UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

CAMILA SANTOS CORNELO

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/I: AÇÕES E EFEITOS

IRATI - PR
2019

CAMILA SANTOS CORNELO

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/I: AÇÕES E EFEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO - para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação

Professora Orientadora: Dra. Marisa Schneckenberg

IRATI – PR

2019

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

CORNELO, Camila Santos.
C814p O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de pedagogia – UNICENTRO/I: ações e efeitos / Camila Santos Cornelo. – Irati, PR : [s.n.], 2019.
151f.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Schneckenberg
Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2. Professor – formação profissional. I. Schneckenberg, Marisa. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.71

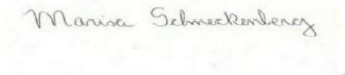
ERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTROPRÓ-REITO
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

TERMO DE APROVAÇÃO

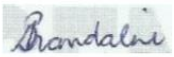
CAMILA SANTOS CORNELO

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/I: AÇÕES E EFEITOS

Dissertação aprovada em 18/12/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Profª. Drª. Marisa Schneckenberg
(Orientador/UNICENTRO)



Profª. Drª. Mary Angela Teixeira Brandalise
(UEPG)

Profª. Drª. Aliandra Cristina Mesomo Lira
(UNICENTRO)

Profª. Drª. Beatriz Gomes Nadal
(UEPG)

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro e Rosivete, responsáveis pela minha vida, força e coragem na luta pelos meus ideais.

A todos aqueles que acreditam na educação e que se lançam na profissão de professor, mesmo diante de tantos percalços e dificuldades. Há esperança!

AGRADECIMENTOS

“Certos encontros nos transformam. Sejam eles com pessoas, sejam com livros – com ou sem imagens –, eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam... Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos.” (RATEAU, 2015, p. 13)

Durante o período em que desenvolvi esta pesquisa, muitos foram os encontros que me transformaram, me abalaram, me surpreenderam, me desconcertaram e desestabilizaram. Foi por meio deles que pude me sentir ainda mais viva, aguçando sentimentos de dúvidas, incertezas, medos, alegrias, felicidade, gratidão... Momentos de desconstruções e descobertas, essenciais à elaboração deste trabalho.

Dentre os encontros, o mais belo foi com Deus, pois, em muitos momentos pensei em desistir, acreditei que não conseguiria concluir essa jornada de estudos que Ele me proporcionou, mas Ele sabe de todas as coisas, colocou pessoas maravilhosas ao meu redor para que pudessem me auxiliar e fortalecer, e, por meio delas, ouvi suas palavras me dizendo para continuar.

Minha querida mãe Rosivete foi uma dessas pessoas, mulher forte, guerreira, incentivou-me em todos os momentos com suas palavras e gestos de carinho. Á você mãe, todo o meu agradecimento e amor.

Meu pai, Pedro, nunca me deixou desistir, com sua tranquilidade e sábias palavras, me acalmava e demonstrava que para todos os problemas havia uma solução. Sem dúvidas és um pilar para essa conquista.

Renan, meu irmão, um homem que para sempre será meu menino, aquele que eu cuidei por muito tempo, e que cuida-me antes e agora. Meu conselheiro, exemplo de persistência e garra, sempre acreditou em mim e nos meus sonhos, me auxiliou nos momentos de dificuldades e me fez crer que era possível.

Meu amor, noivo, amigo e companheiro, Lucas, sem dúvidas, a pessoa que mais presenciou e vivenciou cada momento desta jornada, instantes de tristezas, em que ele colocava um sorriso em meu rosto, ou momentos de incertezas, os quais ele transformava em certezas absolutas. Você meu amor, me auxiliou do começo ao fim, das mais diversas maneiras: diálogo, afeto, compreensão, respeito, as incontáveis caronas, os dias em que se ausentou do seu trabalho ou de momentos familiares para ajudar-me com as minhas dificuldades. Poderia ficar

horas e horas agradecendo por tudo que fez por mim, mas concluo afirmando que você faz parte deste trabalho, pois foi e é a minha fortaleza todos os dias.

Minha amiga-mãe, Zélia, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de felicidade e angústias, me ajudando a superar os obstáculos da vida cotidiana.

Aos colegas do PPGE/UNICENTRO, por compartilharmos tantos momentos memoráveis.

À brilhante profª Drª Marisa, minha orientadora de longa data, aceitou-me como orientanda, acreditando que eu seria capaz de desenvolver esse trabalho. Com muita sabedoria e atenção pode me amparar na realização da pesquisa, cedendo seu tempo e conhecimento. Agradeço imensamente pela compreensão em momentos difíceis, e por ser esse exemplo de profissional.

Aos membros da banca, professoras Aliandra, Beatriz, Mary Angela e Michelle, que colaboraram de forma significativa com esta pesquisa.

Aos atuais e ex-participantes do PIBID – Curso de Pedagogia, campus Irati, que fizeram parte desse estudo, cooperando para a análise do Programa na UNICENTRO.

Aos professores e funcionários do PPGE/UNICENTRO, que contribuíram tanto para a construção do conhecimento, como ao assessoramento e amparo à conclusão deste trabalho.

À Fundação Araucária, pelo financiamento da pesquisa.

“Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas.” (NÓVOA, 2015, p. 14)

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ABC – Academia Brasileira de Ciências
ACT – Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAP – Comissão de Acompanhamento do PIBID
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC – Conceito de Curso
CE – Comunidade Europeia
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CGV – Coordenação Geral de Programa de Valorização do Magistério
CIE – Conferência Ibero-Americanas de Educação
CMES – Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional do Trabalho em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB – Diretório de Educação Básica Presencial
EAD – Ensino a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Para Todos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIDID – Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAEA – Plano de Ação do Hemisférico sobre Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa 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
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE – Projeto Principal de Educação
PR – Paraná
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de políticas.....20

Figura 2 - Evolução do PIBID na UNICENTRO.....97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidade e valor das bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) até 2017.....68

Quadro 2 – Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade por ano, na modalidade de Iniciação à Docência.....74

Quadro 3 – Distribuição e número de cotas de bolsas de Residência Pedagógica na UNICENTRO.....91

Quadro 4 – Número de participantes do PIBID em 2019.....98

CORNELO, Camila Santos. O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de Pedagogia – UNICENTRO/I: ações e efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto uma política pública para a formação inicial de professores, considerando a produção do discurso da política nacional, os processos de recontextualização que ocorreram na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, e no curso de Licenciatura em Pedagogia/Irati, entre os anos de 2016 a 2019. Foi utilizado como referencial teórico-metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL 1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011; MAINARDES, 2006; MAINARDES e GANDIN, 2013) em consonância com as contribuições de autores que discutem as concepções de formação docente e políticas educacionais (PIMENTA E LIMA, 2004, 2005/2006, 2008, 2019; TARDIF E LESSARD, 2005; GATTI E BARRETO, 2009; ZEICHNER, 2010; IMBERNÓN, 2011; VAILLANT e MARCELO, 2012; GATTI, 2013-2014; ANDRÉ, 2015; LOCATELLI, 2018). Para tanto, analisou-se o contexto da formação docente no Brasil, bem como das políticas educacionais voltadas à formação inicial docente, enfatizando-se, primordialmente, o PIBID. Sendo assim, foi lançado mão de estudo bibliográfico, documental, e coleta de informações, junto a ex e atuais participantes do Programa, realizado por meio de formulários *on-line.* Os sujeitos pesquisados foram: 10 ex-acadêmicos e 02 ex-coordenadoras de área, que atuaram no PIBID entre os anos de 2016 e 2017; e, 12 acadêmicos e 01 coordenadora de área, participantes entre 2018 e 2019. A partir das análises realizadas, foi possível observar que o PIBID é um Programa de destaque para a formação inicial docente, trazendo contribuições significativas aos seus participantes, especialmente aos licenciandos, que o compreendem como um meio para vivenciar e experienciar a realidade das escolas de educação básica pelo viés de professores, estreitando os laços entre teoria e prática. Em contraponto, observa-se que esse ainda apresenta muitas fragilidades, pois demanda o empenho dos professores das IES, que somam as atividades dirigidas ao PIBID com sua carga horária, devido a sua não institucionalização, além de que, por meio das vozes das professoras coordenadoras de área, bem como dos licenciandos que fizeram e fazem parte do Programa foi possível verificar que as atividades realizadas nas escolas ocorrem muitas vezes em situações precárias, uma vez que ele não se articula diretamente com as redes básicas de ensino, ocasionando, assim, situações alheias ao proposto em sua legislação. Compreende-se, portanto, que o PIBID, embora com muitos pontos positivos, ainda carece de esforços e melhorias para atingir, de fato, seus objetivos.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Formação Inicial. Política Educacional.

CORNELO, Camila Santos. PIBID as a public policy for teacher education in the Pedagogy course - UNICENTRO / I: actions and effects. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship - PIBID, as a public policy for the initial formation of teachers, considering the production of the speech of the national politics, the processes of recontextualization that occurred in the State University of the Center. -West - UNICENTRO, and in the Degree in Pedagogy / Irati, from 2016 to 2019. The approach of the Policy Cycle (BOWE, BALL, GOLD, 1992; Ball 1994, 1997) was used as a theoretical-methodological framework. 2001, 2002, 2006, 2008, 2011; MAINARDES, 2006; MAINARDES and GANDIN, 2013) in line with the contributions of authors who discuss conceptions of teacher education and educational policies (PIMENTA and LIMA, 2004, 2005/2006, 2008, 2019; TARDIF and LESSARD, 2005; GATTI and BARRETO, 2009; ZEICHNER, 2010; IMBERNÓN, 2011; VAILLANT and MARCELO, 2012; GATTI, 2013-2014; ANDRÉ, 2015; LOCATELLI, 2018). To this end, we analyzed the context of teacher education in Brazil, as well as the educational policies aimed at initial teacher education, emphasizing, primarily, the PIBID. Thus, a bibliographic, documentary study and information collection was used, along with former and current participants of the Program, conducted through online forms. The research subjects were: 10 former academics and 02 former area coordinators, who worked at PIBID between 2016 and 2017; and 12 academics and 01 area coordinator, participants between 2018 and 2019. From the analyzes performed, it was observed that PIBID is a prominent program for initial teacher education, bringing significant contributions to its participants, especially graduates, who understand it as a means to experience and experience the reality of elementary schools through teacher bias, strengthening the links between theory and practice. On the other hand, it is observed that this still presents many weaknesses, as it demands the commitment of the HEI teachers, who add the activities directed to the PIBID with their workload, due to its non-institutionalization, besides that, through the teachers' voices. area coordinators, as well as the undergraduates who were part of the Program, it was possible to verify that the activities carried out in schools often occur in precarious situations, since it does not directly articulate with the basic education networks, thus causing situations other than those proposed in its legislation. Therefore, it is understood that PIBID, although with many positive points, still lacks efforts and improvements to actually reach its objectives.

Keywords: Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID. Initial formation. Educational politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1. A PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA 28

1.1 BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL 28

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 40

1.2.1 ESTÁGIO X PIBID: Espaços e Contextos Formativos 45

1.3 A CRESCENTE DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E A BAIXA PROCURA PELOS CURSOS DE LICENCIATURA 52

1.4 POLÍTICAS E PROGRAMAS FEDERAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 58

2 REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS 64

2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID 65

2.1.1 Caracterização e panorama do PIBID de 2007 a 2017 65

2.1.2 O PIBID a partir de 2018 72

2.2 AS INFLUÊNCIAS PARA A CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DO PIBID 76

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 86

2.4 O INCENTIVO POR MEIO DE BOLSAS REMUNERADAS: FRAGILIDADES E INCERTEZAS 93

3. O PIBID NO CONTEXTO DA PRÁTICA: INTERPRETANDO SEU DESENVOLVIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/IRATI-PR. 96

3.1 PIBID NA UNICENTRO – O CONTEXTO PESQUISADO 96

3.2 O PIBID EM AÇÃO: O CONTEXTO DA PRÁTICA 99

3.3 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA: VOZES DOS ATORES QUE (RE)CONTEXTUALIZAM E (RE)INTERPRETAM A POLÍTICA. 102

3.4 POTENCIALIDADES, LIMITES E OS DESAFIOS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/IRATI 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 125

REFERÊNCIAS 129

APÊNDICES 140

APÊNDICE A – FORMULÁRIOS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 141

ANEXOS 145
ANEXO 1– CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA 146
ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO, APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA 147

INTRODUÇÃO

Em meados de 2012, quando decidi[1] entrar no curso de licenciatura em Pedagogia (UNICENTRO), muitos foram os questionamentos dirigidos a mim sobre a certeza dessa decisão, uma vez que os cursos de formação de professores, bem como essa profissão, são repletos de dificuldades e impasses. Realmente, ainda hoje, são poucas, quase nulas, minhas certezas, mas sei que a profissão de professora é aquela com a qual me identifico, e, acima de tudo, realizo-me.

Em 2014, durante o segundo ano de graduação, decidi abandonar meu trabalho, que, naquele momento, era em uma área alheia à de educação, e fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, gerando novamente dúvidas e incertezas, mas que, diante das minhas convicções com relação à profissão, era o que eu queria fazer: ficar mais próxima e vivenciar os desafios da educação.

A participação no PIBID ocorreu até o último ano da graduação, sendo essa uma experiência significativa e marcante para minha formação profissional e pessoal. Diante da grande admiração pelo Programa, optei por escolher esse tema e me debruçar em um projeto de mestrado, buscando pesquisar, analisar e compreendê-lo por outro viés.

Ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), no ano de 2017, fui surpreendida pela noção de distanciamento do pesquisador com o seu objeto de pesquisa: *"Mas, como assim? Me distanciar do PIBID? Eu, tão íntima do Programa..."*. De fato, os inúmeros ensinamentos advindos dos professores do PPGE/UNICENTRO, auxiliaram-me a desfazer o laço, que, naquele momento, era de uma ex-pibidiana, para formar outro, diferente, o de pesquisadora.

O caminho traçado nesta pesquisa desconstruiu muitos conceitos e percepções, conduzindo-me não ao fim da trilha, com garantias e certezas, mas a novos caminhos, permeados de indagações, e que, ainda, está distante do fim.

[1] A escrita será realizada, inicialmente, em primeira pessoa, pois trata-se de minhas experiências, pessoais e subjetivas. A partir do sétimo parágrafo, passa a ocorrer em terceira pessoa do singular, expressando a linguagem de pesquisadora, conforme orientações presentes na Instrução Normativa Nº 007/2013 – PPGE/UNICENTRO.

Diante da amplitude do tema, associado ainda às vivências no Programa, emergiu o interesse em reconhecer: Quais são as contribuições e os desdobramentos do PIBID, enquanto política pública voltada à formação inicial de professores?. Dessa forma, mais uma vez realizei minha escolha, buscando, então, investigar o Programa no curso de licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO, campus Irati.

