolar;
- Promoção de canais de interlocução entre professores supervisores e licenciandos do curso de pedagogia;
- Promoção de reflexões e discussões sobre as relações entre as escolas da educação básica e a Universidade Federal do Acre;
- Reconhecimento das escolas da educação básica e dos docentes que nela atuam em diferentes funções como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Valorização do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAC, destacando sua importância no processo de formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- Compreensão de forma ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dá no âmbito das escolas da educação básica da rede pública do município de Rio Branco.
- Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Políticas Educacionais, Gestão, Formação e Trabalho docente (GEPPEAC) contando com participantes da comunidade acadêmica e comunidades escolares.
- Produção de novos conhecimentos por parte dos/as envolvidos/as no subprojeto, entendendo que a construção da profissão docente iniciada com a co-participação de professor/a supervisor/a e docentes do Curso de Pedagogia possibilitará a minimização dos impactos inerentes à formação inicial docente.
- Contribuição para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos das escolas envolvidas.

#### 7. Cronograma do subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção dos bolsistas e professores supervisores.	março/2014	abril/2014
Organização de um encontro inicial para apresentação do subprojeto.	abril/2014	abril/2014
Análise do cronograma de atividades da escola e do calendário letivo.	maio/2014	junho/2014
Elaboração conjunta do roteiro de atividades dos bolsistas do PIBID.	maio/2014	maio/2014
Apresentação das escolas aos alunos bolsistas.	maio/2014	maio/2014
Diagnóstico da comunidade na qual as escolas estão inseridas.	junho/2014	outubro/2014

Diagnóstico do Trabalho Docente e do Cotidiano da Sala de Aula: cultura organizacional; gestão pedagógica e administrativa; projeto e planos de ensino da escola; regimento escolar; currículo e práticas de planejamento e de avaliação; condições físicas e materiais etc.	junho/2014	novembro/2014
Realização de sessões semanais de estudo no grupo de pesquisa (GEPPEAC).	junho de 2014	fevereiro de 2018
Reuniões quinzenais entre coordenador, professores supervisores e alunos bolsistas.	abril de 2014	fevereiro de 2018
Análise das práticas pedagógicas vigentes na escola.	agosto/2014	agosto/2017
Preparação e planejamento de seminários contínuos para planejamento e avaliação contínua das atividades didático-pedagógicas.	agosto/2015	dezembro/2017
Produção de materiais didático-pedagógicos.	agosto/2014	dezembro/2017
Desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula com a utilização dos materiais didático-pedagógicos	agosto/2014	dezembro/2017
Socialização de projetos e experiências bem-sucedidas entre as escolas inseridas no projeto.	dezembro/2014	dezembro/2017
Realização de oficinas tecnológicas nas escolas para promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.	maio/2015	dezembro/2015
Realização de oficinas sobre planejamento, avaliação, currículo e gestão escolar com alunos bolsistas.	abril/2014	dezembro/2017
Realização de observações, grupos focais e entrevistas com o objetivo de compreender as concepções dos sujeitos envolvidos nas ações.	março/2015	março/2017
Construção de diferentes tipos de registros para o desenvolvimento de práticas de problematização, pesquisa e de avaliações contínuas.	agosto/2014	dezembro/2017
Análise e interpretação dos dados coletados na realidade escolar das instituições;	março/2015	dezembro/2015
Levantamento e aplicação de estratégias didáticas capazes de contribuir com a superação dos problemas detectados	agosto/2014	fevereiro/2017
Elaboração de projetos pedagógicos que articulem as atividades de ensino e de gestão da escola.	agosto/2014	maio/2015
Construção de um blog (multimídia) que servirá de meio de comunicação, divulgação e registro das atividades dos participantes do subprojeto de Pedagogia, onde irá abrigar os materiais didáticos utilizados e/ou produzidos, mantendo-o sempre atualizado.	dezembro/2014	fevereiro/2018
Produção de artigos acadêmicos a partir das atividades realizadas durante a execução do projeto para apresentar em eventos da área de educação nacional e local.	agosto/2015	fevereiro/2018
Sistematização/Relatório das atividades do subprojeto.	agosto/2014	fevereiro/2018
Produção de artigos científicos sobre as experiências vividas no subprojeto.	agosto/2014	fevereiro/2018
<b>8. Relação de escolas parceiras</b>		
<p>Considerando a recomendação expressa no regulamento do PIBID 2013 de que os subprojetos procurem desenvolver suas atividades em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem; considerando ainda, a recomendação de que sejam selecionadas instituições escolares que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, este subprojeto elegeu como critério para definir as escolas que receberão os bolsistas do Curso de Pedagogia àquelas que apresentaram Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2011 abaixo da média nacional que foi 5,0 (cinco) e escolas que obtiveram Ideb acima da média nacional e que, nos últimos anos vem apresentando no cenário educacional do município de Rio Branco, experiências pedagógicas exitosas. Assim sendo, optamos por desenvolver o projeto em nove (09) escolas, sendo o primeiro grupo formado por 04 (quatro) escolas com Ideb acima da média nacional e o segundo grupo formado por 05 (cinco) escolas com Ideb abaixo da média nacional. Vale ressaltar que, 06 (seis) escolas do total de 09 (nove) envolvidas nesse projeto aderiram ao Programa Mais educação do Ministério de Educação, sendo 01 (uma) escola do primeiro grupo e 05 (cinco) escolas do segundo grupo. São escolas localizadas em bairros centrais e periféricos da capital, conseqüentemente, com infraestrutura social, econômica e urbana diferentes. As nove escolas são pertencentes à rede municipal de educação de Rio Branco e escolas da rede estadual municipalizadas e situam-se no meio urbano do município de Rio Branco, a saber:</p>		



ESCOLA	REDE	IDEB 2011	PROGRAMA	Localização
Padre Peregrino Carneiro de Lima	Municipal	6,0		Zona Urbana de Rio Branco, Conj. Tucumã I, Q. W01, nº 64.
Maria Lúcia Moura Marin	Municipal	5,4	"Mais Educação"	Rua Mercúrio, Q 05, s/n – Bairro Morada do Sol.
Luiz de Carvalho Fontenelle	Municipal	5,3		Rua Henrique Dias, nº 535, Bairro Bosque.
Samuel Barreira	Estadual/Municipalizada	5,9		Conjunto Guiomard Santos I, Nº 268 - Q 13 C 03 – Bairro Bosque
Escola Irmã Maria Gabriela	Municipal	4,1	"Mais Educação"	Rua Rio Grande do Sul – Bairro Preventório
Raimundo Hermínio de Melo	Municipal	4,2	"Mais Educação"	Rua Professor Ribamar Q 10, 83 – Bairro Raimundo Melo
Dona Mozinha	Municipal	4,4	"Mais Educação"	Avenida Dorval Camilo, Bairro Canaã. (antigo Ramal Beira da Judia)
Roberto Sanches Mubarc	Estadual/Municipalizada	4,0	"Mais Educação"	R Seis de Agosto, Nº 1.070 – Bairro Seis de Agosto
Djalma Teles Galdino	Estadual/Municipalizada	4,1	"Mais Educação"	Conjunto Jorge Félix Lavocat – Bairro Tancredo Neves.

Considerando que o subprojeto apresenta três coordenações de áreas condizentes com o campo de atuação das proponentes no curso de pedagogia, caracterizando-se como um subprojeto com diferentes linhas de ação nas áreas de conhecimentos da Didática, da Investigação e Prática Pedagógica, do Estágio Supervisionado e da Gestão Escolar, achamos oportuno, deixar mais claro, as responsabilidades no tocante à execução do projeto, principalmente em relação a orientações dos bolsistas que participarão do processo de iniciação a docência, bem como a divisão das turmas. Assim, visualizam-se melhor as tarefas que caberá a cada uma das coordenadoras de área, sem prejuízos para o processo de trabalho que será desenvolvido com interfaces entre as áreas de conhecimentos já citadas anteriormente. Desta forma, visando facilitar a melhor operacionalização e exequibilidade do subprojeto, cada coordenadora de área ficará responsável por 03 escolas, 20 bolsistas e 04 supervisores/as (a escolha destes supervisores se dará em estreita obediência as exigências estabelecidas no regulamento do PIBID 2013 em seu artigo 35). Cabe ressaltar que, essa divisão é somente para efeito de exequibilidade do trabalho, no entanto, a articulação do trabalho a ser realizado nas 09 escolas, bem como a socialização dos resultados e divulgação das experiências didático-pedagógicas bem sucedidas dos diferentes contextos escolares e dos sujeitos envolvidos (coordenadores, bolsistas, supervisores, professores, gestores) é ação fundamental desse subprojeto.

#### 9. Outras informações relevantes

(acrescentar, p. ex., os resultados para projetos apoiados por editais anteriores)

Essa proposta tem como essência a valorização da realidade escolar caracterizada pela complexidade que reúne o cotidiano da escola e da sala de aula, espaços estes preñes de problematização, o que justifica o ponto de partida para a construção de propostas de intervenção didático-pedagógicas. Ressalta-se a disponibilidade e a atenção minuciosa da equipe de coordenadoras do subprojeto para atender as reformulações necessárias que, no decorrer da execução das ações, possam vir a ser necessárias. A especificidade de cada contexto escolar e o diálogo com os sujeitos envolvidos no subprojeto comporão os processos de análise, planejamento e avaliação de todo o trabalho a ser realizado.

Vale ainda ressaltar que, essa proposta de trabalho se assenta também nos princípios norteadores do Projeto do Curso de Pedagogia, considerando: "a docência e a cultura escolar se constituem no núcleo central da formação, para o exercício profissional, do licenciado em pedagogia"; "formação docente é processo contínuo de mobilização de saberes e desenvolvimento de uma postura investigativa"; "a formação do licenciado em pedagogia deve ter a escola pública como foco central de seu interesse"; e "a compreensão de que a relação teoria e prática se constitui em elemento integrador dos componentes da formação do professor" (Cf. Projeto do Curso de Pedagogia, 2009). Dessa forma, garante-se a articulação da proposta com o Projeto do Curso de Pedagogia na consecução do perfil de formação profissional dos docentes neste curso, quais sejam: domínio dos conhecimentos relativos ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; inserção nos processos de organização e gestão das unidades escolares; intervenção e organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades em que se desenvolve; percepção da docência e da gestão do trabalho pedagógico como objeto de estudo permanente.

**10. Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **EDITAL MEC/CAPES/n 061/2013**.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB** (2011). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: setembro/2013.

OLIVEIRA, D.A. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

UFAC. Processo de Seleção de Propostas de Subprojetos que comporão o Projeto Institucional. **Edital N° 21/2013 – PROGRAD**.

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2009.

## ANEXO D - Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFAC (2018)

### EDITAL PROGRAD Nº 08/2018 SELEÇÃO DE PROPOSTAS DE SUBPROJETOS PARA O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

#### SUBPROJETO – ÁREA DE PEDAGOGIA

<b>IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE</b>	
Nome: Franciana Carneiro de Castro	CPF: 469.909.923-87
Tel. Fixo: (68) 39012522 (CELA/UFAC)	Celular: (68) 99999 6195
E-mail: <a href="mailto:francianacastro@gmail.com">francianacastro@gmail.com</a> ; <a href="mailto:francianacastro@hotmail.com">francianacastro@hotmail.com</a> ;	
Lotação: Centro de Educação, Letras e Artes - CELA	
<b>INFORMAÇÕES SOBRE O SUBPROJETO</b>	
Curso de Licenciatura: PEDAGOGIA	
Componente Curricular: PEDAGOGIA	
Município Atendido: RIO BRANCO e BUJARÍ	
Quantidade de bolsas para discentes (ID): 24 (vinte e quatro)	
Quantidade de discentes voluntários: 6 (seis)	
Quantidade de bolsas para professores supervisores: 3 (três)	

<b>Introdução</b>
<p>A Universidade Federal do Acre (UFAC), enquanto a única instituição a usufruir do status de universidade do Estado do Acre, vem desenvolvendo ao longo de décadas a a formação inicial de professores em todas as áreas do conhecimento, cumprindo assim, com sua responsabilidade social e científica para região acriana. Nessa trajetória formativa, alterações nos formatos e currículos dos cursos de formação de professores foram realizadas, com maior ênfase nas duas últimas décadas balizadas pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica/2015 e das diretrizes específicas para cada área de formação.</p> <p>Nessas reformas curriculares, a formação do professor é destacada pelas diretrizes regulamentadoras nacionais como base para melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede pública. Assim, o PIBID vem se consolidando com os esforços das universidades brasileiras e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) para um trabalho conjunto na valorização do trabalho docente.</p> <p>Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. É nesse processo de constituição profissional que a participação dos discentes da Licenciatura em Pedagogia, por meio iniciação à docência que integra a formação inicial, como também possibilita a intregação com a escola, ou seja, a imerção no mundo do trabalho. Segundo Nóvoa, “para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 29). Na relação entre o ensinar e aprender há uma ação profissional que busca a qualidade do ensino, que constitui uma unidade dialética e complexa para o desenvolvimento profissional.</p> <p>Portanto, é necessário garantir uma formação articulada organicamente as realidades e culturas das escolas nas quais o futuro docente desenvolverá seu trabalho, revela-se um desafio constante, o</p>

qual nos dispomos a enfrentar, estreitando o diálogo entre instituição formadora, a escola e o futuro professor nos termos do presente subprojeto denominado: **Aprendizagem da docência multidisciplinar nos primeiros anos da escolarização.**

O presente subprojeto abrangerá professores da rede pública de ensino do município de Rio Branco e Bujari, assumindo o papel de cofomadores dos discentes que estarão em iniciação à docência, compreendendo, assim, esse processo de trabalho como complexo, que requer diálogo e aprendizagem individual e coletiva.

#### **Articulação com práticas e atividades dos cursos de licenciatura:**

*(Indicar como o subprojeto de iniciação à docência se articula com as práticas como componente curricular e as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciaturas da IES;)*

O subprojeto de iniciação à docência – Pedagogia, adota como questão nuclear o entendimento que o processo pedagógico se caracteriza de forma científica, e assim, os futuros professores devem ter esse processo como objeto de estudo, investigação e intervenção, ou seja, deve superar simplificações, reducionismos e ausências de bases teórico-metodológicas. Destaca-se ainda o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que articule a dimensão interdisciplinar, com base no aprofundamento e na análise do processo de construção dos conhecimentos científicos e pedagógicos, mobilizados por meio da experiência, assumindo a escola como *lócus* do exercício e aprendizagem da profissão. E que esse trabalho esteja voltado a mudanças e inovações metodológicas e tecnológicas que proporcionem o desenvolvimento dos saberes profissionais que se realizam no exercício da docência.

Assim, a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura com uma atividade acadêmica importante para revitalização dos cursos de licenciatura e a articulação entre as dimensões teóricas e práticas da formação inicial, tendo como parâmetro o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, *destinam-se a preparação e ao desenvolvimento de profissionais para a função no magistério na educação básica*, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do ensino.

No Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia/UFAC (2009) a docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais é assumida como principal ação formativa desenvolvida no curso. As disciplinas, oficinas, seminários temáticos e demais componentes que integram o currículo do curso voltam-se na direção de assegurar os conhecimentos de ensino e abordagens metodológicas necessárias ao futuro professor. E no intuito de garantir uma formação articulada com a dimensão prática do currículo, os componentes curriculares que poderão ter suas atividades vinculadas com o PIBID – Pedagogia, são as disciplinas de Investigação e Prática Pedagógica I (60 horas); Investigação e Prática Pedagógica II (60 horas); Oficina Pedagógica - Leitura e Escrita na Escola (30 horas); Oficina Pedagógica - Escola e Livro Didático (30 horas); Oficina Pedagógica - Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (30 horas); e as disciplinas referentes ao ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências) divididas em dois componentes cada um dos quais com carga horária de 60 horas/aula. Essa articulação será planejada entre os professores responsáveis por esses componentes curriculares e coordenação de área do subprojeto em consonância com o Colegiado do Curso de Pedagogia, atendendo o que dispõe a atual legislação vigente para formação de professores.