Atualmente, observa-se que os cursos de licenciatura passam por marcantes problemas e impasses no campo de formação. Dentre essas dificuldades, encontram-se a baixa procura e atratividade pelos cursos de licenciatura e a fragmentação da formação docente, marcada, principalmente, pela ausência de articulação entre teoria-prática, articulação essa proposta nas disciplinas curriculares.

A formação docente já não é uma das opções mais procuradas das universidades, ao contrário, conta com baixa procura, tornando-se menos atrativa a cada ano. Esse fato evidencia-se no ano de 2008, quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) declararam a preocupação com relação à carreira do Magistério, haja vista a falta de interesse dos jovens pela profissão e a mudança do perfil do público que busca a docência (GATTI et. al, 2009).

Essa falta de interesse não pode ser dissociada do fato da remuneração, visto que a profissão docente apresenta salários menores do que outras com o mesmo nível de formação. Em estudo realizado por Masson (2016), destaca-se o triplo de procura pelos bacharelados em relação às licenciaturas.

Quando optam pelos cursos de licenciatura, os acadêmicos acabam se deparando com outra problemática: a fragmentação da formação. Muitas pessoas que escolhem cursar uma licenciatura não conhecem a realidade escolar pelo viés de professores. Durante o curso, pouco é o contato com o cotidiano das escolas, salvo nos períodos de estágios que, em sua grande maioria, ocorrem nos últimos anos dos cursos de graduação, com uma carga horária relativamente baixa para que possa haver um contato significativo com o ambiente, que proporcione reflexão e construção de saberes.

Dentro dessa perspectiva, e da complexidade oriunda dos cursos de formação de professores, foi lançado, no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pelo Ministério da Educação, por meio do

Diretório de Educação Básica Presencial (DEB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID visa à qualificação e valorização da formação de professores da educação básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura que participem do Programa.

Esse Programa tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização docente; elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura; integrar a educação superior com a educação básica, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática, inserindo, assim, os licenciandos no cotidiano de escolas públicas; e, incentivar as escolas públicas de educação básica de forma a mobilizar seus professores a serem coformadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010).

O PIBID, atualmente, encontra respaldo na LDBEN nº 9.394/96 (por meio da Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013), a qual, em seu artigo 62, §4 e §5, declara que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docente de nível superior para atuar na educação básica pública. Além disso, deverão incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar nessa área, 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).

Dessa forma, observa-se que o referido Programa, além de uma Política Pública de incentivo à formação, está também firmado em lei, ressaltando-se, assim, sua importância e necessidade para a formação de professores, visto que é um dos programas de maior proporção e com metas exequíveis, para que haja a modificação da realidade dos cursos de licenciatura e, como consequência, a longo prazo, também das redes básicas de ensino.

Buscando analisar as pesquisas realizadas sobre o PIBID, pôde-se observar que a presente temática está em voga nos últimos anos. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em seu endereço eletrônico (https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/), utilizando a palavra-chave “PIBID Pedagogia”, filtrando pelos anos de 2017 e 2018, com a área de conhecimento, avaliação e concentração como “Educação”, foi possível encontrar 614 trabalhos, sendo 413 dissertações e 201 teses. Embora muitos desses trabalhos apresentem a palavra “PIBID” em algum momento do texto, observa-se

que grande parte não possui como foco e objeto de estudo este tema. Para tanto, optou-se por excluir os trabalhos que não possuíssem o termo “PIBID” no título, totalizando, assim, 51 pesquisas[2].

Dos trabalhos analisados, 30 eram do ano de 2017, sendo 21 dissertações e 09 teses. Já em 2018, foram 21 pesquisas realizadas, 16 delas dissertações e 05 teses. Vale destacar que, apesar da filtragem com as palavras “PIBID Pedagogia”, não são todos os trabalhos encontrados que englobam estas duas categorias. Parte deles (25) trata do PIBID, relacionando-o a outros cursos de licenciatura, como: Educação Física (7), Biologia (4), Matemática (4), Filosofia (2), Química (2), Artes Visuais (1), Letras-Inglês (1), Computação (1), Música (1), Ciências (1), Geografia (1); ficando Pedagogia com 06. Os demais trabalhos tratam de outras temáticas ligadas ao PIBID.

Optou-se por enfatizar quais são os outros cursos além de Pedagogia, que aparecem nas buscas, a fim de visualizar inicialmente o contexto geral, para depois, especificamente, observar os números relacionados ao curso em questão, em caráter comparativo.

Verificou-se assim que, nos dois últimos anos (2017 e 2018), poucos foram os trabalhos que trataram especificamente do PIBID ligado ao curso de Pedagogia, pois, dentro da pesquisa realizada, foram encontrados apenas 06.

Dessa forma, é possível observar a carência de pesquisas voltadas a essa temática. Embora o PIBID seja bastante abrangente no que tange aos cursos de licenciatura, ainda existem poucas pesquisas relacionando-se especificamente a ele.

Voltando ao Catálogo de Teses e Dissertações, colocando na barra de pesquisa apenas a palavra “PIBID”, sem nenhum tipo de filtro, pôde-se encontrar 804 trabalhos. Buscando analisar a quantidade de pesquisas realizadas no decorrer dos três últimos anos, observou-se que, em 2016, foram 188, já em 2017, 175, e, em 2018, 137 trabalhos.

Assim, comprova-se que o número de trabalhos que envolvem o PIBID tem diminuído ano após ano, o que coincide com o baixo número de pesquisas sobre o

[2] Busca realizada até setembro de 2019.

PIBID Pedagogia e, ainda, com as demais áreas de licenciatura, refletindo o crescente desinteresse por essa temática de pesquisa.

Após a realização dessa análise, e de verificar que são poucas as pesquisas que buscam responder aos problemas envolvendo o PIBID e o curso de Pedagogia, muitas indagações sobre o Programa emergiram, como: Qual a importância do PIBID para a formação inicial e para o curso de Pedagogia?; Quais contribuições ele traz para os acadêmicos?; Quais as perspectivas para os cursos de formação docente caso essa política seja extinta?; O que diferencia esse Programa do estágio supervisionado obrigatório? E, o que está sendo proclamado pelo Programa e o que está sendo efetivado?.

Com base nesses questionamentos, formulou-se o problema de pesquisa deste estudo: Quais foram/são as contribuições do PIBID, enquanto política pública voltada à formação inicial de professores, para o curso de licenciatura em Pedagogia, da UNICENTRO/Irati-PR?

Essa problemática tem por principal objetivo analisar o PIBID, considerando a produção do discurso da política nacional (nível macro), bem como os processos de recontextualização que ocorreram na UNICENTRO (nível meso) e no curso de Licenciatura em Pedagogia/Irati (nível micro)[3].

Para tanto, lançamos mão de objetivos específicos, que consistem em:

a) Identificar as principais influências na produção do PIBID, enquanto uma política de formação inicial de professores, e da construção do seu discurso oficial;
b) Analisar os documentos legais que nortearam a criação e regulamentação do PIBID como política pública nacional de formação inicial de professores;
c) Explorar como a proposta do PIBID foi recontextualizada no contexto da prática, em particular, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO, campus Irati/PR.

[3] Os níveis conceituais de análise (macro, meso e micro) podem ser compreendidos a partir das concepções de Pires (2014), que ressalta que identificar as dimensões de análise consiste em distinguir e definir diferentes categorias de fenômenos sociais. Para tanto, elenca: Nível Macro: Interdependência sistêmica e sistematicidade institucional; Nível Meso: Constituição de grupos e agrupamento organizacional; Nível Micro: Interação e ação interpretativa. Cabe destacar, ainda, que Ball (1994) enfatiza a necessidade de o pesquisador lançar mão do exame de fatores macro e micro e as interações entre elas quando se emprega o Ciclo de Políticas, uma vez que os contextos presentes no Ciclo (contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática) fazem referência intrínseca aos níveis de análise.

d) Identificar as potencialidades, limites e desafios do PIBID para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO/I.

Utilizamos como método de pesquisa a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores (1992). Esta abordagem vem sendo utilizada em muitos países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

O Ciclo de Políticas (*Policy cycle approach*) foi tratado inicialmente no livro *Reforming Education and Changing Schools*, com autoria de Richard Bowe; Stephen J. Ball e Anne Gold, publicado em 1992. Em textos e publicações posteriores, Ball (1994, 1997, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011) foi enfatizando aspectos dessa abordagem e, assim, fortalecendo-a em diversos países como um referencial teórico-metodológico para a análise de políticas educacionais.

No Brasil, o Ciclo de Políticas começou a ser citado e utilizado a partir de 2002, por autores como: Lopes (2002, 2004, 2006); Morgado (2003); Destro (2004); Oliveira e Destro (2005); Lopes e Macedo (2006); Macedo (2006); Mainardes (2006); Santos e Oliveira (2006)[4].

Mainardes (2006) ressalta a importância dessa reflexão devido ao campo de pesquisa em políticas educacionais, no Brasil, ser relativamente novo, e, ainda, "não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes [...]" (AZEVEDO e AGUIAR, 1999, p. 43).

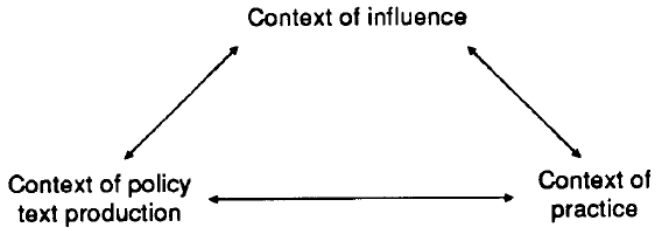
Não podemos deixar de destacar que, embora os estudos pautados no marxismo e em outras perspectivas críticas sejam bastante sólidas e utilizadas nas pesquisas de políticas sociais e educacionais, ainda se percebia a ausência de outros referenciais teóricos que permitissem a ampliação da análise das políticas educacionais (MAINARDES e GANDIN, 2013).

A abordagem do Ciclo de Políticas, portanto, chegou ao campo da política educacional para ajudar a suprir uma lacuna existente nos referenciais teóricos, permitindo, aos pesquisadores, ampliarem seu olhar de análise sobre esse campo, auxiliando-os por meio de uma análise mais consistente da política.

[4] Levantamento realizado por Mainardes e Gandin (2013, p.148)

Para tal análise, inicialmente, estes foram os três contextos propostos pela abordagem do Ciclo de Políticas: contexto da influência, da produção do texto, e da prática (Figura 1).

Figura 1 – Ciclo de políticas



Fonte: Bowe; Ball; Gold (1992, p.20)

Os três contextos, embora se inter-relacionem, não possuem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

O contexto da influência pode ser compreendido como o momento inicial das políticas, faz-se necessário entender que as políticas são criadas a partir de influências diversas, e essas ocorrem: pelas disputas de grupos de interesse que buscam medir forças, a fim influenciar, definir e significar questões educacionais; pelas ações das redes sociais; pela legitimidade de conceitos e formação de discurso de base política.

Observa-se que a influência está muito presente nos discursos políticos e, como enfatiza Mainardes (2006), os discursos em formação podem receber apoio ou serem desafiados por princípios ou argumentos mais consistentes, sofrendo influência dos meios de comunicação social, além de haver também um conjunto de arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos, que podem articular e influenciar políticas.

Nesse sentido, esta pesquisa, intitulada “O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de Pedagogia – UNICENTRO/I: ações e efeitos”, buscou compreender o contexto da influência por meio de análise de documentos, textos e discursos políticos oficiais, agendas políticas, notícias e manchetes jornalísticas, dentre outros aspectos inerentes à complementação

desse contexto. Essa análise fez-se necessária para que se pudesse interpretar de forma consistente e abrangente o objeto pesquisado.

O contexto da produção de texto relaciona-se com o contexto da influência, uma vez que os escritos políticos advêm das influências e articulações ocorridas anteriormente, embora a produção de textos políticos tenha mais relação com a linguagem geral das solicitações públicas, do que com interesses e ideologias dogmáticas, como no contexto da influência (MAINARDES, 2006).

Assim, compreende-se que o contexto da produção de texto é a materialidade do contexto da influência, pois é ali que estão expressos os acordos, consensos, limites, normas e outros componentes que fazem parte do processo da linguagem política. Fazem parte deste contexto os documentos oficiais, textos legais e políticos, pronunciamentos, vídeos e comentários legais, formais ou informais.

Observamos, portanto, que esse contexto diz respeito ao resultado da formulação da política, ao desfecho das disputas e dos acordos. Sendo assim, os textos políticos caracterizam-se como a representação das políticas, mesmo que esses textos nem sempre sejam claros e estejam suscetíveis a contradições, necessitando, assim, cuidado e atenção em sua análise.

Nesta pesquisa, buscamos abordar o contexto da produção de texto por meio da análise dos documentos oficiais do Programa, sendo eles: portarias, editais, decretos e pesquisas científicas que versavam sobre o PIBID.

O momento posterior à formulação desses textos políticos é o da prática, em que são observadas as consequências dos textos ora legislados. Assim, o contexto da prática é onde a política pode ser interpretada, recriada, atuada e encenada. Os termos *atuação* ou *encenação* (*enactment*) são bastante utilizados por Ball (2012) neste contexto, pois ele entende que as políticas não são simplesmente implementadas, pois, colocar a política que está no texto em prática é muito mais complexo do que se imagina.

Esse mesmo autor (2009) rejeita o verbo e a ideia de implementar, pois esse pressupõe um processo linear, e as políticas não ocorrem dessa forma. Como exposto por ele, o contexto da prática, que diz respeito à ação, é um processo de atuação, comparando-se, assim, esse processo a uma peça teatral, onde a política escrita seria o roteiro da peça, cabendo aos atores realizarem sua leitura e interpretação. Assim como uma peça jamais será igual a outra, pois envolve

diferentes atores, interpretações, atuações, cenários, assim serão as políticas, que precisam ser representadas em diferentes contextos materiais, sociais e culturais.

Estes três contextos (contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática) podem ser denominados como contextos primários. No ano de 1994, Ball lançou o livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, em que acrescentou mais dois contextos ao Ciclo de Políticas: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados/efeitos consiste na ideia de que as políticas possuem efeitos, ainda mais do que apenas resultados. Como ressalta Mainardes (2006, p. 54), “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”. Este contexto, portanto, visa questões relacionadas à justiça, igualdade e liberdade individual.

O contexto da estratégia política, por sua vez, versa sobre a identificação de atividades sociais e políticas que podem auxiliar no combate às desigualdades criadas e/ou produzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006). Este é um ponto essencial na pesquisa social crítica, como afirma Ball (1994).

Embora esses dois contextos sejam bastante importantes para a análise de políticas educacionais, Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), esclarece que tais contextos não necessitam estar alheios aos outros três, e sim, devem ser incluídos, respectivamente, no contexto da prática e da influência, ressaltando ainda que, “Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas [...]” (BALL, 2009, p. 306) . Assim sendo, compreende-se que esses dois últimos contextos podem e devem ser subsumidos aos outros, sem prejuízo à análise e à abordagem do Ciclo de Políticas.