#### **Institucionalização do Pibid:**

*(Indicar estratégias de institucionalização da iniciação à docência;)*

A Pró-Reitoria de Graduação/UFAC por meio da Coordenação Institucional e Coordenadores de área do PIBID em conjunto com os Colegiados dos Cursos de Licenciatura para formar grupo de estudos/trabalho, com a finalidade de compor uma legislação interna para a institucionalização da iniciação à docência, a ser discutida e aprovada nos órgãos colegiados da universidade.

Importante destacar que essa legislação deve estar em consonância com o que dispõe a Resolução do CNE/CP N.º 02/2015, em particular, o que tratam os incisos I e IV do art. 13 sobre as horas de prática desenvolvidas nos cursos de Licenciatura. *No inciso trata das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; e no inciso IV trata das 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, (...) por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.*

#### **Objetivos:**

##### **Objetivo geral:**

- Desenvolver ações formativas de iniciação à docência em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a partir dos elementos estruturantes do trabalho docente (individual e coletivo), com vistas a melhoria da qualidade da formação inicial e da constituição da identidade profissional para contribuir com a valorização do magistério e a melhoria na qualidade do ensino na educação básica.

##### **Objetivos específicos:**

- Buscar na teoria e na realidade revelada pelas escolas, indicadores presentes no processo de planejamento, organização e gestão escolar de forma que suas ações se pautem em momentos democráticos no cotidiano escolar;
- Trabalhar com os componentes curriculares, utilizando materiais pedagógicos e didáticos de forma oportunizar o trabalho com metodologias inovadoras e estratégias de intervenção pedagógica no trato específico do processo de ensino e aprendizagem;
- Elaborar materiais didáticos pedagógicos que desenvolvam os componentes curriculares de forma interdisciplinar e temas propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção de projetos de ensino para aplicação em atividades em sala de aula, por meio da utilização de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem;
- Participar da docência multidisciplinar, em atividades voltadas a realização de oficinas pedagógicas, mini-cursos, palestras, seminários com temas de estudos dos núcleos aglutinadores da formação do Curso de Pedagogia relacionados aos processos de escolarização da infância;
- Possibilitar na iniciação à docência, atividades pedagógicas com as crianças em atendimento especializado de forma desenvolver ações integrativas no ambiente educativo;
- Promover a integração dos discentes dos cursos de licenciatura em: Pedagogia, Artes Cênicas, Teatro, Letras em atividades pedagógicas (oficinas e mini-cursos) que desenvolvam o trabalho em diferentes linguagens para o processo de ensino e aprendizagem com temas propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Promover debates e reuniões permanentes entre discente da iniciação à docência, professores das escolas envolvidas no subprojeto, coordenador de área e colaboradores acerca do trabalho pedagógico nos primeiros anos da escolarização;
- Participar em eventos acadêmico-científicos da área de Educação para divulgação das experiências do PIBID a fim de socializar os conhecimentos adquiridos no processo.

<b>Resultados esperados:</b> <i>(Indicar os resultados que deverão ser alcançados a partir do desenvolvimento do subprojeto)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fortalecimento do relação entre as escolas do sistema público de ensino e a Universidade – via Curso de Pedagogia -, como espaços formativos privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas de trabalho pedagógico, debates e reflexões sobre os rumos da licenciatura diante das demandas e necessidades formativas apresentadas tanto pelos discentes e conhecimento da realidade do sistema de ensino;</li> <li>→ Melhoria qualidade da formação inicial destinada aos futuros professores, por meio da inserção e imersão dos alunos no cotidiano da sala de aula;</li> <li>→ Elevação da qualidade dos processos formativos dos discentes do curso de Pedagogia ancorados na observância da dimensão prática do trabalho docente na prática escolar;</li> <li>→ Melhoria nos processos de organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico das escolas, ampliando as interfaces entre o mundo da formação e a realidade prática em que se estrutura e se realiza o trabalho docente e a prática pedagógica;</li> <li>→ Contribuir no desempenho acadêmico, ético e procedimental relativos ao exercício da docência dos discentes envolvidos no subprojeto;</li> <li>→ Trabalhar em projetos de ensino, envolvendo de forma integrada e interdisciplinar os conhecimentos de ensino dos primeiros anos de escolarização;</li> <li>→ Compreender que as diversas linguagens inseridas no contexto social e educacional abrange a utilização das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.</li> </ul>	
<b>Avaliação:</b> <i>(Descrever os indicadores, bem como as formas de avaliação previstas para o acompanhamento e execução do projeto)</i>	
Indicadores de avaliação – atividades previstas e realizadas, com resultados e produtos	
<b>Ação/Atividade prevista</b>	<b>Indicador/Resultados</b>
<u>Submissão e validação das Propostas (Edital Prograd):</u> 1. Reuniões de trabalho; 2. Elaboração e envio dos Planos de trabalho; 3. Seleção dos bolsistas ID.	Proposta submetida e validada, de acordo com o Edital PROGRAD nº 23/2018.
<u>Organização e planejamento:</u> 1. Reunião da equipe do subprojeto; 2. Apresentação dos bolsistas à comunidade escolar; 3. Mapeamento da realidade das escolas parceiras.	1. Reunião de organização e planejamento da equipe do subprojeto; apresentação do PIBID e do subprojeto; apresentação da equipe (coordenação de área, bolsistas ID, professores supervisores); 2. Ambientação dos bolsistas ID nas escolas; 3. Organização da agenda de trabalho nas escolas; 4. Mapeamento das Escolas realizado.
<u>Reuniões da equipe:</u> 1. Reuniões para planejamento e organização das atividades de iniciação à docência multidisciplinar nos Anos Iniciais; 2. Acompanhamento, Supervisão e Avaliação das atividades.	Reuniões realizadas, atividades desenvolvidas com supervisão e avaliação das ações.

<p><b>Vivências de Iniciação à Docência nas Escolas</b>  <b>Vivência pedagógica:</b> inserção dos bolsistas nas diferentes atividades das escolas parceiras: 1. Estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que balizará o planejamento/elaboração das atividades; 2. Planejamento anual da escola; 3. Planejamento semanal dos professores supervisores/regentes; 4. Observação e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como da sala de aula dos professores regentes como uma forma de vivenciar práticas pedagógicas; 5. Participação na elaboração de projetos de intervenção no processo de ensino para os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas envolvidas.</p>	<p>Vivências pedagógicas realizadas.</p>
<p><b>Oficinas de produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas:</b> 1. Seleção de abordagens metodológicas em consonância com os componentes curriculares que compõe a BNCC dos primeiros anos da escolarização; 2. Oficinas pedagógicas para construção de materiais didático-pedagógicos para os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, Geografia e História); 3. Atividades lúdicas de forma interdisciplinar, contação de história em vários gêneros textuais, teatro, música e jogos/trilhas; 4. Desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula com a utilização dos materiais didático-pedagógicos e execução de projeto de ensino interdisciplinar.</p>	<p>Oficinas, atividades e projetos realizados; e, materiais didático-pedagógicos produzidos.</p>
<p><b>Diálogo de saberes e práticas na/da iniciação docente</b>  <b>Participação em eventos locais, regionais e nacionais:</b> Apresentação de trabalhos produzidos a partir das experiências realizadas nas escolas, do processo de produção teórica sobre formação e trabalho docente nos primeiros anos de escolarização: 1. participação dos alunos bolsistas e professores nos Encontros Nacionais do PIBID; 2. Participação dos bolsistas e dos professores nos Seminários Institucionais de Iniciação à Docência – PIBID.</p>	<p>Participação com apresentação de trabalhos em eventos locais, regionais e nacional na área de educação.</p>
<p><b>Produção e publicação de livro:</b> textos produzidos pelos alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, com foco nas múltiplas experiências vivenciadas nas atividades pedagógicas de iniciação à docência, sobretudo, daquelas realizadas nas escolas.</p>	<p>Livro produzido e publicado</p>
<p><b>Acompanhamento e avaliação</b>  <b>Realização de encontros periódicos</b> (quinzenais e/ou mensais) com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola.</p>	<p>Reuniões realizadas e portfólios individuais produzidos</p>
<p><b>Construção de um banco de dados</b> para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto.</p>	<p>Banco de dados construído</p>
<p><b>Reuniões sistemáticas de avaliação</b> envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores</p>	<p>Sistema de avaliação realizado</p>