Atualmente, há uma formulação mais moderna e atualizada sobre o Ciclo de Políticas, mais especificamente, sobre o contexto da prática, a partir da *Theory of policy enactement* (Teoria da política em ação), presente no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*., de autoria de Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun, lançado em 2012, em Londres. No Brasil, esse livro só foi lançado em 2016, pela Editora UEPG, como o título “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”.

De acordo com Mainardes e Gandin (2013), pode-se considerar que a abordagem do Ciclo de Políticas vem contribuindo para a elevação da qualidade da pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil, visto que fundamenta a análise em uma perspectiva de totalidade dentro dos contextos, bem como por inspirar uma análise que compreende o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas.

Em entrevista, Ball ressalta que o Ciclo de Políticas é um método, e que este não consiste em explicar as políticas, e sim, propor uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Tello (2012) ainda vai além, caracterizando a abordagem do Ciclo de Políticas como uma Epistemetodologia, pois essa abordagem permite uma articulação entre teoria e metodologia.

A abordagem do Ciclo de Políticas, em uma análise epistemológica, é bastante complexo, visto que no início de sua formulação Ball e colaboradores fundamentaram-se na perspectiva pós-estruturalista, todavia, com o passar do tempo e com a expansão das ideias e temáticas de Ball, o autor explicita a utilização de um referencial ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista[5] (BALL, 2007, apud MAINARDES e GANDIN, 2013).

Além da perspectiva epistemológica evidenciada pelo autor da abordagem, compreende-se que o Ciclo de Políticas pauta-se e valida-se em análise crítica, pois, como elencado por Mainardes (2006, p.47), "[...] essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação [...]".

[5] O pluralismo, enquanto perspectiva epistemológica, caracteriza-se pelo uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias a partir de diferentes teorias, em que essas são articuladas de forma consistente, com a justificativa das escolhas realizadas, compondo, assim, a construção de um quadro teórico para a pesquisa, por meio de reflexões em torno da construção deste. Dessa forma, não se pode confundir pluralismo com ecletismo, uma vez que o pluralismo não consiste na mera justaposição de teorias ou de seleção aleatória e pouco consistente de ideias e conceitos, como ocorre no ecletismo (MAINARDES, 2018). Além disso, de acordo com esse autor, é necessário ter clareza de que a combinação de perspectivas epistemológicas, teorias e conceitos requer um alto nível de reflexividade e de justificativas para tais combinações, bem como possuir a consciência da perspectiva epistemológica que são bases das teorias, conceitos ou ideias que estariam sendo utilizadas nesta combinação. Para saber mais sobre esta perspectiva epistemológica, ver: Coutinho (1991); Mainardes; Ferreira e Tello (2011); Mainardes (2018).

Assim, optou-se, nesse trabalho, pela utilização do Ciclo de Políticas, acreditando ser o método mais adequado para uma análise ampla e consistente, conforme este se caracteriza.

Nesse sentido, a partir dos três contextos principais (contexto da influência, da produção do texto, e o contexto da prática), foi realizada a análise inicial partindo-se do contexto da influência e da produção do texto, uma vez que ambos se integram durante toda a análise e permeiam de forma cíclica todo o processo de criação, desenvolvimento e desdobramentos do PIBID.

Busca-se, então, analisar as principais influências, nacionais e internacionais que culminaram para a elaboração do PIBID, bem como as influências atuais que este Programa vem sofrendo, visto as condições políticas e econômicas as quais está submetido. Realizou-se também a verificação dos documentos que representam essa política, sendo: os textos legais, os textos políticos, comentários, pronunciamentos e/ou discursos oficiais, etc., que fizeram parte da elaboração e implementação do Programa em questão. Aqui foi dada atenção especial aos objetivos do programa, a fim de contrapô-los ao contexto da prática.

Por fim, com base no contexto da prática, buscou-se compreender os contextos, ações e recriações da política, já em prática. Tomamos como base, para a pesquisa de campo, a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO - que aderiu ao Programa em 2010. As informações levantadas são oriundas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* Irati-Pr.

Em seguida, foram enviados formulários aos atuais e ex-participantes do PIBID. Como critério de seleção do público investigado, delimitamos os atuais como sendo os participantes do ano de 2018 e 2019 (12 estudantes e 01 professora coordenadora de área) e os ex-participantes (10 egressos e 02 professoras coordenadoras de área[6]), aqueles que integraram o Programa entre os anos de 2016 e 2017, pois foram os dois últimos anos na configuração do edital nº 061/2013, e, nesse aspecto, procurou-se investigar o PIBID nesse contexto de transição para o novo edital, nº 7/2018.

[6] A diferença do número de professoras coordenadoras de área participantes desta pesquisa se deu em razão da mudança de Editais do PIBID, visto que, no período de 2014 – 2017 esteve regido pelo edital nº 061/2013, e compreendia duas coordenadoras de área. Já em 2018, o novo edital nº 7/2018 modificou a antiga configuração, estabelecendo uma única linha e, assim, apenas uma coordenadora de área.

Optamos por investigar apenas os bolsistas e coordenadores de área, por serem os que estão ligados diretamente ao curso de Pedagogia da UNICENTRO/Irati, totalizando 25 sujeitos participantes.

Busca-se, portanto, compreender que concepções os atuais e ex-participantes possuem sobre o Programa e como ele está sendo realizado na prática, suas fragilidades e possibilidades.

O presente texto está organizado em três capítulos. No primeiro, foi realizada uma análise sobre a profissão docente, contemplando aspectos como: o histórico da profissão no Brasil; a formação inicial; a desvalorização da profissão; políticas e programas. No segundo capítulo, buscou-se compreender o contexto do PIBID, as influências, caracterização do Programa e suas modificações. Por fim, no terceiro momento, houve a investigação do PIBID na UNICENTRO, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia, do campus Irati, por meio da análise dos formulários de pesquisa respondidos pelos atuais e ex-participantes do Programa.

1. A PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Com o objetivo de fazer uma análise histórica e política da profissão docente no Brasil, busca-se, neste capítulo, oportunizar uma reflexão sobre sua trajetória, até a configuração atual.

Assim, este capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, destacam-se alguns aspectos históricos da profissão docente, a fim de compreender seus meandros, para que se configurasse da maneira que está hoje.

A segunda apresenta breves análises sobre a formação inicial, como: o papel e desafios do profissional docente; os cursos de licenciatura e a construção do conhecimento; a preparação do futuro profissional; as dificuldades e fragilidades na formação e no trabalho docente, além de trazer para discussão os distanciamentos e aproximações do PIBID com o Estágio supervisionado, presentes nos cursos de licenciatura.

Por sua vez, a terceira seção trata da desvalorização do professor e da baixa procura pelos cursos de licenciatura, trazendo dados de pesquisas atuais que demonstram a realidade dos cursos e, consequentemente, da face da profissão docente nos últimos anos.

Por fim, a quarta e última seção visa destacar e refletir sobre as políticas e programas educacionais voltados à formação inicial docente, considerando, assim, o cenário das políticas e contextos globais.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Buscar compreender como ocorreu a trajetória histórica da profissão docente no Brasil, desde os primeiros indícios, até o momento de sua institucionalização como uma profissão reconhecida, faz-se imprescindível para, ao menos, entender seus processos e meandros, até se configurar como está atualmente.

Não se pode pensar a profissão docente no Brasil sem relembrar os laços que uniam Brasil a Portugal e que trazem os primeiros registros do processo educativo. Tomando como marco o processo de colonização, encontra-se as bases do sistema educativo brasileiro pautado nos preceitos jesuíticos, que perduraram por duzentos e dez anos, de 1549 a 1759. A educação elementar foi marcada, inicialmente, pela formação de “curumins” e, posteriormente, de filhos de colonos (ROMANELLI, 2010, p. 34).

Já a educação superior era voltada aos filhos de aristocratas que quisessem seguir a classe sacerdotal, já os demais, estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra.

A Reforma dos Estudos Menores foi um importante ponto após a expulsão da Companhia de Jesus, do Brasil. Essa Reforma está relacionada ao ensino primário e secundário, quando iniciadas as Aulas Régias de ler, escrever e contar, e ainda, as Aulas de Humanidades, modificando, assim, o sistema de ensino desenvolvido no monopólio jesuítico. Conforme salientam Bragança e Moreira (2013), esta Reforma estabelecia uma relação formal entre o Estado e o professor, visto que incluía um processo de seleção, contrato e avaliação periódica, além da criação do cargo de Diretor de Estudos, ao qual eram subordinados os professores. Ainda que os professores não formassem uma classe profissional (CARDOSO, 2002), este foi um momento significativo para o caminho da profissionalização[7].

Outro ponto fundamental desse período foi a criação de concursos públicos realizados por banca, que consistiam em aplicação de prova de conhecimentos e apresentação de atestado de boa conduta, não sendo exigida a comprovação de escolaridade. Dessa forma, prevaleciam os aspectos morais, em detrimento à formação dos candidatos.

O século XIX origina importantes e graduais modificações para a docência. Como expõem Bragança e Moreira (2013, p. 46-47):

> Articulam-se, nesse século, relevantes dimensões do processo de profissionalização que envolvem as contradições e dilemas na implementação de mecanismos de controle pelo Estado, na institucionalização da formação, nos movimentos reivindicatórios dos professores, destacando-se, ainda, o processo de feminização do magistério. É na primeira metade desse século que se instituem meios legais para garantir, ampliar e estruturar a educação pública.

Esse período trouxe muitas contribuições para a profissionalização docente, bem como para a institucionalização da formação, sendo um grande e notável passo para o fortalecimento da profissão.

[7] O conceito de profissionalização utilizado neste trabalho , ampara-se nas concepções de Veiga (1998, p. 76-77): “O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se constituir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a entender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico”.

A educação primária gratuita foi determinada para todos os cidadãos, a partir da Constituição de 1824, contudo, esta medida só foi aplicada em 1827, com a promulgação da lei de 15 de outubro, que tornava obrigatória a instalação das escolas de primeiras letras: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p. 1).

Essa mesma lei estabelecia a realização de exames de seleção para os professores, instituía o método de ensino mútuo, e, ainda, garantia o acesso à educação para as meninas que, até então, encontravam-se excluídas do processo de escolarização formal. Apesar desse avanço, ainda havia certo preconceito em relação às mulheres no ensino, visto que a lei restringia os conteúdos ministrados nas escolas de meninas, como a exclusão das noções de geometria e a limitação das operações de aritmética, sendo enfatizado os trabalhos com relação ao âmbito doméstico, como elencado no Art. 12º, da referida lei (BRASIL, 1827).

Como consequência da institucionalização de escolas para meninas, foram abertas as primeiras vagas para o magistério feminino, em 1827, que ocorria por meio de seleção feita pelo Estado. Essas vagas priorizavam a nomeação de mulheres reconhecidas por sua honestidade e que demonstrassem conhecimento nos exames realizados (TANURI, 2000). O art. 7º da lei de 15 de outubro de 1827 dispõe sobre os exames solicitados: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1827).

Dessa forma, houve um crescente aumento do número de mulheres nos espaços educativos das escolas primárias, enquanto a tendência dos homens era dirigir-se aos setores mais valorizados socialmente.

Com relação à formação dos professores, a legislação de 1827 responsabiliza o docente por sua formação, ao afirmar que “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino[8] irão instruir-se em curto prazo, e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827, p. 1).

[8] O Artigo refere-se ao Ensino Mútuo, ou também chamado de Lancasteriano, que foi desenvolvido separadamente por Andre Bell (1753 – 1832) e Joseph Lancaster (1778 – 1838). Caracteriza-se de forma geral pelo ensino do maior número de alunos, utilizando-se de poucos recursos e com “qualidade”. De acordo com Neves (2003), o principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comenius ensina como um único

Assim, observa-se que a formação era caracterizada como uma obrigação pessoal do professor, da qual não se encarregava o Estado, sendo necessário que o próprio professor arcasse financeiramente com os custos de sua formação. A formação era realizada de forma prática, por meio da observação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas que utilizavam o método de ensino mútuo (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013).

Uma considerável mudança foi realizada no sistema de ensino, no ano de 1834, a partir de um Ato Adicional[9], que atribuiu ao poder central a responsabilidade pela Educação do Município Neutro[10] e pela educação superior em todo o Império, sendo estabelecida às Províncias a responsabilidade pela educação primária e média (BRASIL, 1834).

Essa modificação não obteve sucesso, e por consequência da falta de recursos, o ensino secundário foi levado à iniciativa privada e o ensino primário, por este mesmo motivo, ficou bastante prejudicado, sendo poucas as escolas a permanecerem abertas. Com o contexto de institucionalização da educação primária fragilizado, houve a iniciativa das Províncias para a descentralização, uma vez que as Assembleias Legislativas Provinciais possuíam também a atribuição de legislar "sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la" (BRASIL, 1834). Assim, e, para tanto, surgiram as primeiras iniciativas de implantação do Curso Normal, como agência de formação sistemática de professores (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013).

Villela (1992) reconhece a influência do modelo europeu sobre as primeiras escolas normais no Brasil e salienta, ainda, as lutas políticas internas que ocorriam

professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos, fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais "avançados" de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos "avançados". Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno, tendo a observação e o julgamento como base. Ver mais em: NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889*). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

[9] O Ato Adicional de 1834 alterava a Constituição de 1824, e foi uma medida legislativa que ocorreu durante a Regência Trina Permanente, a qual contemplava interesses de grupos liberais e buscava conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. Este ato garantiu maior autonomia administrativa às províncias do Império, por meio das assembleias provinciais, que passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, como a instrução primária e secundária (CASTANHA, 2006).

[10] Designação da situação administrativa da cidade do Rio de Janeiro entre 12 de agosto de 1834 e 15 de novembro de 1889. Deixou de existir oficialmente, com a promulgação da Constituição de 1891.

entre liberais e conservadores[11]. As primeiras iniciativas coincidiam com a hegemonia do grupo conservador, as quais buscavam reforçar a supremacia deste grupo e a imposição de seu projeto político. Assim, houve a implantação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, em 1835, embora, como enfatiza Villela (1992, p. 28), entende-se que:

> Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

O sucesso dos conservadores promoveu ações de coerção e de busca pelo aspecto ideológico, e, portanto, a instrução passou a ser essencial neste processo. Assim, a escola e a formação de novos docentes foi um meio favorável para que a visão de mundo do grupo político dominante fosse propagada.

Com o foco na disseminação ideológica, os critérios para ingressar na Escola Normal voltavam-se mais para as questões morais do que para a apropriação de conhecimentos, visto que era necessário "ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever" (VILLELA, 1992, p. 29). De acordo com Bragança e Moreira (2013), a pouca exigência de conteúdos é confirmada no currículo proposto, visto que se aproxima ao das escolas primárias, diferenciando-se, apenas, por acrescer a dimensão metodológica relativa à aprendizagem do método de ensino mútuo.