e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações.	
<b>Elaboração de Relatórios periódicos</b> como atividade sistemática e obrigatória, a ser feita em etapas (sem/final).	Relatórios mensais, semestral e anual produzidos
<p>Sistema de avaliação do Subprojeto Pedagogia terá um caráter da avaliação processual, ou seja, ao longo do desenvolvimento das atividades. Essa avaliação será realizada por meio de: (a) encontros periódicos (quinzenais e/ou mensais) com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola; (b) construção de um banco de dados para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto, (c) reuniões sistemáticas de avaliação, envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações, e, por fim, a elaboração de relatórios periódicos como atividade sistemática e obrigatória, a ser feita em etapas, semestral e final ao desenvolvimento do Subprojeto PIBID Pedagogia.</p>	
<p><b>Melhorias para escola campo:</b>  <i>(Informar as atividades contidas no subprojeto que poderão propiciar melhorias na escola-campo)</i></p>	
<p>Considerando que a maior parte das ações/atividades acontecerá nas Escolas parceiras, todas elas podem ser beneficiadas, direta e/ou indiretamente, com a inserção qualificada dos bolsistas ID, com destaque especial para o Eixo <u>Aprendizagem da docência multidisciplinar nos primeiros anos da escolarização</u>, por meio da <u>Iniciação à Docência nas Escolas</u>, no qual estão previstas as seguintes ações:</p> <p>(1) <b>Vivência pedagógica:</b> inserção dos bolsistas nas diferentes atividades das escolas parceiras: 1. Estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que balizará o planejamento/elaboração das atividades; 2. Planejamento anual da escola; 3. Planejamento semanal dos professores supervisores/regentes; 4. Observação e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como da sala de aula dos professores regentes como uma forma de vivenciar práticas pedagógicas; 5. Participação na elaboração de projetos de intervenção no processo de ensino para os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas envolvidas.</p> <p>(2) <b>Oficinas de produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas:</b> 1. Seleção de abordagens metodológicas em consonância com os componentes curriculares que compõe a BNCC dos primeiros anos da escolarização; 2. Oficinas pedagógicas para construção de materiais didático-pedagógicos para os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, Geografia e História); 3. Atividades lúdicas de forma interdisciplinar, contação de história em vários gêneros textuais, teatro, música e jogos/trilhas; 4. Desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula com a utilização dos materiais didático-pedagógicos e execução de projeto de ensino interdisciplinar.</p>	
<p><b>UF/Municípios:</b>  <i>(Descrever os municípios e unidade da federação onde o subprojeto será desenvolvido)</i></p>	
<p><b>Bujari</b>, localizado no nordeste do Estado do Acre. Se situa a 23km a Norte-Oeste de Rio Branco. Sua população é de 9.664 habitantes, com a área da unidade territorial – 3.034,868Km<sup>2</sup>; densidade demográfica de 2,79 (hab/km<sup>2</sup>). O município originou-se no início de 1968/1969, por remanescentes indígenas. Elevado à categoria de município em 1992. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.1 no IDEB, em relação as demais cidades do estado, ficou na 20ª posição de 22. A taxa de escolarização ( de 6 a 14 anos) foi de 91.11% em 2010. (IBGE, 2010)</p>	
<p><b>Rio Branco</b>, capital do Estado do Acre, na Região Norte do país e o principal centro financeiro,</p>	



comparativo e mercantil do estado. Sua população é de 383.443 habitantes, com a área da unidade territorial – 8.835,541Km<sup>2</sup>; densidade demográfica de 38,03 (hab/km<sup>2</sup>). Sendo a segunda capital mais antiga da Amazônia Ocidental Brasileira. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5,8 no IDEB, em relação as demais cidades do estado, ficou na 1ª posição de 22. A taxa de escolarização (de 6 a 14 anos) foi de 95,1% em 2010. (IBGE, 2010)

#### **Relação das escolas:**

*(Descrever as escolas que participarão das ações do subprojeto)*

Escolas de interesse pela coordenação da área:

#### **Bujari:**

Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida Neto

#### **Rio Branco:**

Escola Estadual Francisco Salgado Filho

Escola Estadual Natalino da Silveira Brito

Escolas cadastradas na Plataforma Freire pelas Secretarias de Educação Municipais e Estadual (SEME e SEE):

#### **Bujari:**

Escola Municipal Edmundo Pinto de Almeida Neto

#### **Rio Branco:**

##### Estadual

Escola Aurea Pires Montes de Souza

Escola José Sales de Araujo

Escola Natalino da Silveira Brito

Escola Francisco Salgado Filho

##### Municipal

Escola Anice Dib Jatene

Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima

Escola Sheila Maria Mendes Nasserala

Escola Irmã Maria Gabriela Soares

#### **Realidade educacional das escolas:**

*(Caracterizar a realidade educacional na qual as escolas do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das escolas e da rede de ensino ao qual pertencem essas escolas)*

São escolas da rede pública estadual e municipal, localizadas em regiões distantes do centro da cidade de Rio Branco e Bujari, a grande maioria tem instalações físicas adequadas e razoável corpo administrativo, com um quadro de professores qualificados, com larga experiência no ensino. Em conversa informal com a Direção da maioria destas Escolas, foi unanime a defesa do PIBID como um bom programa de apoio aos professores e alunos, que as expectativas são as melhores possíveis. No caso do Subprojeto PIBID Pedagogia, espera-se vivenciar novas experiências nas 03 (três) novas escolas que ainda não participaram. Das escolas indicadas, as 3 (três) ofertam atendimento aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I e atendem no período da manhã e tarde.

**Escola Edmundo Pinto de Almeida Neto**, localizada na rua Neutel Maia no município de Bujari, é uma escola da rede pública municipal dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, atendendo no período da manhã ( 1º e 2º ano – 12 salas de aula) 326 alunos e no período da tarde ( 3º, 4º e 5º ano – 13 salas de aula) 464 alunos, totalizando 790 alunos.

**Escola Francisco Salgado Filho**, localizada na rua Omar Sabino, 227 no Conjunto Mascarenhas de Moraes no município de Rio Branco, é uma escola da rede pública estadual dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, atendendo no período da manhã e tarde com 21 turmas, totalizando

532 alunos. Possui Atendimento Educacional Especializado para 15 alunos.  
**Escola Natalino da Silveira Brito**, localizada na rua Cel. Fontenele de Castro, 176 no bairro Estação Experimental no município de Rio Branco, é uma escola da rede pública estadual dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, atendendo no período da manhã e tarde com 19 turmas, totalizando 530 alunos. Possui Atendimento Educacional Especializado para 28 alunos.

#### **Dinâmica de acompanhamento:**

*(Descrever a dinâmica de acompanhamento dos discentes pelos coordenadores e professores supervisores)*

Conforme consta no “Plano de Trabalho” (cronograma proposto), a grande maioria das ações/atividades será realizada conjuntamente (Coordenador/Supervisores e Bolsistas ID), iniciando pela (1) organização e planejamento; sendo contínuas as (2) reuniões sistemáticas da equipe, tanto para preparação das atividades, planejamento das aulas, a socialização das experiências e dificuldades, quanto para avaliação criteriosa das ações; ademais, especificamente para este fim, consta no Plano um sistema de (3) acompanhamento e avaliação, a ser realizado por meio de (a) encontros periódicos (quinzenais e/ou mensais) com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola; (b) construção de um banco de dados para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto, e (c) reuniões sistemáticas de avaliação, envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações. Por fim, mas não menos importante, (4) a elaboração de relatórios periódicos como atividade sistemática e obrigatória, a ser feita em etapas, semestral e final ao desenvolvimento do Subprojeto PIBID Pedagogia.

#### **Cronograma:**

*(Descrição sucinta das atividades que serão desenvolvidas durante a execução do subprojeto)*

Considerando o Plano de trabalho (18 meses), serão desenvolvidas diversas atividades em cada um dos eixos de ações, já citados de forma explícita no item da Avaliação (Ação/Atividade prevista na relação com Indicador/Resultados:

(1) Organização e planejamento;

(2) Reuniões da equipe;

(3) Vivências de Iniciação à Docência nas Escolas; - (4.1) Vivência pedagógica; - (4.2) Oficinas de produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas;

(4) Diálogo de saberes e práticas na/da iniciação docente - Participação em eventos locais, regionais e nacionais; - Organização e realização de eventos locais; - Espaços de comunicação; - Produção e publicação de livro.

(5) Acompanhamento e avaliação - Realização de encontros periódicos; - Construção de um banco de dados; - Reuniões sistemáticas de avaliação; - Elaboração de Relatórios periódicos.

#### **PROPOSTA DE CRONOGRAMA (18 MESES)**

<b>Eixos/Ações/Atividades</b>	<b>Meses</b>
Submissão e validação das Propostas (Edital Prograd): 1. Reuniões de trabalho; 2. Elaboração e envio dos Planos de trabalho; 3. Seleção dos bolsistas ID.	Jun/Jul/2018
I. <u>Organização e planejamento</u> : 1. Reunião da equipe do subprojeto; 2. Apresentação dos bolsistas à comunidade escolar; 3. Mapeamento da realidade das escolas parceiras.	Ago/Set/2018
II. <u>Reuniões sistemáticas da equipe</u> : 1. Reuniões para planejamento e organização das atividades de iniciação à docência multidisciplinar nos Anos Iniciais; 2.	Out/2018 a Fev/2019

<b>Acompanhamento, Supervisão e Avaliação das atividades.</b>	
<b>III. Vivências de Iniciação à Docência nas Escolas</b> <b>Vivência pedagógica:</b> inserção dos bolsistas nas diferentes atividades das escolas parceiras: 1. Estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que balizará o planejamento/elaboração das atividades; 2. Planejamento anual da escola; 3. Planejamento semanal dos professores supervisores/regentes; 4. Observação e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como da sala de aula dos professores regentes como uma forma de vivenciar práticas pedagógicas; 5. Participação na elaboração de projetos de intervenção no processo de ensino para os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas envolvidas.	Out/2018 a Dez/2019
<b>Oficinas de produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas:</b> 1. Seleção de abordagens metodológicas em consonância com os componentes curriculares que compõe a BNCC dos primeiros anos da escolarização; 2. Oficinas pedagógicas para construção de materiais didático-pedagógicos para os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, Geografia e História); 3. Atividades lúdicas de forma interdisciplinar, contação de história em vários gêneros textuais, teatro, música e jogos/trilhas; 4. Desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula com a utilização dos materiais didático-pedagógicos e execução de projeto de ensino interdisciplinar.	18 meses [ação contínua]
<b>IV. Diálogo de saberes e práticas na/da iniciação docente</b> <b>Participação em eventos locais, regionais e nacionais:</b> apresentação de trabalhos produzidos a partir das experiências realizadas nas escolas, do processo de produção teórica sobre formação e trabalho docente nos primeiros anos de escolarização: 1. participação dos alunos bolsistas e professores nos Encontros Nacionais do PIBID; 2. Participação dos bolsistas e dos professores nos Seminários Institucionais de Iniciação à Docência – PIBID.	A definir [eventos]
<b>Produção e publicação de livro:</b> textos produzidos pelos alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, com foco nas múltiplas experiências vivenciadas nas atividades pedagógicas de iniciação à docência, sobretudo, daquelas realizadas nas escolas..	10 meses [março a dezembro 2019]
<b>V. Acompanhamento e avaliação</b> <b>Realização de encontros periódicos</b> (quinzenais e/ou mensais) com todos os bolsistas para sistematização e registro das atividades realizadas em portfólios por escola.	18 meses [ação contínua]
<b>Construção de um banco de dados</b> para organizar os registros, as imagens e análises das atividades desenvolvidas no Subprojeto.	12 meses
<b>Reuniões sistemáticas de avaliação</b> envolvendo todos os membros da equipe (professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas), com metodologia apropriada para avaliação criteriosa das ações.	A cada semestre [planejamento]
<b>Elaboração de Relatórios periódicos</b> como atividade sistemática e obrigatória, a ser feita em etapas, semestral e final.	18 meses [ação contínua]
<b>Registro, avaliação e socialização:</b> <i>(Descrever as formas de registro das atividades que serão desenvolvidas pelos discentes, destacando os processos de avaliação e socialização dos resultados nos diversos ambientes intrínsecos ao subprojeto)</i> Considerando a importância do PIBID neste processo de qualificação docente para o magistério, é fundamental que os discentes (bolsistas ou voluntários) assumam o compromisso e a responsabilidade de participar efetivamente de todas as atividades de iniciação à docência, conforme estabelecidas no plano de trabalho, desde as reuniões sistemáticas da equipe (na UFAC ou nas Escolas), até as	

vivências pedagógicas nas escolas, com produção e socialização de materiais didático-pedagógicos, em todas as atividades, espera-se que desenvolvam o hábito de “registrar as experiências” (do campo de aprendizagem) em forma de “diário de bordo”, “portfólio”, passando pela elaboração de relatórios, construção de bancos de dados, produção de vídeos, escrita de textos, desde simples relatos de experiências até a produção de artigos, participação com apresentação de trabalho em eventos, enfim.

#### Referências Básicas:

- BOAVIDA, A.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, R. M. R. & MORAES, R. **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393/96**. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília. MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília. MEC, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/bujari/panorama> Acesso em: 19 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/panorama> Acesso em: 19 mar. 2018.
- CORTELA, M. S. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOLZ, J. & OLLIGNIER, E. (e cols). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro/SP, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MONEREO, C. *et al.* **Psicologia da Educação**. Consultoria editorial: Beatriz Vargas Domeles. Porto Alegre: Penso, 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

## ANEXO E – Primeiro boletim GEPED/PIBID/UFAC



Edição Especial nº 01—Agosto/2015  
ISSN XXXX-XXX



## Pibid, escola e interdisciplinaridade

### REITOR

Dr. Minoru Martins Kinpara  
VICE REITORA

Dra. Margarida de Aquino Cunha  
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Dra. Aline Andréia Nicolli  
COORDENADOR INSTITUCIONAL

PIBID UFAC  
Ms. Elder Gomes da Silva



### Expediente

#### Editores

Alexandre Melo de Sousa  
Rosane Garcia Silva  
Tatiane Castro dos Santos

#### Redação

Alexandre Melo de Sousa  
Rosane Garcia Silva  
Tatiane Castro dos Santos

#### Revisão

Alexandre Melo de Sousa

#### Diagramação

Rosane Garcia Silva

#### Supervisão

Tatiane Castro dos Santos

Edição online: [ww.ufac.br](http://ww.ufac.br)

#### Apoio

Assessoria de Eventos  
e Cerimonial UFAC

### Apresentação

A primeira edição do Boletim da Equipe de Gestão de Processos Educacionais (Geped Rio Branco) do Pibid Ufac tem o objetivo de inaugurar um canal de divulgação das atividades realizadas nas escolas da rede pública atendidas pelo Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Acre, como forma de aproximar a Universidade da escola.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Ufac, subsidiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), incentiva a carreira docente por meio da imersão dos alunos de graduação das licenciaturas nas escolas públicas de ensino básico. Dessa forma, os conhecimentos curriculares adquiridos na graduação são articulados com as realidades práticas diárias das escolas.