No final do século, em meados de 1870, desenrolaram-se mais alguns aspectos acerca do processo de profissionalização docente, surgindo as primeiras tentativas de organização do magistério em associações específicas, buscando melhoria do estatuto e definição da carreira. Houve na corte e em algumas províncias, como salienta Villela (2001, p. 101), "indícios de formas de organização que poderíamos identificar como exemplos de um momento de tomada de consciência do corpo docente enquanto categoria profissional". Bragança e Moreira (2013, p. 48) complementam que

[11] Neste período haviam dois Partidos que controlavam a política brasileira, a saber: Partido Liberal e o Partido Conservador. Os conservadores eram favoráveis à centralização do poder nas mãos do imperador, já os liberais defendiam a autonomia local para as províncias.

> O contexto do movimento abolicionista e republicano, a urbanização, a maior circulação de jornais, a novidade das exposições e conferências pedagógicas e o aparecimento da imprensa pedagógica teriam contribuído também, de forma significativa, para a constituição dos professores como 'atores corporativos'.

Assim, compreende-se que a profissão começava a desenvolver uma identidade e o corpo docente dava os primeiros passos para definir e fortalecer a carreira. No decorrer dos anos de 1870 crescem os apontamentos acerca da instrução como um elemento fundamental para o progresso e, a partir de então, observa-se a revalorização da formação docente a partir do enriquecimento do currículo nas Escolas Normais, a mais exigência à seleção e à abertura ao ingresso das mulheres.

O período da República (1889 – 1930), por sua vez, é marcado por indicativos legais sobre a ampliação e estruturação da escola como parte fundamental do processo de profissionalização. Tanuri (2000) destaca que se dirige para a República a tarefa de ampliar e consolidar a institucionalização da formação de professores, entretanto, é somente o movimento da Escola Nova e o "entusiasmo pela educação" que trazem a força do papel da escola e da formação de professores, e enfatiza

> Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escola-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p.72).

As práticas da Escola Nova influenciavam a formação docente, por outro lado, os Pioneiros da Educação criticavam-na, alegando o predomínio de estudos de cultura geral e a pouca ênfase profissional.

Os movimentos que visavam à reforma das Escolas Normais caminharam em uma direção profissionalizante, destacando-se a Reforma[12] implementada por

[12] Nesta perspectiva, a Reforma de Anísio Teixeira pretendia que as Escolas Normais fossem, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, sendo essa ideia explicada melhor por Anísio Teixeira: "Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério" (VIDAL, 1995, p. 65). Assim, o ciclo preparatório da Escola Normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal, e transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação. (TANURI, 2000).

Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, que possuía como objetivo a organização de cursos com caráter específico. Essa reforma equiparou o curso normal ao curso secundário, visando a unificação da formação do professor em todos os níveis, e salientava que esta formação deveria ocorrer exclusivamente na Universidade.

O período de 1930 ficou marcado, no campo educacional, pela Reforma Francisco Campos, que trouxe inúmeras mudanças, como: a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850 de 11/04/31); a abertura das primeiras universidades brasileiras, com a junção das faculdades isoladas (decreto 19.851 de 11/04/31); a organização do ensino secundário (decreto 19.890, de 18/04/31); a organização do ensino comercial, etc. Este período foi marcado, também, pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo do então presidente Getúlio Vargas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1931, foi o movimento resposta à solicitação feita durante o governo de Getúlio Vargas (1930), a qual requeria que intelectuais e educadores colaborassem na elaboração do plano educacional do governo. O manifesto também foi um marco para a unificação da formação de professores, com a proposta de que se realizasse em nível superior (MENDONÇA, 1994).

Com a Constituição de 1937, houve a inserção do ensino profissionalizante, que atenderia às classes subalternas, além da obrigatoriedade de oferta da disciplina moral e cívica no currículo.

Em 1939, no Rio de Janeiro, foi criado o Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, na Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil. Quatro seções fundamentais integravam a Universidade, além de uma seção especial, a saber: seção de Filosofia, com o curso ordinário de Filosofia; Ciências, com os cursos de Matemática, Física, Química, História natural, Geografia e História, e, Ciências sociais; Letras, com os cursos de Letras clássicas, Letras neo-latinas e Letras anglo-germânicas; Seção de Pedagogia, com o curso ordinário de Pedagogia, e a ainda, uma seção especial de Didática, constituído pelo curso ordinário de Didática.

O Curso de Pedagogia tinha duração de três anos e era estruturado em duas habilitações: bacharelado e licenciatura, marcando seu caráter dual.

Inicialmente, a formação de bacharéis ocorria com base no padrão federal curricular, no “Esquema 3 + 1”:

> Este Decreto deu início ao esquema ‘3+ 1’, estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de ‘Didática’, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de ‘cursos ordinários’ das ‘seções fundamentais’ para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o ‘curso de Didática’ era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado. (SCHEIBE, 1983, p. 31-32).

Assim, compreende-se que, para adquirir o diploma de Licenciado, era necessário que o bacharel completasse o curso de Didática.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, no Rio de Janeiro, a qual formava professores e especialistas em educação, era caracterizada como

> Uma instituição multifacetada que visava tanto uma ampla formação cultural e científica, quanto a formação de *professores e especialistas em educação*. Os objetivos da então Faculdade abrangiam os seguintes aspectos: preparar trabalhadores e intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos para o magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de ensino (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 52).

Dessa forma, nota-se que a instituição priorizava o ideal acadêmico sobre o trabalho pedagógico, ou seja, afastava-se dos estudos relacionados aos problemas do magistério secundário e do primário, do ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou, ainda, da cultura vocacional nas escolas normais, sendo o foco direcionado ao ensino superior. Nesse período, a formação de professores em nível superior limitava-se ao exercício voltado para o nível médio, quando licenciatura; e aos cargos técnicos do Ministério da Educação, quando bacharelado.

Foi no ano de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, que houve uma primeira estrutura nacional com diretrizes gerais para a formação de professores, em nível médio. Esse ensino era dividido em dois níveis, sendo o de primeiro ciclo, que consistia na formação de regentes para o ensino primário, com duração de quatro anos; e os cursos de segundo ciclo, que incidiam na formação de professor primário, com duração de três anos[13]. A Constituição de 1946 demarcou que a

[13] A diferença dos termos “Regente” e “Professor” de ensino primário se dá em razão do primeiro, ser de nível ginasial (hoje compreendido com Ensino Fundamental), realizado por escolas normais regionais, e visava suprir carências de regiões rurais, que possuíam muitos professores sem formação para o magistério. Já o segundo, respectivamente, era ministrado por escolas normais e

formação do professor em nível superior seria de competência das Faculdades de Filosofia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, não trouxe grandes alterações a essa estrutura, sendo mantido então o esquema dual de formação, com escolas normais ginasiais e colegiais (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013). Embora esta lei não propusesse a gratuidade do ensino, ela estabelecia que a oferta poderia ocorrer tanto pelo Estado quanto pelo setor privado, além de garantir a equivalência entre os cursos de nível médio. Entretanto, quando a lei foi aprovada já se encontrava ultrapassada, ou seja, em desacordo com as tendências internacionais, que tinham como foco a obrigatoriedade da oferta de ensino para crianças de 7 a 14 anos.

Em 1964, com o advento do Regime Militar, houve um movimento pela adequação do sistema educacional, visando a um ensino mais especializado e tecnocrático. Como observam os autores abaixo, este fato consiste em "Um referencial que fragmenta o olhar à educação, através da consagração da fratura entre os que pensam e os que executam; especializam-se as tarefas no cotidiano da escola, especializa-se o Curso Normal e também o Curso de Pedagogia" (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 54).

Com a Lei 5.692/71, o Curso Normal transforma-se em habilitação de nível médio, em que, dentre tantas outras habilitações profissionais de ensino de segundo grau, passa a ser chamado de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), extinguindo-se, assim, a formação de nível ginasial. Esta lei trouxe outras modificações para a formação de professores, sendo: o início do curso a partir do segundo ano do ensino de segundo grau e a diminuição da carga horária dos conteúdos pedagógicos, dividindo-o em habilitações específicas, acarretando dessa forma, prejuízos que refletiam diretamente no ensino de primeiro grau.

Também foram criados nos Cursos de Pedagogia as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares, por meio dos Pareceres 251/62 e 252/69. Dessa forma, a licenciatura passa a ser instituída como título único, visto que todos os graduados poderiam lecionar no Curso Normal. É a partir de então que se inicia a discussão

institutos de educação, tinha formação de nível colegial (hoje conhecido como Ensino Médio), e poderia ocorrer após a conclusão do curso ginasial ou de regente de ensino. (MARTINS, 2000).

acerca da habilitação para o magistério primário, e a defesa de que o pedagogo, até então professor do Curso Normal, pudesse também atuar nas séries iniciais.

Com a abertura democrática, decorrente do fim do Regime Militar em 1985, e ainda, com a criação da Nova Constituição Federal, de 1988, ocorreu a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990. Com o surgimento dessa associação, muitos debates emergiram acerca da formação de professores, dentre eles: a elevação dos cursos de formação, ao nível superior, ministrado no Curso de Pedagogia.

Foi apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que a formação de professores é proposta à elevação ao nível superior. Assim, a formação docente pode ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo contemplada a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O quarto parágrafo da LDB 9.394/96 propunha que, até o final da década, seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço, entretanto, observa-se a ambiguidade do texto quando a formação em nível médio permanece sendo a mínima exigida, e a denominação volta a ser Curso Normal.

A LDBEN nº 9.394/96 delineou a formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em três locais e seus respectivos cursos de formação: a Escola Normal, de nível médio, com o Curso Normal; as Universidades, com o curso de Pedagogia; e os Institutos Superiores de Educação, com o Curso Normal Superior[14]. Cada um deles possuía determinada duração, carga horária, e a organização curricular específica. Foram acrescentadas ainda, duas modalidades, a formação inicial aos que ainda não estão na carreira, e o "treinamento em serviço" para os que já atuam na docência, mas que ainda não possuem a formação necessária.

Após este grande e significativo avanço, que foi a LDBEN 9.394/96, os debates continuaram fomentados e, em 2003, institui-se a comissão para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN), sendo, então, no ano de 2006, lançada a resolução (CNE/CP Nº1, de 15/05/06) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

[14] Os cursos normais superiores foram extintos em meados de 2007, e deram lugar ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Pedagogia, licenciatura. Essa resolução manifesta que o curso de Pedagogia é destinado à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, enfatizando ainda, que o trabalho docente também abrange a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

É possível compreender, portanto, que o processo da profissão e profissionalização docente passou por uma trajetória que foi ao encontro das principais reivindicações do movimento dos educadores e das definições indicadas nas DCNs, integrando o trabalho educativo à gestão educacional, e associando-se ao foco da ANFOPE, com relação a formar o professor e o especialista no professor (ANFOPE, 2000).

O ano de 2009 foi marcado no âmbito da formação docente pelo Decreto 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Observa-se que todo esse processo sobre formação dos professores da Educação Básica foi se constituindo por meio de campos de disputa política, de concepções, ideologias e currículos. Considerando as posteriores definições e políticas voltadas para a organicidade da formação, como a Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010 e 2014, e o Plano Nacional de Educação - PNE do ano de 2014, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, retomou em 2014 os debates e estudos acerca das normas e práticas curriculares vigentes nos cursos de licenciatura, bem como a situação dos docentes frente à questão da profissionalização, sendo, então, dada ênfase à formação inicial e à continuada. Dessa forma, houve a proposta de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A CONAE, 2014, que ocorreu em Brasília, discutiu sobre a concepção de valorização dos profissionais da educação e, em seu documento final salienta que

a valorização dos profissionais da educação envolve de maneira articulada a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2016).

No dia 09 de junho de 2015, foram aprovadas pelo Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) as novas DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sancionada pelo MEC logo em seguida, na data de 25 de junho de 2015. A resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, busca apresentar aportes e concepções essenciais da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Os fatos históricos que demonstram a trajetória da formação de professores no Brasil, até chegar aos dias atuais, fazem-nos perceber que o percurso da profissão e da profissionalização docente foi bastante conturbado e não linear, visto que todo o processo esteve atrelado a ideários e momentos políticos pelos quais passava o Brasil.

Nesse sentido, o texto de Dourado (2016), que aborda a questão da valorização dos profissionais da educação e os desafios para garantir conquistas da democracia, apresenta os meandros da profissão docente, bem como as concepções em disputa. O autor explana que

> Os funcionários da educação básica, categoria que conta com mais de um milhão de profissionais, tem trajetória histórica marcada pela 'secundarização', 'invisibilidade' e, só mais recentemente, por meio de muitas lutas vem sendo reconhecido. [...] Importante salientar que é na luta que essa categoria vai saindo da 'invisibilidade' e construindo a sua identidade como profissional da educação (DOURADO, 2016, p. 40).

Dessa forma, compreende-se que apesar dos muitos desafios e impasses presentes na trajetória desta profissão, a luta é um dos fatores essenciais para o reconhecimento e manutenção de direitos dos profissionais. Ainda hoje, observamos que a profissão docente, embora já esteja materializada em termos legais e com grande bagagem histórica, permanece sendo uma carreira instável e sem grandes perspectivas, frente ao cenário político, econômico e social do Brasil.

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Como demonstra a história, a profissão docente foi desenvolvida a partir de um modelo em que a docência era concebida como uma ocupação secundária, trazendo consigo influências da Igreja e do Estado e, era por meio do ensino que estes encontravam meios para repassar normas e valores aos estudantes, em um processo formativo. Foram muitos anos em que a atividade de ensinar ficou sob as mãos de religiosos e do Estado, e os princípios e determinações em que estavam amparados os professores nessas instâncias permanecem em forma de resquícios ideológicos até os dias atuais.

O imaginário social, sobre o ser professor na atualidade, ainda traz lembranças de: virtudes de benevolência, compreensão, altruísmo, tolerância, abnegação, sacerdócio, boa conduta, moral, etc. Essas são características que vieram construindo historicamente a imagem e a figura do profissional da educação.

Nesse sentido, Gatti (2013-2014, p. 36) enfatiza que “é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar”, para que, assim, haja mudanças significativas na formação de professores em nível superior no Brasil, visto que a mudança começa pela quebra de paradigmas e das cristalizações geradas historicamente.

A visão que há da escola nos dias atuais é que ela se caracteriza como um instrumento de ascensão social, dessa forma, os professores passam a ter importante função, pois, vistos como agentes culturais e políticos, seriam capazes de prover os indivíduos de condições na passagem para uma nova forma de vida e melhores perspectivas. Nesse sentido, as expressões profissional e profissionalização passam a ser utilizadas constantemente para se referir à docência, relacionando, portanto, a atividade do magistério com maior profissionalismo e dever social.