Atualmente, o Pibid da Universidade Federal do Acre (nas cidades de Rio Branco, Tarauacá, Brasiléia, Etipaciolândia e Sena Madureira) promove a formação de 625 alunos, de 14 licenciaturas (Biologia, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Espanhol, Francês, Inglês, Português, Literatura, Matemática, Música, Pedagogia e Química), com a colaboração de 114 professores do ensino básico (46 escolas) e 37 professores do ensino superior.

A equipe Geped faz visitas periódicas nas escolas com a finalidade de acompanhar as atividades dos bolsistas e apoiar as inici-



ativas propostas pelas diferentes áreas de atuação do programa. Nesse sentido, os professores Dr. Alexandre Melo de Sousa, Dra. Tatiane Castro dos Santos e Dra. Rosane Garcia Silva – Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais – organizaram o Boletim Geped, com periodicidade mensal, a fim de oferecer à comunidade o panorama dos trabalhos desenvolvidos. A primeira edição aborda o tema *Interdisciplinaridade* para ilustrar uma das possibilidades práticas de ação docente adotada pelo Pibid Ufac. Ao longo dos meses serão demonstradas as diversas ações, bem como os relatos de professores, alunos e bolsistas em cada espaço escolar.



Gestão de Processos Educacionais Pibid Ufac - Rio Branco

## INTERDISCIPLINARIDADE: é possível?

Alexandre Melo de Sousa

A interdisciplinaridade constitui uma maneira de abordar um determinado tema (assunto, problema) sob a ótica de diferentes disciplinas. Trata-se de uma nova postura educacional, uma mudança de atitude frente a construção do conhecimento que começou a ser considerada no cenário educacional brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 5.692/71 e, mais recentemente, com a LDB Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (2000).

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade possibilita superar a fragmentação entre as disciplinas, objetivando um conhecimento crítico, reflexivo e autoral a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e a maneira particular de construção desses saberes como objetos nas diferentes áreas do conhecimento. Para Mello (1998, p. 33), o entendimento do que seja interdisciplinaridade “[...] fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação,

de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não atingidos”.

Assim, podemos entender a interdisciplinaridade como um instrumento metodológico que pretende, sobretudo, possibilitar a construção do conhecimento de forma global, quebrando as barreiras do que é, algumas vezes, “limitador” em cada disciplina e, principalmente, entre os sujeitos envolvidos no ato de apreender, compreender e interpretar da/na realidade contemporânea. Como explicam os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, em seu módulo de introdução, o método interdisciplinar precisa “[...] partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1998, p. 88-90).

Ou seja, como encontramos nos PCN para o Ensino Médio, “trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2000, p.34).

Portanto, fica claro que a

utilização da interdisciplinaridade nos diversos contextos educacionais implicará na reorganização dos temas selecionados para a abordagem nas diversas disciplinas escolares e, conseqüentemente, provocará reformulações das práticas pedagógicas.

Não se trata de um instrumento metodológico de aplicabilidade fácil, mas possível. Por meio do ensino interdisciplinar, respeitando os fatores contextuais de cada escola, os educadores possibilitarão aos educandos uma aprendizagem eficaz, integral, histórico-reflexiva, contemporânea e dinâmica.

Por fim, podemos responder afirmativamente à pergunta que intitula esse texto, como demonstraremos com o trabalho desenvolvido pelos professores do Colégio de Aplicação, que atuam no Pibid, nas áreas de Geografia e Língua Espanhola, em torno do tema *Entre dois nos*.

### REFERÊNCIAS.

- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Introdução. Brasília, MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio** Brasília, MEC, 2000.
- MELLO, G. N. **Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio**. Brasília: CNE, 1998.

**DESTAQUE  
DO  
MÊS**

*"O projeto foi sugestão da aluna Hellen dos Santos preocupada com a cheia do Rio Acre e com as consequências para os moradores."*

*(Maria Terezinha de Barros Supervisora do Pibid Ufac no Colégio de Aplicação)*

## Projeto Entre dois rios: uma proposta interdisciplinar

Tatiane Castro dos Santos

No período de abril a outubro de 2015, o CAP desenvolveu o projeto interdisciplinar intitulado **Entre dois rios**. A ideia surgiu de um diálogo entre a aluna Hellen Santos (turma102-1º ano do Ensino Médio) e a professora de geografia, Maria Terezinha de Barros, no qual a discente demonstrou interesse em estudar questões ligadas à cheia do Rio Acre e às consequências desta para a população. Compreendendo a importância da temática, a professora convidou docentes de outras disciplinas, bolsistas e supervisores de área do Pibid Ufac para elaborarem o projeto.

Assim, envolveram-se nas atividades os alunos do 1º ano do Ensino Médio (turmas 101 e 102), as professoras Maria José Ricardo (Historia) e Nazaré Cavalcante (Língua Portuguesa), os bolsistas Pibid Ufac (das áreas de Geografia e Espanhol) e seus respectivos supervisores, as professoras Maria Terezinha de Barros (coordenadora do projeto) e Guadalupe Justa Delgadillo Torres, ambas docentes do Colégio de Aplicação. Além da comunidade escolar, participaram do projeto os coordenadores de área do Pibid, professores Anderson Azevedo Mesquita (Geografia) e

Cleilton França dos Santos (Espanhol), da Universidade Federal do Acre.

O projeto se desenvolveu em cinco etapas:

- I. levantamento bibliográfico;
- II. ciclo de Palestras;
- III. mapeamento do Rio Acre e afluentes – da Nascente à Foz (imagens de Satélites);
- IV. visita a campo (para realizar uma entrevista com moradores);
- V. produção de documento propondo alternativas para solucionar e/ou minimizar a situação vivenciada pela comunidade rio-branquense.

No dia 07 de agosto de 2015, o projeto teve sua culminância com uma ação desenvolvida às margens do Rio Acre. Foram plantadas mudas de árvores, como um ato simbólico em prol da preservação do rio.

Participaram deste evento todos os envolvidos no trabalho e os Coordenadores de Gestão do Pibid Ufac.



Equipe interdisciplinar executora do projeto ENTRE DOIS RIOS



## O Colégio de Aplicação - CAp: campo de atuação do Pibid

Rosane Garcia Silva

A Coordenadora Pedagógica do CAp – Professora Daisy de Castro – contou-nos sobre a estrutura do Colégio de Aplicação da Ufac, sobre as formas de ingresso na instituição e destacou a importância do Pibid para os alunos da escola.

Daisy, sobre a história do CAp, lembra que a inauguração foi em 11 de dezembro de 1981 e surgiu como campo de estágio para as diversas licenciaturas da Universidade Federal do Acre. Nos seus 33 anos de existência, o CAp sofreu mudanças relacionadas à oferta de ensino e à forma de ingresso dos alunos. Ela esclarece que até 1997, o ingresso ocorria por meio de exames de seleção e, em seguida, passou a ser realizado por sorteios.

Neste ano (2015), o CAp funciona nos turnos matutino e vespertino. No turno da manhã, os alunos têm aulas regulares do currículo e o turno da tarde é destinado para as aulas de Educação Física, de Artes, para projetos de ensino e de extensão, além de oficinas, aulas de recuperação e de reforço dos conteúdos.

*“Os alunos começam a despertar desde já para essa visão da educação, do ensino, de ter mais dedicação, inclusive. Quando ele é trazido para essa colaboração, existe um compromisso dele maior com a escola. E aí o desempenho dele, em geral, melhora bastante”.*

(Daisy de Castro - Coordenadora Pedagógica do CAp)

A professora destacou a relevância do Pibid no CAp ao dizer que “O Pibid tem uma colaboração muito grande. Não tem como medir o bem que traz para o aluno. Eles são chamados a colaborar, a estudar, a participar”.