Quando se colocam as expectativas das demandas sociais na educação, está-se colocando também sobre o professor. Este, enquanto profissional da educação, realiza seu trabalho na tentativa de suprir essas expectativas, o que se torna um grande desafio e uma responsabilidade demasiada em seu ofício.

O professor passa a ser compreendido como um agente social[15], em termos de Bourdieu (2004), visto que, mais do que apenas um sujeito profissional, o professor é um agente, atua e investe em ações para suprir as demandas oriundas de um *habitus,* e, para tanto, necessita de uma qualificada formação e profissionalidade, para que possa tentar modificar a realidade educacional existente.

Muitos estudiosos da área de educação defendem a experiência profissional como essencial ao desenvolvimento da profissionalidade, dentre eles, Guarnieri (2000, p. 6): “Há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”. Sabe-se, assim, que o conhecimento sobre seu trabalho é um importante fator para a profissão e para a construção da profissionalização docente. Não se faz referência, aqui, ao praticismo, ou seja, à defesa da experiência pela experiência, mas sim, da *práxis*, destacando-se, ainda, a importância da formação inicial como pilar para a construção dos saberes docentes e do desenvolvimento da profissão, de forma assertiva.

Os conhecimentos alcançados nos cursos de formação inicial podem ser considerados a base que sustenta o trabalho docente no cotidiano escolar. Dessa forma, não se pode desconsiderar a qualidade dos cursos de formação inicial docente, ofertados nas instituições de ensino.

Atualmente, os cursos de formação inicial tem por objetivo auxiliar na construção de conhecimentos teóricos e práticos do futuro professor, a fim de que ele possa, futuramente, desempenhar um bom trabalho. Imbernón (2011, p. 68) afirma que se faz necessário

> [...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a reflexividade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e 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.

[15] Bourdieu (2004), superando a concepção de sujeito, busca inserir a ideia de homem enquanto agente. Segundo esse autor, agente é o ser que age e luta dentro do campo de interesses, sendo o agir não apenas a execução ou obediência a uma regra, mas sim, investe ações a partir de princípios incorporados de um *habitus* gerador, com disposições adquiridas pela experiência, variáveis de acordo com o lugar e o momento. O agente social é capaz de modificar as estruturas, por meio de embates internos e externos dos campos.

Compreende-se então que é fundamental uma formação consistente, ou seja, aquela formação que qualifique e permita ao futuro professor exercer sua profissão com base em conhecimentos pedagógicos e científicos, que promovam práticas reflexivas e críticas, nos mais variados contextos. O conhecimento especializado, adquirido *a priori* na formação inicial, precisa oferecer condições suficientes para que o aluno possa se fortalecer, estabelecer uma postura crítica, estimulando a capacidade de análise e reflexão.

Quando Tardif (2002) define professor como quem sabe algo e transmite ao outro aquilo que sabe, é possível questionar o que esse profissional sabe, e o que e de que forma transmitirá. Assim, observa-se a importância dos saberes docentes para o desenvolvimento do seu trabalho.

É nesse sentido que se destaca a necessária formação inicial crítica, como expõe Tozetto (2014, p.23):

> A formação inicial de professores é um período crítico e, sem dúvida, um espaço propício para desafios, conhecimentos, experiências de aprendizagem e de ensino; é um momento privilegiado para romper com a reprodução, ou seja, ensinar como foi ensinado. A interrupção da lógica reprodutiva gera um projeto de formação inicial para professores crítico, consistente teoricamente, bem fundamentado, com conteúdos oriundos das teorias da educação. Organizar a formação de professores, de acordo com uma perspectiva crítica, envolve uma matriz cognitiva que não está a serviço do mercado, e sim de uma teoria que apreende e envolve-se em uma prática determinada por ações concretas, reais.

Compreende-se, portanto, que a formação inicial de professores está repleta de desafios e as demandas para se tornar um bom profissional crescem a cada dia, haja vista as expectativas e responsabilidades colocadas na educação e, consequentemente, sobre os professores.

Buscando analisar como se encontra esse âmbito da formação inicial docente, na atualidade, é possível observar que este revela problemas em relação ao preparo do futuro profissional. De acordo com Tozetto (2014), a questão está na insatisfação dos professores com seu trabalho e a notável falta de qualidade na aprendizagem discente.

A insatisfação com a qualidade da formação inicial não é algo exclusivo do Brasil, pois, como salientam Vaillant e Marcelo (2012, p. 63),

> Hoje, podemos constatar que na imensa maioria dos países existe uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos docentes. Ministérios da Educação, docentes em exercício, formadores de docentes, pesquisadores e também candidatos a docentes e empregadores põem

> em dúvida a capacidade das universidades e institutos de formação docente de resposta às necessidades atuais da profissão. As críticas referem-se à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e a prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas.

Urge, portanto, investir na qualidade da formação inicial docente, fato esse que demanda esforço de inúmeros envolvidos, como, universidades, políticas de formação, dos próprios professores, dentre outros.

No interior dos cursos de formação de professores e, ainda, além deles, muito tem se discutido sobre a relação teoria e prática. Nesse sentido, ambos os conceitos precisam ser compreendidos a partir da concepção da *práxis.* Sánchez Vázquez (1968, p. 117) entende a práxis como "[...] atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente".

Freire (1987), em sua obra Pedagogia do Oprimido, destaca que o pensar e o agir são processos intrínsecos, assim, ao mesmo tempo em que o sujeito age, ele reflete, e ao refletir, recria uma nova forma de agir. O autor afirma "É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação." (FREIRE, 1987, p. 125).

Dessa forma, compreende-se que os cursos de formação inicial docente buscam a realização da *práxis*, para que assim, o licenciando, possa alcançar os meios necessários para o tornar-se professor. Fortuna (2015, p. 66) entende que

> Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos.

Com base nessa concepção, é possível perceber a importância da relação entre teoria e prática, na perspectiva da *práxis,* embora se tenha ciência que é um processo complexo, que requer tempo, conhecimento e consciência, configurando-se, ainda, como um desafio para aos cursos de formação inicial.

É sabido que as dificuldades na formação inicial e no desempenho do trabalho docente são bastante complexas, visto que as circunstâncias para uma boa formação e o desenvolvimento de um bom trabalho não dependem exclusivamente do professor.

Um relatório que demonstra a realidade dos professores dos Estados Unidos, elaborado por Levin (2006, apud ZEICHNER, 2013, p. 81) ressalta a necessidade de se refletir sobre a condição em que se encontram os docentes brasileiros, uma vez que as situações se aproximam:

> É crucial reconhecer que as fraquezas na formação docente não são as principais razões de não termos um melhor ensino. As escolas e o governo têm uma responsabilidade maior em função dos salários baixos [...], falta de programas para professores iniciantes, baixas exigências para a contratação de professores e condições de trabalho ruins que causam alta rotatividade dos docentes.

Assim, é possível compreender que muitas demandas, bem como exigências e interesses que emergem socialmente recaem sobre a educação e sobre os professores, embora estes, sem a contribuição essencial do Estado, não são capazes de supri-las integralmente.

Essa classe profissional pode ser considerada um problema para as equipes econômicas, devido ao grande número de profissionais e a necessidade de organização orçamentária para um bom reconhecimento e valorização deste profissional. Ratificando essa proposição, Tardif e Lessard (2005, p. 21-22) ressaltam que “o trabalho do professor vem configurando-se como uma das profissões que possui o maior número de profissionais e tornou-se uma ação considerada indispensável ao contexto atual e problemática para as equipes econômicas”.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009), ao pesquisarem sobre a formação de professores no Brasil, enfatizam que, no modelo universitário brasileiro, os cursos de licenciatura “ocupam um lugar secundário” e que “a atividade de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258-259).

Pelo exposto até aqui, pôde-se conceber que a profissão docente é um ofício que requer muitas responsabilidades, repleta de exigências, demandas, e com inúmeras funções. Apesar da grande carga que carrega o professor, este não se encontra valorizado, tampouco reconhecido, e, como consequência, os cursos de

licenciatura estão sendo cada vez menos procurados, o que provoca uma ameaça futura às licenciaturas.

1.2.1 ESTÁGIO X PIBID: Espaços e Contextos Formativos

A atividade de estágio se fez presente desde os primeiros indícios dos cursos de formação de professores, sob a denominação de prática de ensino. Atualmente é chamado de estágio curricular supervisionado, uma vez que compõe o currículo dos cursos de licenciatura, sendo uma atividade obrigatória, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu Art. 13, especifica a carga horária de "400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição"; bem como enfatiza que "O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico".

O vocábulo supervisionado subentende que as atividades desenvolvidas pelos estagiários serão acompanhadas pelo professor da disciplina, bem como pelo professor da escola de educação básica em que o aluno realizará seu estágio (JARDILINO, 2014).

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, estabelece a normatização dos estágios dos estudantes, concebendo-o como:

> [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Com relação ao estágio nos cursos de licenciatura, compreende-se que ele propicia aos acadêmicos o contato com o ambiente escolar pelo viés docente, bem como proporciona vivências e experiências no *lócus* de ensino. Nesse sentido, o grande desafio dos cursos de formação inicial, segundo Pimenta (1997, p. 7), seria

“colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”.

Muitas vezes é por meio do estágio que o licenciando tem o primeiro e único contato com o seu campo de atuação antes da conclusão de seu curso, por meio de carga horária previamente estabelecida pelas IES.

Pimenta e Lima (2008) afirmam que o estágio propicia novas possibilidades de ensinar e aprender à profissão docente, não apenas aos acadêmicos, mas também aos professores formadores, possibilitando que revejam suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Entende-se, ainda, que o estágio precisa estar entrelaçado com as disciplinas curriculares, a fim de que as experiências obtidas nesses momentos de vivências e práticas sejam de fato significativas e alicerçadas pelos pilares teóricos, em um movimento de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 2000). Seu principal objetivo consiste em observar, planejar, executar e avaliar, sendo ainda, a pesquisa, processo intrínseco a cada uma dessas etapas. Com isso, o licenciando poderia construir futuras ações e práticas pedagógicas adequadas a sua realidade profissional.

Piconez (1991) compreende o estágio como um espaço de produção de conhecimentos, que permite o processo de criar e recriar, não se limitando à mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação inicial.

A partir dessa concepção, entende-se que o estágio não se reduz às atividades de prática instrumental ou de técnicas, mas a um campo de conhecimento, que visa “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 24).

O curso de Pedagogia da UNICENTRO campus Irati – PR possui em sua matriz curricular quatro estágios, a saber: Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, e, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Os três primeiros possuem 95 horas cada um, no que tange às atividades de observação, participação e regência de classe.

O último estágio, que ocorre com ênfase na área de gestão educacional, possui nesses mesmos moldes, 115 horas.

Com relação à ementa das disciplinas, os Estágios em Educação Infantil e o das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ocorrem no terceiro ano do curso e preveem a "observação, participação e atuação no trabalho desenvolvido [...], avaliação da prática de ensino, formação inicial e continuada" (UNICENTRO, 2009, p. 5). Com referência ao Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, a ementa enfatiza que "A prática do ensino nos cursos de formação de professores, fundamentos teóricos do ensino das matérias pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas, observação, participação e atuação no trabalho pedagógico no Ensino Médio, na modalidade Normal". (UNICENTRO, 2009, p. 5)

No Estágio em Gestão Educacional a ementa propõe os estudos sobre "A escola em suas diferentes dimensões e setores de funcionamento, a relação escola-comunidade, o planejamento em educação e a articulação entre os componentes que o executam, o projeto de estágio: características, implantação e avaliação." Tanto o Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, como o em Gestão Educacional ocorrem no quarto ano do curso.

Vale destacar que cada um desses estágios possui carga horária disciplinar composta por 68 horas, sendo essas cumpridas dentro do ambiente universitário, ou seja, na própria IES.

O PIBID, por sua vez, como já elencado neste trabalho, configura-se como uma iniciativa da CAPES e do MEC a fim de incentivar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura, bem como a busca pela melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da educação brasileira.

O Ministério da Educação apontou os impactos previstos pelo PIBID, sendo a "diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes do Pibid" (CAPES, 2013).

Sabe-se que o PIBID é um programa e uma política advinda do governo federal, e, para que as universidades possam participar, devem submeter um projeto institucional conforme os editais específicos da CAPES. Dessa forma, constata-se que ele é independente e não possui vínculo direto com o currículo dos

cursos de licenciatura, como é o caso do estágio supervisionado. Em suma, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório, enquanto o PIBID é um Programa, com participação opcional, ocorrendo por meio de seleções, mediante a quantidade de vagas disponíveis.

É possível observar que tanto o PIBID como o estágio supervisionado possuem objetivos semelhantes, no que tange a: inserção dos licenciandos no âmbito escolar e no cotidiano das escolas da rede pública de ensino; articulação entre teoria e prática, e, dentre outros aspectos, o incentivo à participação dos professores das escolas públicas como co-formadores desses estudantes.

Outro fator de diferenciação está na concessão de bolsas aos participantes do PIBID, pois os estudantes, professores coordenadores de área e professores supervisores recebem auxílio financeiro para a realização dos projetos. Já os estagiários e os professores da disciplina de estágio e da escola de educação básica não recebem nenhum tipo de verba para a realização das atividades.

A questão da carga horária também se faz importante destacar, uma vez que o estágio supervisionado possui um limite de horas preestabelecidas a serem cumpridas, enquanto o PIBID delimita apenas a quantidade mínima mensal a ser realizada, que são 32 horas. Vale lembrar que, no contexto desse Programa, até o ano de 2017, os licenciandos poderiam ingressar a partir do primeiro ano do curso e participar das atividades, opcionalmente, até o último ano, gerando assim uma carga horária de participação bastante alta. Com o edital vigente (2018-2020), os participantes não podem ultrapassar 18 meses no programa, sendo obrigatório finalizar sua participação ainda no segundo ano do curso, em decorrência da inserção do Programa Residência Pedagógica, delineado especificamente para o 3º e 4º anos dos cursos. Esse é também o caso do Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da UNICENTRO/I, ou seja, ocorre no 3º e 4º anos.

Com relação aos espaços de atuação, sabe-se que o PIBID e o Estágio Supervisionado ocorrem em escolas públicas de educação básica, muitas vezes ambos compartilham o mesmo ambiente escolar, concomitantemente. Assim, como analisa Jardilino (2014, p. 361),

> Nessa dualidade, por um lado, enfrentam-se alguns embates entre o PIBID e o estágio, tanto na esfera escolar, quanto na universitária. Por exemplo, professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não são bem recebidos na escola pelos gestores e

> professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo. Os estagiários, que também são bolsistas do programa, pleiteiam que o estágio possa ser substituído ou reduzido pelo PIBID.