**PIBID NO CAp**

<b>Biologia</b>	Coordenadores Francisco Estêvão Lima Freitas, Margarita Lima Carvalho, Marcos Barbosa de Souza, os Supervisores Pedro Raimundo Matias de Miranda e Simone Delgado Tojal
<b>Filosofia</b>	Coordenadores Arletides Moreira Filho, João Silva Lima, Vancel Conroy Sabala Dias e o Supervisor Hildo Camilo Rosa
<b>Geografia</b>	Coordenador Anderson Azevedo Mesquita e os Supervisores Arivaldo Davila de Oliveira e Maria Terezinha de Barros
<b>Espanhol</b>	Coordenador Cleiton França dos Santos e os Supervisores Guadalupe Justa Delgado Torres e José Elzário de Moura
<b>Inglês</b>	Coordenadora Raquel Alves Ishii e as Supervisoras Lúclara Pereira Oganço e Maria de Nazare Cavalcante de Souza
<b>Literatura</b>	Coordenadora Gisela Meira e Lima Braga Peanha e a Supervisora Maria Inêdils Gomes Cavalcante Bonfácio
<b>Matemática</b>	Coordenador Sérgio Brazil Junior e o Supervisor Gilberto Francisco Alves de Melo
<b>Pedagogia</b>	Coordenadora Educal Abreu Damasceno e a Supervisora Ilda Vantimino da Trindade

A educadora destacou a atuação dos 42 docentes (graduados, especialistas, mestres e doutores), que ministram com entusiasmo e competência as diversas disciplinas dos currículos para os 514 alunos matriculados na escola.



Diretora do CAp Profa. Adelia Aparecida de Melo  
Coordenadora Pedagógica Profa. Daisy Mary Padula de Castro

Ela assinala o mérito dos projetos interdisciplinares na escola e argumenta que “[...] as coisas não são isoladas do mundo [...] Dividimos em disciplinas para facilitar o acesso ao conhecimento, mas é muito difícil, por exemplo, separar geografia de história. Os conhecimentos se cruzam, se misturam [...] A partir do momento que os alunos percebem que nada é isolado, até o conhecimento é mais fácil, o aprendizado é melhor, já que existe um como, um porquê, e eles se juntam, se cruzam todos na interdisciplinaridade”.

No projeto Entre dois rios, a Coordenadora afirma: “[a interdisciplinaridade], nesse do Pibid foi especial!”

### Quer participar dos próximos Boletins Geped?

Entre em contato com a nossa equipe de Gestão por meio do endereço eletrônico [geped.pibid@gmail.com](mailto:geped.pibid@gmail.com) e conte-nos sobre suas atividades na escola.



## ANEXO F – Último boletim GEPED/PIBID/UFAC



Edição nº 26, Novembro 2017 - ISSN 2447-2832



## PIBID e Educação Básica: diálogos possíveis

### Filosofia e Libras: interpretando o pensar

Renis Ramos Silva <sup>(1)</sup>

A Filosofia, por muito tempo, vem estudando e revelando cada vez mais o potencial de nossa mente. Cada ser humano possui sua complexidade, e desvelá-la exige uma análise cuidadosa e, de cada pessoa, um mergulho em seu eu para libertações ou transformações de vícios em virtudes, na tentativa de atingir a clareza necessária para uma aproximação mais fiel da verdade, assim como para quem tenta descrever o outro, bem como a mente em todo o seu significado. Assim, a Filosofia se insere como uma ciência prática que, por meio do exercício da ética, política e estética, busca alcançar o bem de cada um e também do coletivo.

Compreender a si e a todos, como a própria vida, exige dedicação e disciplina. Há, nesse sentido, um conjunto de campos novos de estudo e pesquisa dentro da filosofia, dentre eles, podemos destacar o Transhumanismo. Teixeira (2005) explica ser este um movimento intelectual que vem estudando a possibilidade de implantes que ampliam nossas capacidades físicas, motoras e intelectuais através do processo de assimilação e adaptação cerebral, oferecendo às pessoas habilidades antes perdidas, como enxergar, ouvir e andar, por meio de aparelhos, implantes ou próteses. A Filosofia da Mente e a Bioética vêm dando espaço e voz às pessoas que, até poucos anos, em algumas culturas, não eram reconhecidas ou aceitas como Ser. Ambos os campos de pesquisa, trazem, graças às vicissitudes, aberturas para reflexões e práticas que contribuem para o amadurecimento de todos. Como descrito por Galvani apud Gadamer (2017), uma espiral herme-

nêutica promove o envio e reenvio de informações na construção da verdade sobre a coisa, pessoa, situação, ou seja, sobre o fenômeno. Compreender significa interpretar fenômenos que começam com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados. Justamente, todo esse constante reprojeter, que perfaz o movimento de sentido do compreender e do interpretar, é o que constitui o processo descrito. Quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas (GADAMER, 2002, p.402).

No que tange à educação de surdos, foco desta reflexão, as pessoas surdas possuem um impedimento físico para a comunicação, e não um obstáculo cognitivo. A realidade na qual a pessoa com surdez encontra-se é passada adiante pela diversidade de sinais que muito se diferencia da linguagem do ouvinte. A língua de sinais oferece através do campo visual e do tato (para o cego-surdo), sua via de comunicação, diferente da língua oralizada dos ouvintes, que se utiliza da escrita para criar sons que descrevem sua realidade e mundo.

As pessoas surdas, por séculos, estiveram excluídas da sociedade, sendo tratadas como coisas insignificantes e como um peso para famílias, raciocínio motivado pela falta de sensibilidade por parte dos ouvintes. Podemos pontuar a importância da Estética, aqui, pelo estudo dos sentidos, pois ela pode nos oferecer o conhecimento com as experiências no mundo e com as pessoas. Poderemos nos colocar na posição de outras pessoas para tentarmos imaginar pelo que elas passam e o

#### REITOR

Dr. Minoru Martins Kinpara

#### VICE-REITORA

Dra. Margarida de Aquino Cunha

#### PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Dra. Aline Andréia Nicolli

#### COORDENADOR INSTITUCIONAL

#### PIBID Ufac

Ms. Elder Gomes da Silva



#### Expediente

##### Editores

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia Silva

Tatiane Castro dos Santos

##### Redação

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia Silva

Tatiane Castro dos Santos

##### Revisão

Alexandre Melo de Sousa

##### Diagramação

Rosane Garcia Silva

##### Supervisão

Tatiane Castro dos Santos

Edição online: [www.ufac.br](http://www.ufac.br)  
<https://issuu.com/geped.pibid>

#### Apoio

Assessoria de Eventos  
e Cerimonial  
Ascom - Assessoria de  
Comunicação

que experimentam. A falta de sensibilidade traz uma frieza com o mundo e com o outro, e nos distancia da vida em



Prof. Renis Ramos Silva

um sentido bem amplo, assim como a falta de comunicação distanciou os ouvintes das pessoas surdas. A linguagem deveria ser utilizada para a acessibilidade, e não para criar preconceito e segregação.

Segundo Almeida (2000, p.03), "Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das

duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos". É da vontade dos surdos e de seus familiares, com o reforço da Lei de Inclusão (nº 13.146), que as escolas atendam todos os públicos. A permanência da pessoa surda na escola regular é a custo do acobertamento, dos professores e demais funcionários, das dificuldades encontradas pelos alunos não ouvintes. Os professores, em salas regulares, não estão preparados para o trato com os surdos, mesmo que, desde 1988, a Constituição Federal venha tratando das especialidades das pessoas surdas, exigindo o preparo e adequação dos docentes para a relação com esses alunos.

Na verdade, a maioria dos docentes não sabe nem mesmo como se comunicar de maneira básica, por isso, é necessário que exista formação adequada para os professores trabalharem com os surdos. Além disso, as escolas precisam se adequar a esse público, e não ele se adaptar às escolas. Avaliações como a Prova Brasil e OMEP (Olimpiadas de Matemática em Escolas Públicas) estão longe da acessibilidade aos alunos surdos. Muitas vezes, as metodologias de ensino aplicadas aos surdos resumem-se apenas ao ensino de palavras. Por acharem os surdos incapazes de aprender, trabalha-se com a escolarização de baixa qualidade.