Compreende-se que as escolas públicas também se encontram com uma grande demanda de atividades e responsabilidades, tanto com relação aos pibidianos quanto aos estagiários, podendo ocasionar certa dualidade e disputa entre ambos. Além desse fato, os bolsistas do PIBID reivindicavam que a carga horária do programa possa substituir as horas necessárias de estágio supervisionado, o que pode acabar comprometendo até mesmo o Projeto Político Pedagógico, a ementa e a grade curricular dos cursos de licenciatura, uma vez que o programa iria se sobrepor a autonomia dos departamentos de cursos e das IES, além do possível conflito com os acadêmicos estagiários que não são bolsistas do Programa.

A finalidade do PIBID e a do estágio supervisionado apresentam-se semelhantes, no quesito aproximação do licenciando com a escola pública de educação básica, pelo viés de professor, vivenciando, problematizando e repensando estratégias para as mais diversas situações em sala de aula, sob a orientação de profissionais qualificados, relacionando teoria e prática e possibilitando uma formação inicial docente qualificada para o trabalho.

Apesar da linha tênue entre ambos, é preciso reconhecer que o PIBID, enquanto um programa e uma política educacional, é limitado, seletivo e excludente, uma vez que não são todos acadêmicos que podem ingressar e participar de suas atividades, em busca de uma melhor formação. Não se pode deixar de questionar, o porquê da não ampliação das tantas propostas e iniciativas positivas do PIBID passarem ao estágio supervisionado, uma vez que este é para todos. Como enfatizam Pimenta e Lima (2019, p. 6) sobre as desigualdades na formação de professores,

> [...] mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência.

Nesse sentido, o PIBID acaba por tornar-se uma medida paliativa na formação de professores, uma solução momentânea, enquanto o real espaço que engloba todos os licenciandos, que é o estágio supervisionado, não se encontra em voga como um dos temas centrais em discussão pelo governo, na busca por melhoria na formação inicial docente. Como bem enfatiza Gimenes (2016, p, 112), "[...] temos como uma das consequências o silenciamento dos estágios e das próprias licenciaturas nas discussões sobre formação de professores. Assim, a parte é elevada ao todo, e a totalidade é desfocada".

De acordo com Pimenta e Lima (2019), no ano de 2013, apenas 5,38% dos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura do País foram contemplados com o PIBID, o que nos faz perceber a pouca abrangência desse programa na formação dos futuros docentes.

Compreende-se que, para uma melhor qualidade na formação inicial docente, o PIBID necessitaria tornar-se uma política de Estado, em que todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura tivessem livre acesso e que os professores coordenadores da universidade pudessem compartilhar sua carga horária de trabalho na IES com o PIBID, e não o acrescentar a suas demandas, como ocorre atualmente. Pimenta e Lima (2019, p. 13) refletem sobre esse anseio e salientam que

> As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores perdem-se na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, no qual fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos — didática e metodologias de ensino, ou didáticas específicas — e das disciplinas de fundamentos da educação, articuladas e integradas pelo estágio supervisionado. Um projeto que teria a realidade das escolas públicas como ponto de partida e ponto de chegada da formação; mediadas pela pesquisa como método de conhecimento, análise e compreensão da realidade das escolas situadas em seus contextos, dos problemas e das contradições que a práxis educativa revela. E para que esses estudantes, quando nelas se inserirem como profissionais, sejam capazes de propor e alterar as condições que impedem que a escola cumpra sua finalidade social e política.

A esse respeito, compreende-se que o desenvolvimento de programas e políticas de governo não são elementos sólidos que permitirão, por si só, uma melhor formação dos futuros profissionais, uma vez que programas pontuais estão condicionados a questões orçamentárias e podem, a qualquer momento, ser interrompidos. A busca constante pela melhoria e qualidade da formação inicial docente deve ter como ponto de partida uma política ampla, estruturada e que

contemple todos os licenciandos, com o objetivo de uma formação de qualidade para todos.

Em um de seus estudos, Zeichner (2010) discutiu sobre um dos problemas centrais que vem permeando os cursos de formação inicial de professores nos Estados Unidos, mas que, de um modo geral, também se faz presente no Brasil, que é a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas, ou seja, a pouca relação entre o saber acadêmico e a prática vivenciada nas escolas de educação básica. Esse autor salienta que

> É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados (ZEICHNER, 2010, p. 484)

Esse fato é uma das fortes críticas que se tem com relação a pouca conexão entre universidades e escolas, colocados muitas vezes como lugares opostos, e que a tentativa de aproximação entre ambos se faz, principalmente, por meio do estágio supervisionado ou de programas, como é o caso do PIBID, que busca tal interação.

Nesse sentido, Zeichner (2010, p. 485) salienta que dois importantes estudos nacionais sobre a formação de professores mostram que

> [...] experiências de campo cuidadosamente construídas – que sejam coordenadas com os cursos acadêmicos – são mais influentes e efetivas no apoio à docência do que experiências de campo não orientadas e desconectadas [...]. Há uma infinidade de estudos demonstrando, já há alguns anos, os obstáculos à aprendizagem do professor em formação associados com o tradicional modelo de experiência de campo precariamente planejado e monitorado.

Assim como já mencionado anteriormente, as experiências de campo precisam ser construídas e coordenadas com os cursos de formação, para que assim se façam mais significativas e efetivas, uma vez que a experiência alicerçada nos componentes curriculares, de forma não excludente, oportuniza uma melhor formação a todos os acadêmicos do curso.

Compreende-se que tanto o PIBID quanto o estágio curricular supervisionado possuem a pretensão de se delinear como “terceiro espaço”, pois, de acordo com Zeichner (2010, p. 487),

> [...] o conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, [...] os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Sobre esse aspecto, embora seja possível observar que o PIBID se configura como um espaço híbrido na formação inicial docente, ele é um programa e, dessa forma, instável, havendo a possibilidade de ser finalizado a qualquer momento, rompendo assim com esse espaço de formação que necessita de segurança e continuidade.

O estágio curricular, por sua vez, apesar da constante busca pela superação das dicotomias teoria e prática, espaço acadêmico e espaço escolar, ainda enfrenta desafios para que haja de fato essa mudança, a qual só será possível quando se pensar na formação inicial docente como um espaço de formação e oportunidades iguais para todos que ali estão.

1.3 A CRESCENTE DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E A BAIXA PROCURA PELOS CURSOS DE LICENCIATURA

A fim de compreender como se encontram os cursos de licenciatura, no que tange à atratividade da carreira docente, bem como a valorização deste profissional, os estudos e análises de Gatti (2013-2014 e Gatti et. al, 2010) buscam entender como vêm se constituindo os cursos de licenciatura e a profissão docente nos últimos anos.

A formação de professores passou, e ainda passa, por impasses e problemas historicamente construídos. Nesse sentido, particularmente ou especificamente na formação em nível superior, verifica-se que o enfrentamento de tais imbróglios não se resolve apenas com decretos e/ou normas, mas, se faz imprescindível que ocorra também no cotidiano da vida universitária.

Em contrapartida, esses desafios não são fáceis de serem resolvidos, pois, como enuncia Gatti (2013-2014, p.36), “O desafio não é pequeno quando se tem

tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações".

Buscando analisar a demografia das licenciaturas, pode-se comprovar que o cenário encontra-se decadente, pois, nos últimos anos, houve baixo crescimento da procura pelos cursos de licenciatura. Este fato é evidenciado nos estudos de Gatti (2013-2014, p. 36):

> Conforme os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep [...] observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. No relatório técnico de 2011, lê-se, na página 57, que, em relação a 2010, as matrículas presenciais em 2011, no que se refere às licenciaturas, mostram decréscimo de 0,2% e aumento de 0,8% para licenciatura a distância, enquanto os demais cursos de graduação cresceram em torno de 12% [...]

Embora seja um percentual relativamente baixo, quando confrontado com o número geral de matrículas no Brasil, é possível observar a diferença ocorrida de um ano para outro.

Em dados mais específicos trazidos pela autora, observa-se que 73% dos cursos de bacharelado em 2011, ocorriam na modalidade presencial, enquanto as licenciaturas caracterizavam apenas 17%. As licenciaturas a distância ofertadas por instituições privadas totalizam 78% das matrículas (GATTI, 2013-2014).

Gatti (2013-2014) sinaliza uma importante e complexa situação que vem ocorrendo nos últimos anos, e que exige atenção:

> Setenta por cento dos cursos de pedagogia são a distância: a proporção para as licenciaturas em matemática é de 61%; em letras, 55%. Verifica-se que entre os concluintes, em 2009, já se constatava que 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em normal superior fizeram seus cursos a distância (GATTI, 2013-2014, p. 37-38).

Os dados acima demonstram que Pedagogia é o curso de licenciatura mais procurado e com mais concluintes na modalidade à distância; e que os outros cursos de formação de professores, que formam os chamados especialistas, demonstram percentual menor. Gatti (2013-2014) concebe que uma justificativa para esse fato seja a de que algumas disciplinas e cursos específicos são considerados mais difíceis, ou possuem baixa atribuição de aulas, consequentemente, também de remuneração.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação propôs uma comissão interna para a realização de um estudo, a fim de verificar a situação do Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. Este estudo foi divulgado em relatório, com o título “Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais”, elaborado por Ruiz; Ramos; Hingel (2007), e apresentou dados que retratam a falta de professores para o Ensino Médio em diferentes áreas, além de destacar que a carreira docente, como se encontra atualmente, contribui para o desinteresse dos jovens em ingressar nesta profissão.

Apesar da escassez de professores em determinadas áreas do conhecimento, o curso de Pedagogia forma grande número de profissionais, ocasionando um excesso de docentes ao mercado de trabalho. Em análise recente, Vaz e Masson (2017, p. 232) demonstram esse fato:

> [...] observamos que houve, entre 2009 e 2013, 540.508 novos concluintes em Pedagogia no Brasil, ou seja, nesse período a oferta de pedagogos aumentou significativamente. Deste montante, 263.871 concluíram o curso na modalidade EAD, correspondendo a 48,81% de novos pedagogos formados a distância. Esse dado comprova a eficácia das políticas de incentivo à EAD e à formação de um grande contingente de pessoas por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação.

O fato de o Curso de Pedagogia ser bastante procurado, seja de forma presencial ou à distância, não assegura ao formando, necessariamente, a entrada no mercado de trabalho, uma vez que há a saturação de profissionais para a área. Vaz e Masson (2017, p. 232), mais uma vez, trazem dados importantes para compreender a realidade dos profissionais formados nessa área:

> O aumento de 540.508 novos profissionais formados em Pedagogia no Brasil é superior à demanda, pois, no período observado, o mercado de trabalho teve um acréscimo de apenas 145.669 novas funções docentes. Portanto, a diferença entre o número de concluintes do período (540.508) e o número de crescimento das funções (145.669), demonstra que há, tecnicamente, 394.839 concluintes sem funções, ou seja, há uma oferta maior de pedagogos, representando um percentual de 73,04% acima da demanda do mercado brasileiro.

Este dado demonstra que muitos profissionais formados em Pedagogia no Brasil nos últimos anos, encontram-se desempregados, haja vista a maior oferta de pedagogos do que a demanda do mercado de trabalho. Esse excedente de profissionais contribui para a desvalorização do pedagogo no País.

Ainda com relação à preocupação com a profissão docente, em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) revelaram preocupação em relação a pouca valorização do magistério e à falta de interesse dos jovens por esta profissão (GATTI et. al., 2009). Foi demonstrada a diminuição na demanda pelos cursos de licenciatura, no número de formandos, e também a mudança do perfil de público que busca a docência. Esse novo perfil é marcado principalmente por

> [...] alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo background cultural dos estudantes. (GATTI et. al, 2009, p. 14-15).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelou em estudos, anos antes (2005 e 2006), as dificuldades que vários países possuíam para atrair professores qualificados para novos postos e para substituir professores que se aposentariam. Demonstra-se, assim, que os impasses e a pouca atratividade da profissão docente não são exclusividades do Brasil. Salientam Gatti et. al (2009, p. 7):

> Diante desse cenário em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na Educação Básica.

Assim, faz-se necessário questionar e debater os fatores que contribuem para o desinteresse pela profissão de professor. A questão das mudanças no mercado de trabalho, bem como sua relação com a formação profissional exigida, são fatores que podem caracterizar esse desinteresse. Pode-se elencar ainda a questão da representação social das profissões, associada a *status* e salário, que também são importantes para a procura (ou não) por determinados cursos e profissões.

Em termos de legislações que versam sobre a valorização dos professores destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/96, em que salientam, respectivamente: Art. 206: “V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988), e Art. 67: “assegura planos de carreira, ingresso exclusivamente

por concurso público, licenciamento para aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho, hora-atividade e condições adequadas de trabalho" (BRASIL, 1996).

O piso salarial profissional nacional (PSPN) foi instituído em 2008 pela lei Federal n° 11.738, e consiste em indicar "o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de início de carreira de um determinado profissional" (ABICALIL, 2008, p. 67). Embora os planos de carreira e o piso salarial estejam firmados em lei, ainda não se concretizam piamente como previsto, e isso pode ser demonstrado em inúmeros estudos[16] acerca da valorização e remuneração docente.

As condições de trabalho, bem como os planos de carreira, são pontos fundamentais para a valorização docente e culminam no reconhecimento social e político dos profissionais da educação. Jacomini e Penna (2016) expõem as tensões e responsabilidades atuais dos professores, as quais trazem uma carga e condições de trabalho muito densas para a pouca valorização que possuem. Dentre essa, estão: o peso social que possui a instituição escolar e as exigências sociais que são direcionadas a ela e aos professores; a responsabilização do professor pela escolarização dos alunos e inserção do alunado na sociedade contemporânea; cobrança pela qualidade do ensino; o aumento do controle sobre o trabalho do professor; perda da autonomia; a intensificação das atividades desenvolvidas na escola e a jornada de trabalho.

Dessa forma, é possível compreender que as condições de trabalho do professor não aparecem como favoráveis ou atrativas para a categoria, tomando como base as grandes responsabilidades que lhes são impostas, não sendo valorizados com a mesma proporção. Acredita-se que para melhores condições de trabalho, e para maior valorização do profissional docente "[...] a carreira e os

[16] Sobre isso ver: Gutierres, D. V. G., Carvalho, F. A. F., Jacomini, M. A., & Brito, V. L. F. A. de. (2013). *Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas* (Relatório sobre planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da pesquisa "Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas"). Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUlQUHlHcjA/edit?pli=1.;
MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693. Acesso em: 02. Mai. 2017.
LIMA, Michelle F.; MASSON, Gisele. *Valorização docente*: estudo sobre o vencimento inicial dos professores das redes municipais de educação da região sudeste do Paraná-Pr. (2017).

salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente" (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 196).

Além de um salário compatível com a importância e com o desempenho das funções as quais fica incumbido o profissional docente, há outros fatores que influenciam para a inserção e atratividade pela carreira. Gatti et. al (2009) salientam que as possibilidades de escolha profissional não se relacionam apenas às características pessoais, mas também e, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive.

Sobre essa questão, Lisboa (2002, p. 44) expõe que a escolha de cada indivíduo é limitada "[...] por objetivos que vão desde as expectativas familiares até o que existe de mais viável dentro de sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais". Sendo assim, compreende-se que, embora o aspecto salarial seja bastante importante na escolha de uma profissão, não se faz único, uma vez que há outras questões que envolvem a atratividade de uma profissão e a escolha por determinado curso.

Lapo e Bueno (2003, p. 76), em estudo sobre o abandono da carreira docente, demonstram que muitos professores não queriam de fato essa profissão: "Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc." Observa-se, portanto, que a docência apareceu, e ainda aparece, como uma possibilidade a muitos professores e futuros professores, muitas vezes por ser um curso para a formação considerado acessível, mesmo não sendo o real sonho ou a escolha inicial dos alunos ingressantes.

Sobre essa questão, dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Ministério da Educação – MEC) demonstram que o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério pertence, em sua maioria, a família de classes C e D, fato compreesível, uma vez que são mais acessíveis, financeiramente, do que os demais cursos de graduação.

Ens e Gisi (2011, p. 32) afirmam que "ser professor está se complexificando a cada momento, mesmo com uma política educacional voltada para 'profissionalizar o professor' que nos acompanha desde o final do século passado".

Dessa forma, pode-se constatar que são muitos os fatores que colaboram para a pouca atratividade, a desvalorização, e a baixa procura pelos cursos de formação de professores. Em síntese: 1) a questão das muitas exigências em relação à atividade docente na atualidade; 2) a baixa remuneração; 3) a desvalorização do profissional docente, tanto na questão salarial quanto no status e prestígio, frente às outras profissões com o mesmo nível de formação e 4) condições de emprego e carreira.

Assim, é possível imaginar e supor à que caminhos e futuro os cursos de licenciatura estão e estarão fadados, caso não haja nenhuma mudança significativa no contexto em questão.

Diante do declínio da procura pela profissão docente há o empenho de políticas públicas para diminuir e suavizar essas dificuldades por que passam a carreira e a formação de professores, buscando, então, condições de melhores perspectivas para a essa profissão.

1.4 POLÍTICAS E PROGRAMAS FEDERAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Políticas e programas são planejados com o objetivo de suprir determinadas carências, presentes em diferentes áreas da sociedade. Na década de 1990, o Brasil, em meio ao modelo neoliberal, constrói a reforma do Estado brasileiro, tendo como objetivo central a reforma administrativa, transferindo responsabilidades que ora eram suas para a sociedade civil e, como consequência, o mercado internacional pôde se expandir no País.

Muitos organismos internacionais passaram a demonstrar forte interesse pela educação básica de países da América Latina, tais como: Banco Mundial (BM); Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ainda na década de 1990, esses organismos começaram a influenciar algumas políticas educacionais “por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponíveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Nesse sentido é possível observar que, no Brasil, a partir de 1990, o cenário das políticas de formação docente [...] tem como pano de fundo as políticas neoliberais que atendem ao projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para os interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma um caráter central". (ENS e GISI, 2011, p. 29). Vale ressaltar que essa regulação e esse redirecionamento da educação aos interesses do mercado não vêm ocorrendo apenas no Brasil ou em países da América Latina, mas se caracteriza como um acontecimento global.

Sobre essa questão, Ball (2014) aponta que há determinadas lógicas de uma política global de educação que vêm impactando, demasiadamente, a educação de inúmeros países, demonstrando, assim, como os mercados globais de educação se configuram e estão convertidos em um negócio em grande escala, nunca visto antes. O autor ainda indica que vários projetos/programas educacionais, apesar de apresentarem boas e ilustres intenções, evidenciam o paradigma gerencialista que está avançando na sociedade.

Cabe salientar o conceito de Redes Políticas trazida por Ball (2014), que consiste em uma nova forma de governança, que coloca em jogo as novas fontes de autoridade, e, consequentemente, tornam confusas as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil, haja vista as novas vozes e novos canais em que os discursos sobre as políticas introduzem seu pensamento. Assim, muitas políticas educacionais passam a ser objeto de disputa em redes políticas globais, envolvendo não somente os governos, mas também agências e organismos internacionais.

Verifica-se que as reformas educacionais implantadas no Brasil

> [...] estão envoltas por concepções e propostas muito similares àquelas que circulam no plano mundial, dentre as quais: descentralização, autonomia, participação da comunidade, envolvimento das famílias, além da ênfase no acesso e na avaliação, em busca da eficiência do sistema de escolarização. É uma legislação que altera a atuação do professor no espaço escolar e em todo o sistema educacional, altera a formação inicial nas instituições de ensino superior e, por fim, repercute na profissão docente (ENS e GISI, 2011, p. 31).

Compreende-se então que essas novas propostas que circundam as reformas educacionais nos últimos anos se refletem diretamente no sistema educacional e na formação inicial de professores. Assim, como bem enfatiza Ball (2002), as reformas educacionais não apontam somente para as "mudanças técnicas e

estruturais das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor" (BALL, 2002, p. 4-5).

Se faz necessário, portanto, políticas globais de formação e valorização dos profissionais da educação, as quais contemplem de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira (FREITAS, 2007). Entretanto, o anseio por esse tipo de políticas vem se caracterizando como uma utopia e ideário dos educadores, nos últimos 30 anos, pois não há discussões, tampouco efetivação de políticas com tais pilares, uma vez que "sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo" (FREITAS, 2007, p. 1204).

Entende-se, assim, a dura realidade acerca das políticas educacionais no País, observando que não há soluções fáceis para os problemas da educação e da formação, quando há um sistema global inteiro delineado sob um contexto neoliberal e mercantilista.

Existem no Brasil algumas políticas e programas de formação de professores ofertados pelo Ministério da Educação, os quais possuem diferentes especificidades e objetivos, cada qual em busca de suavizar e amenizar as lacunas dos âmbitos da formação e da educação, embora, raros são os objetivos para equacionar e solucionar os problemas a partir da sua origem.

Pode-se demonstrar aqui, alguns programas[17] do MEC voltados à formação de professores, em especial, destaca-se os que contemplam a formação inicial, para a educação básica:

- *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)*

De acordo com as informações oriundas do site do Ministério da Educação, o PARFOR visa elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica do País. Para tanto, a CAPES oferece cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e outros na modalidade a distância,

[17] Optou-se por não enfatizar todos os programas elencados pelo Ministério da Educação em seu endereço eletrônico, na seção "Programas do MEC voltados à formação de professores", devido a grande quantidade de programas expostos no site, e entendendo que muitos deles não se caracterizam de fato como programas, mas sim como iniciativas, sistemas, soluções tecnológicas, etc. Ainda, ressalta-se que muitos programas não cabem ser citados neste momento, uma vez que não fazem parte da temática de análise, que consiste na formação inicial do professor.

ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas ações contam com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e das Instituições de Ensino Superior.

O programa, iniciado em 2009, tem por objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas da educação básica, visando às demandas indicados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

- *Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)*

Este programa foi lançado no ano de 2006, porém, só foi iniciado em 2008 quando a Capes o assumiu. O Prodocência é um programa que oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores, melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e superar os problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura.

Os principais objetivos desse programa são: fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica; estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e Intersetoriais, que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; fomentar a integração entre a educação superior e a básica e, contribuir para a superação de deficiências identificadas nas avaliações.

- *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo*

Esse programa é destinado aos educadores e educadoras que atuem em escolas do campo e possuam o ensino médio, não tendo esses possibilidades de frequentar uma universidade, regularmente. Iniciado em 2007 e ampliado em 2008, os componentes curriculares deste programa foram organizados por áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

O regime de alternância entre Tempo/Escola-Curso e Tempo/ Comunidade-Escola do Campo permite arranjos que garantem o ingresso e permanência dos profissionais atuantes nas escolas do campo, sem a necessidade de deixar de lá

viver. A carga horária obrigatória é de, no mínimo, 3.200 horas em 4 anos e turmas de, no máximo, de 60 alunos.

- *Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena:*

Teve início em 2005, sendo uma ação de apoio à formação de professores indígenas em nível superior, para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa formação ocorre em Cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s). Os cursos são modulares, duram em média 4/5 anos, e são organizados em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade (alternância).

O objetivo central é apoiar, financeiramente, projetos de cursos de licenciaturas, pesquisas e extensão que promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

- *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):*

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições de ensino superior.

Tem por objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas de ensino e aprendizagem, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Também busca incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos

formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores, auxiliares dos futuros professores, assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

Assim, a formação de professores vem se caracterizando como um objeto de estudo e de propostas de reformas desde os anos de 1990, quando houve a verificação de que a formação profissional não oferecia aos licenciandos muitos dos conhecimentos necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas (AMBROSETTI *et. al*, 2011).

Embora tenha sido em meados dos anos 90 que houve maior interesse e preocupação com a qualidade da formação e profissionalização do professor, observa-se que foram formulados e implantados alguns programas para a formação de professores no Brasil, com maior ênfase, entre os anos de 2005 a 2010, nos governos do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. (2003-2011).

Vale destacar que, em 2009, houve um importante marco dentro das políticas de formação de professores, com o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta política reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, definindo, ainda, o regime de colaboração entre união, estados e municípios na organização da formação de profissionais do magistério para a educação básica. Esse documento estabelece que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, até então voltada à formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, passe a incentivar também programas de iniciação à docência em cursos de licenciatura.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que teve maior destaque com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

2 REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

O segundo capítulo tem por objetivo contextualizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID e compreender seus desdobramentos até sua configuração atual. Para tanto, este está dividido em quatro seções que, com base no Ciclo de Políticas, fazem referência aos contextos da influência e da produção do texto, uma vez que esses se relacionam e se integram, de forma constante, na análise das formulações, reformulações e desenvolvimento das políticas.

A primeira seção busca trazer a caracterização do PIBID a partir da sua formulação, no ano de 2007, até os dias atuais. A fim de facilitar a organização da análise, a referida seção divide-se em dois sub-tópicos: o primeiro consiste na caracterização do Programa entre os anos 2007 a 2017; e o segundo, aborda seu delineamento a partir de 2018.

A segunda seção, por sua vez, apresenta as diversas influências que foram essenciais na criação e desdobramentos do PIBID, compreendendo as vozes e instâncias atuantes que culminaram no seu desenvolvimento e reformulação, bem como suas motivações.

Na terceira seção encontram-se informações acerca do Programa de Residência Pedagógica, anunciado pelo Governo Federal no ano de 2017 e iniciado de forma efetiva em 2018. A análise, neste momento, visa complementar a caracterização do PIBID, uma vez que o Programa Residência Pedagógica foi anunciado como uma modernização do PIBID e culminou em toda uma reformulação, descaracterizando-o da sua versão anterior.

A quarta e última seção compreende as fragilidades e incertezas do PIBID e das bolsas remuneradas por ele ofertadas, uma vez que o governo federal vem aderindo a reformas orçamentárias e anunciando futuros cortes, o que implicaria também nas verbas da área da educação.

2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID

2.1.1 Caracterização e panorama do PIBID de 2007 a 2017

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma ação oriunda da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC). O primeiro documento oficial do Programa foi lançado no ano de 2007, por meio do Edital nº 01/2007, MEC/CAPES/FNDE, voltado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo realizada via seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltadas ao PIBID. Embora o lançamento do Programa tenha ocorrido em 2007, as atividades relativas a esse primeiro edital foram iniciadas apenas nos primeiros meses de 2009.

Em 2010, o PIBID foi instituído pela Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, e, em seguida, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Em 30 de dezembro de 2010, foi aprovada a Portaria nº 260, que dispõe sobre as normas do PIBID.

Esse último documento não ficou em vigor por muito tempo, visto que foi revogado no ano de 2013, com a aprovação do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que tinha o objetivo de atualizar e aperfeiçoar as normas do Programa. Esses três documentos são peças-chave para compreender como está caracterizado o PIBID, bem como seus objetivos, participantes, público-alvo, dentre outros elementos.

Diante do que expôs a Portaria nº 72/2010, pode-se entender que esse Programa visa apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, no que tange ao incentivo à iniciação à docência, buscando, assim, aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Esse documento elencou os seguintes objetivos ao Programa:

> I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e

> educação básica; IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010, p. 26).

É possível observar que os objetivos do PIBID estão intrinsecamente ligados à educação básica, elo essencial no processo do Programa, uma vez que a valorização do magistério contribui para a elevação da qualidade da escola pública. Nota-se que dentre os objetivos, e ainda, no decorrer do texto do documento, a questão da elevação da qualidade da escola pública aparece como um dos pontos mais significativos, além de salientar que os acadêmicos se atentem aos problemas advindos de escolas com baixas avaliações em exames como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, dentre outros.

O artigo 10º da Portaria nº 72/2010 especifica que as atividades do PIBID devem ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média, como em escolas com experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem, a fim de que o licenciando apreenda diferentes realidades, além de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando, assim, esse índice ao patamar do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação[18].

O artigo supracitado demonstra novamente a preocupação com o IDEB e com os índices e metas da educação básica, conferindo ao acadêmico participante do Programa a tarefa de exercer em tais escolas suas atividades, a fim de contribuir para a elevação dos números de rankings avaliativos. Outro ponto importante a ser observado neste trecho diz respeito à contrariedade que se faz em relação a resultados baixos no IDEB e a escolas com experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem, compreendendo que, segundo o

[18] De acordo com o Ministério da Educação (MEC) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, apresentado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

texto, as escolas com resultados insatisfatórios no IDEB não possuem bons trabalhos pedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

Esse aspecto da elevação da qualidade considera que o Programa tende a aumentar índices da escola pública, considerando, exclusivamente, a atuação dos acadêmicos e dos demais participantes do Programa. Esse fato demonstra a responsabilização do professor pelo aumento ou pela queda da qualidade da educação pública. Sobre essa questão, entende-se que é

> Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a 'missão' de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 143).

Essa questão de responsabilização do professor pelo sucesso ou insucesso da educação deixa de lado outros fatores que também são essenciais para a elevação da qualidade de ensino das escolas públicas, como é o caso da infraestrutura adequada, investimento em materiais didáticos, capacitação profissional, valorização da carreira docente e a amenização de questões de desigualdade social, a qual reflete direta ou indiretamente na qualidade do ensino. Shiroma e Evangelista ressaltam (2011, p. 144):

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

Dessa forma, pode-se observar que o objetivo do PIBID, o qual confere aos estudantes das licenciaturas a finalidade de aumentar a qualidade e índices da educação, acaba por desconsiderar todos os outros aspectos que são determinantes para a qualidade e sucesso do processo educativo e que são de responsabilidade do próprio Estado.