O tema de redação do ENEM deste ano provocou uma reflexão acerca da educação para as pessoas surdas, que buscou atingir, entre outros pontos importantes, as dificuldades e defeitos por parte dos ouvintes em descrever sua falta de acesso à realidade da pessoa surda. Como o ouvinte pode apontar isso com clareza, sendo o mundo deles mais cômodo e acessível? E dificilmente passando dificuldades em sua rotina por precisar comunicar-se com uma pessoa surda? O inverso ocorre de maneira bem diferente, os surdos, o tempo todo, enfrentam dificuldades por não encontrarem intérpretes, profissionais em órgãos públicos

e privados oferecendo acessibilidade de verdade. Escolas sem preparo, espaços de lazer como shopping centers, que não possuem atendentes que saibam o mínimo da língua de sinais, mas que, ainda assim, a comunidade surda tem que se adaptar a esta infração contra seus direitos adquiridos a duras penas.

Em tempos de mudanças na estrutura da educação, retirar a Filosofia do currículo é um anúncio ao empobrecimento da Ciência do Pensar e do Pensamento, retirando a Ética, a Linguagem, a Estética, etc., das pesquisas que podem oferecer esclarecimentos e enriquecimento científicos, novas tecnologias, aplicativos para comunicação e acessibilidade e descobertas para compreensão cognitiva. A filosofia, por meio da linguagem, dá aos ouvintes acesso à maneira de pensar, de falar, de descrever, de representar e de sentir das pessoas surdas. Os surdos pedem clareza e atenção, reflexão e respeito pela sua pessoa e pelas Leis que atendem as suas necessidades. A Filosofia e a Língua Brasileira de Sinais, juntas, têm muito a nos ensinar e podem ampliar nossa cultura brasileira e nossa maneira de pensar.

São altamente significativas as possibilidades que a Filosofia abre com estudos para a compreensão através da Língua de Sinais, Identidade Surda e Cultura Surda, por meio da inclusão na sociedade. Estes três pontos oferecem um mergulho longo e profundo, que poderá trazer cada vez mais tesouros como resultados. Nesse contexto estão incluídos os estudos da linguagem e metalinguagem, que descrevem o pensamento das pessoas e como estas compreendem o mundo, estudos no campo da Ontologia, que investiga a realidade do ser e, ainda, a Epistemologia, que estuda como é construído o conhecimento.

Os resultados alcançados pela Filosofia no campo da linguagem, através de estudos metalinguísticos e neurocientíficos, são riquíssimos. Tais estudos apresentam múltiplos canais para explicar a percepção auditiva, visual e cognitiva em termos de processamento de informações neurais, e de como são processadas todas as informações e convertidas em conhecimento. Isto, com certeza, melhora as visões de mundo compartilhadas por surdos e ouvintes.

- Referências
- ALBRES, N. A. *História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande - MS* (2005). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, p. 2, set. 2005.
- ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- GOLDFELD, M. A. *criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- MOREIRA, P. A. L. *O Fator Linguístico na Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda*. Salvador, v. 11, n. 3, 2007.
- TEIXEIRA, J. de F. *O que é Filosofia da Mente*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Mente, cérebro e cognição*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Como ler a filosofia da mente*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ZANARDINI, J. K. *A importância da Língua Brasileira de Sinais no fator mediador na Educação dos Surdos*. Pedagogia, Curitiba, abr. 2009.

(1) Professor de Filosofia pela Universidade Federal do Acre – UFAC, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Filosofia: Ontologia, Epistemologia e Linguagem na Filosofia. Diretor do Instituto do Saber Cumaru. Atua como professor intérprete nas escolas públicas pela Secretaria de Educação do Estado do Acre.

## PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO BÁSICO

Rosane Garcia  
Tatiane Castro dos Santos  
Alexandre Melo de Sousa

O Pibid Língua Portuguesa/Literatura, coordenado pela professora Gisela Braga Penha, desenvolveu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Neutel Maia o Projeto Literatura e os Contos de Terror. A proposta foi aplicada pela professora, supervisora do Pibid, Rosa Maria Melo Leite, nas turmas do 8º ano E, juntamente com os bolsistas de iniciação à docência Adriana do Nascimento Castro e Cid



Rogério Oliveira de Souza, e no 8º ano D, com os bolsistas Daiane da Silva Soares, Flavia Brenda de Oliveira Casas, Leila Moreira de Assis Oliveira. O gênero terror foi trabalhado com ênfase em quatro contos de Edgar Allan Poe:

O corvo, O gato preto, O retrato oval e

O barril de amontillado. A iniciativa partiu da perspectiva de análise do contexto do gênero e de suas divisões, além da discussão sobre a abordagem do gênero na atualidade, relacionando as produções originais escritas com obras cinematográficas, o que permitiu a reflexão a respeito das temáticas abordadas nos textos e suas características. Os objetivos do trabalho foram proporcionar aos alunos o contato com o gênero terror; ampliar a leitura e a oralidade dos alunos; caracterizar o gênero terror e suas contribuições na história da Literatura.

A dinâmica de atividades contou com a exposição de algumas obras escritas que posteriormente foram adaptadas para filmes, a leitura compartilhada dos contos, debate sobre as temáticas abordadas nos contos e a identificação dos principais elementos que compõem o texto narrativo e exi-

bição de filmes de terror. No encerramento do projeto houve o lanche coletivo com a declamação de poesias relacionadas ao gênero terror e leitura de contos produzidos pelos alunos.



No Instituto São José, os alunos do 5º ano participaram das atividades de encerramento do ano letivo com apresentações que reuniram História, Arte e Literatura. As atividades contaram com a supervisão da professora Maria Rosineide Bonfim da Costa e com a colaboração dos bolsistas Anderson Bezerra Vieira, Erlane Costa do Nascimento, Geovana Costa de Lima, Marina de Lima Braga Penha, Ueno da Silva Franca e Veronica de Oliveira da Silva.



# DESTAQUE DO MÊS

## Filosofia



Os coordenadores de área do Pibid Filosofia organizaram a VII Semana de Filosofia que ocorreu entre os dias 27 de novembro e 1º de dezembro de 2017, no campus sede da Universidade Federal do Acre.

Com o tema Filosofia contemporânea e suas diferentes áreas, o evento promoveu debates sobre o

Liberalismo Político, A pessoa humana na Antropologia Filosófica de Edith Stein, O gênio e a constituição do sujeito ético em Wittgenstein, além de mesa redonda sobre a



reforma do Ensino Médio envolvendo a disciplina de Filosofia.

Foram oferecidos minicursos sobre Ciência e método no início da Modernidade: Racionalismo e Empirismo, Depressão e ansiedade na perspectiva das psicoterapias existenciais-humanistas, Repensando o critério de normalidade na psicologia: um diálogo com a Fenomenologia existencial e Michel Foucault, como também Diálogos filosóficos com tema livre.



Participaram do evento os Professores convidados César de Alencar Arnaut de Toledo (UEM), Jarbas Mauricio Gomes (IFAL), Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd (UFC) entre outros.

Com a palavra, os que fazem ID...

Lucas Corrente Andrade da Silva  
Bolsista Pibid Educação Física



*"O Pibid abriu as portas para mim. Quando entrei no curso, estava um pouco desorientado sobre minha carreira, mas quando ingressei no programa, ainda no início da graduação, pude ter muitas experiências que me ajudaram. Nas matérias do curso, por exemplo, enquanto o professor explicava algo, eu já havia vivenciado aquilo na prática do Pibid. Foi muito importante para mim em todas as disciplinas, principalmente no estágio e nas disciplinas de planejamento."*



Baixe o aplicativo do Pibid UFAC e saiba todas as novidades.

<http://app.vc/pibid-ufac>

**Divulgue as ações do Pibid de sua escola.**

Entre em contato com a nossa equipe de Gestão por meio do endereço eletrônico [geped.pibid@gmail.com](mailto:geped.pibid@gmail.com).