O Decreto nº 7219/2010 trouxe, em partes, o mesmo texto presente na Portaria nº 72/2010, embora os objetivos do Programa, elencados no Decreto em questão, não enfatizassem explicitamente esse objetivo do PIBID em auxiliar no aumento da qualidade da educação básica.

Compreende-se que esse decreto apresentou objetivos mais amplos e voltados especificamente aos licenciandos, dando ênfase à formação inicial docente e à articulação entre teoria e prática, não mencionando a questão da qualidade da escola pública, como demonstrado na Portaria nº 72/2010.

Observando a Portaria nº 096/2013, que trata do regulamento do PIBID, houve a inserção de mais este objetivo para o Programa: "VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente" (BRASIL, 2013, p. 3).

Apesar da diferenciação nos objetivos, o Decreto menciona, em seu Artigo 5º, inciso 2º, item VI, que o

> Perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às experiências de ensino aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades (BRASIL, 2010, p. 04).

Observa-se, portanto, que o IDEB é mencionado como um critério de escolha das escolas que participarão do Programa, enfatizando a importância de vivenciar e compreender as diferentes realidades, bem como as "experiências de ensino aprendizagem bem sucedidas" (BRASIL, 2010, p. 04).

No Artigo 6º da Portaria nº 72/2010, assim como no Artigo 4º, parágrafo único do Decreto nº 7.219/2010, constam as modalidades de bolsa do projeto de iniciação à docência: Estudantes de licenciatura plena; professor coordenador institucional; professor coordenador da área; e, professor supervisor. Abaixo se pode observar detalhes de cada modalidade, bem como o valor da bolsa remunerada pago a cada um dos participantes nas respectivas modalidades, até o ano de 2017.

Quadro 1 – Modalidade e valor das bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) até 2017.

MODALIDADE	**Iniciação à Docência**	**Professor Coordenador Institucional**	**Professor Coordenador de Área**	**Professor Supervisor**
CARACTERI-ZAÇÃO	Estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 32 h mensais ao PIBID.	Um professor da instituição de ensino superior, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Doência, zelando por sua unidade e qualidade.	Professores da instituição de ensino superior, responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação.	Docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes.
VALOR DA BOLSA	R$ 400,00	R$ 1.500,00	R$ 1.400,00	R$ 765,00

Fonte: CAPES. (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid)

Os bolsistas de iniciação à docência podem ser considerados os protagonistas do Programa, uma vez que são o público-alvo, aos quais são destinados o maior número de cotas, embora sejam os que recebam a bolsa de menor valor.

Esses graduandos devem dedicar no mínimo oito horas semanais às atividades dos projetos, totalizando 32 horas mensais destinadas ao PIBID. Destaca-se, ainda, que essa carga horária inclui as atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica, as reuniões periódicas com o grupo de pibidianos, professor coordenador de área e supervisor, para que haja a elaboração de

planejamento, atividades, e a discussão e debates de ideias acerca do desenvolvimento do trabalho na escola.

As atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas e as experiências vivenciadas por eles devem ser apresentadas em seminários desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior, como elencado no artigo 5º, inciso 3º, do Decreto 7219/2010:

> As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (BRASIL, 2010, p. 5).

A organização desses seminários é de responsabilidade dos coordenadores institucionais do programa, sendo essa uma de suas atribuições. Os coordenadores institucionais podem ser considerados os gestores do programa na IES, pois são eles que selecionam os coordenadores de área e promovem a relação entre CAPES, IES e as escolas de educação básica.

O coordenador de área, por sua vez, é o professor da IES que fica responsável por determinado subprojeto do PIBID, devendo, assim, acompanhar as atividades nele propostas; realizar diálogos e conexões com as escolas de educação básica e integrar as comissões de avaliação e seleção dos bolsistas supervisores e os de iniciação à docência. Além dessas atribuições, o Coordenador de Área precisa estar em relação ativa com o coordenador institucional, visto que necessita repassar informações e alterações relacionadas aos bolsistas e ao pagamento das bolsas, além de ser indispensável à apresentação de relatórios periódicos sobre o subprojeto.

Por fim, os supervisores são os professores regentes das escolas de educação básica que ficam responsáveis por viabilizar e auxiliar os bolsistas de iniciação à docência com os projetos nas escolas. Esses profissionais acompanharão os pibidianos, observando frequência, estimulando e supervisionando práticas e sendo os mediadores entre o projeto desenvolvido na escola e a comunidade.

O Decreto 7219/2010, em seu Artigo 7º, enfatiza que o PIBID deve ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de

ensino, e veda, ainda, a alocação de bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional.

A Portaria 096/2013 salienta a forma de seleção dos bolsistas, sendo que a modalidade de iniciação à docência e a supervisão dar-se-á por meio de chamada pública de ampla concorrência, realizada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP). Quando a CAP ainda não estiver constituída, o Coordenador Institucional e os Coordenadores de Área serão responsáveis por essa seleção. A instituição deverá realizar ampla divulgação, por meio de edital, elencando normas do programa, critérios de seleção, cronograma, entre outros elementos.

O PIBID, no período de 2014 – 2017, esteve regido pelo Edital nº 061/2013, aberto pela Capes no segundo semestre de 2013, a fim de receber as propostas de projetos apoiados no PIBID, pelas IES. Esse edital propôs a concessão de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura e a professores das IES e das escolas públicas de Educação Básica de ensino.

O referido Edital também deixa claro que aceita propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. Nessa perspectiva, há o adendo de que as IES privadas, com fins lucrativos, que tiverem interesse em apresentar propostas deverão ter nos cursos de licenciatura alunos regularmente matriculados que sejam integrantes ativos do Programa Universidade para Todos (ProUni), salientando ainda que as bolsas de iniciação à docência serão limitadas a esses estudantes. Enfatiza ainda que, para as IES com fins lucrativos, não serão repassados recursos de custeio, como ocorrerá com as IES privadas sem fins lucrativos, sendo necessário que a própria instituição entre com a contrapartida financeira.

O prazo destinado à execução dos projetos, indicado no edital nº 061/2013, seria, inicialmente, de 48 meses, tendo início em março de 2014, sendo que poderia ser prorrogado uma única vez por até 48 meses, a critério da Capes. Em síntese, esse Edital previa que os projetos iniciados em 2014 permanecessem ativos até março de 2018, podendo ainda ser prorrogados por mais quatro anos, ou seja, até 2022.

Entretanto, não houve essa prorrogação, ocorrendo o lançamento de um novo, sendo o Edital nº 7/2018, que traz uma nova configuração ao PIBID.

2.1.2 O PIBID a partir de 2018

No ano de 2018, o PIBID passou por significativas mudanças em sua estrutura e objetivos, uma vez que os projetos amparados pelo Edital nº 061/2013 entre os anos de 2014-2018, não foi prorrogado.

Em março de 2018 houve o lançamento de um novo edital para o PIBID, o edital nº 7/2018, que trouxe consideráveis mudanças para o Programa.

Uma das principais mudanças com o novo edital consiste no público-alvo, visto que antes era voltado aos estudantes de licenciatura em qualquer período do curso, e agora, aos licenciandos da primeira metade dos cursos, ou seja, alunos que ainda não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental. De acordo com as definições presentes no novo edital, a iniciação à docência visa proporcionar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas se inserem. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, não se pode compreender por qual motivo os estudantes da segunda metade dos cursos de licenciatura foram excluídos do Programa, visto que a aproximação com as escolas e com os diferentes contextos escolares é importante e se faz necessária por todo o período da graduação, estando sob poder do acadêmico escolher qual o melhor momento da sua vida e trajetória acadêmica, em que ele pode e quer vivenciar e participar do PIBID.

Como demonstrado em dados anteriores, muitos dos estudantes que optam pelos cursos de licenciatura pertencem a uma classe econômica e social menos favorecida, em que, por muitas vezes, necessitam realizar o curso concomitantemente com o trabalho e outras obrigações. Assim, analisando a nova delimitação do PIBID, é possível compreender que muitos dos acadêmicos estarão fadados a não participarem mais do Programa, caso não possuam a oportunidade de participar nos primeiros anos do curso. Se a disponibilidade de participação venha a ocorrer nos últimos períodos da graduação, o acadêmico não mais terá essa oportunidade, haja vista a limitação proposta.

Em análise do novo documento vigente, é possível observar alguns pontos significativos que foram inseridos e/ou modificados em relação ao Edital anterior, nº 061/2013:

- Inserção de estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também poderão ter acesso ao PIBID;
- O PIBID será realizado em regime de colaboração efetivado por Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- Como requisito para a elegibilidade da IES, faz-se necessário que a instituição apresente o compromisso de reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo pibidiano, como horas de prática, como componentes curriculares ou de atividades teórico-práticas;
- Só poderão participar as IES com Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou acima de 3. Os cursos contemplados pelos programas também deverão ter Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou acima de 3;
- A disponibilização de cotas de bolsas é de até 45.000 na modalidade de iniciação à docência;
- A IES deverá incentivar a inclusão de participantes sem bolsa;
- A duração máxima das bolsas concedidas será de 18 meses;
- A atuação sem bolsa, seja de Coordenador Institucional, Coordenador de área ou discente, passa a ser considerada contrapartida da IES;
- A IES deve designar um funcionário/servidor para auxiliar na execução do projeto. Essa designação será entendida como a contrapartida mínima da IES;
- O discente poderá participar do Programa, mesmo possuindo vínculo empregatício ou realizando estágio remunerado, salvo exceções;
- As IES privadas com fins lucrativos deverão conceder as bolsas do Programa aos licenciandos bolsista do ProUni. Caso haja cotas remanescentes, essas poderão ser utilizadas por demais discentes não integrantes do ProUni;
- Serão disponibilizadas pelo menos 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência, por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa.

Apesar de muitas modificações presentes nesse edital, algumas questões permaneceram da mesma forma, como é o caso das modalidades e o valor de remuneração da bolsa.

Ainda que o valor das bolsas tenha se mantido, o fato de o novo edital propor o incentivo de coordenadores e, principalmente, de estudantes, a não recebê-las, leva a se questionar o intuito do Programa, o qual vai de encontro a sua nomenclatura: “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Entende-se, neste caso, que o Programa que tem por finalidade incentivar a formação de docentes e contribuir para a valorização do magistério, como evidenciado no Decreto nº 7219/2010, torna-se inconstante e contraditório, uma vez que o decreto em questão permanece vigente, declarado em seu Artigo 4º que

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

Nesse sentido, observamos como o amparo legal por vezes não é suficiente para que haja o cumprimento de suas determinações, e que há uma grande distância entre o que está sendo proclamado e o que está sendo efetivado.

Com a proposta de participantes não bolsista, há a desvalorização do licenciando, que, muitas vezes, já se encontra em uma situação não tão favorável entre o estudar e o trabalhar e, quando participante de um programa cuja finalidade é aproximá-lo da educação básica e propiciar o conhecimento teórico-prático, o futuro docente sente-se desvalorizado e desmotivado em razão da falta incentivo, neste caso, financeiro.

Outro ponto importante para compreender o retrocesso e declínio do Programa tem relação com o número de cotas de bolsas ofertadas pela Capes durantes os anos:

Quadro 2 - Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade por ano, na modalidade de Iniciação à Docência

ANO	NÚMERO DE BOLSAS ATIVAS
2014	72.845
2016	58.055
2018*	45.000*

*Ofertada em Edital (Edital nº 7/2018).
Fonte: CAPES.

Como se observou nos dados acima, o número de bolsas vem caindo com o passar dos anos, demonstrando, assim, o enfraquecimento do Programa.

Na pretensão de compreender ainda as alterações originadas com o novo Edital para o ano de 2018, observa-se maior abertura e flexibilidade com a participação das IES com fins lucrativos, uma vez que no edital anterior (nº 61/2013) é enfatizado que, para essas instituições, as bolsas seriam limitadas aos alunos participantes do ProUni, bem como o não repasse de verbas de custeio, e a necessidade da IES se comprometer com a contrapartida financeira para cada aluno bolsista.

Já com o edital vigente (nº 7/2018), as IES com fins lucrativos podem - além de conceder as bolsas do PIBID aos alunos do ProUni – ofertar as vagas, e, caso hajam, bolsas remanescentes, aos demais licenciandos da instituição. Além desta questão, o edital não deixa claro se haverá ou não repasse de verbas de custeio para estas instituições, nem quais são as contrapartidas necessárias, como era elencado no edital anterior, deixando assim muitas lacunas e um texto bastante flexível e passível de inúmeras interpretações.

O resultado final retificado das instituições habilitadas e do número de cotas aprovadas em relação ao Edital 7/2018 saiu em junho de 2018. O total de cotas aprovadas foi de 45.056, dentre instituições públicas e privadas. Para o estado do Paraná, foram destinadas 3.255 cotas, sendo destas, 446 voltadas a sete instituições privadas de ensino.

2.2 AS INFLUÊNCIAS PARA A CRIAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DO PIBID

Busca-se aqui destacar alguns cenários internacionais e nacionais que fazem parte do processo de surgimento do PIBID/CAPES, bem como os caminhos, acontecimentos e influências que arremeteram ao seu enfraquecimento e modificação.

A princípio, no final do século XX, no campo das políticas, ocorreram muitos eventos com a participação de inúmeras instituições internacionais, como: a Organização dos Estados Americanos (OEA); o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID); o Banco Mundial (BM); a Comunidade Europeia (CE); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os quais visavam repensar formas de incentivar o crescimento econômico de países a que essas instituições estavam relacionadas.

Nesse período, já com o capitalismo acelerado e arraigado na sociedade com questões econômicas e ideológicas, a lógica de mercado, consequentemente, passou a fazer parte também das relações sociais, ameaçando empregos e serviços de muitos trabalhadores, além de sua precarização. Este fato teve influência nas reformas e políticas educacionais, quando proposto o desenvolvimento de habilidades e competências, a fiscalização de resultados dos alunos e a promoção da autonomia das escolas.

Outro marco importante, ocorrido em 1990, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO e ocorrida em Jomtien, na Tailândia, que culminou na elaboração de inúmeras reformas educativas nos anos seguintes, em nível mundial. O intuito desse evento foi promover esforços para oferecer uma educação adequada em todos os níveis de ensino, a toda população e, assim, mais de 150 governos adotaram esse compromisso.

Tal conferência gerou a Declaração Mundial de Educação para Todos, que elencava objetivos e metas a serem atingidos até o ano de 2015, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, centralizando o foco na educação básica.

Em conjunto com a Conferência, foi proposto aos países a elaboração de Planos Decenais de Educação para Todos, onde as diretrizes e metas do Plano de Ação fossem contempladas. O Brasil elaborou esse Plano (1993-2003), que

possuía como meta principal assegurar às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

No ano de 1996, uma primeira grande e notável mudança na área educacional é evidenciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que substituiu sua anterior, nº 5.692/71. A nova LDB estabelecia que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 art.1º).

As propostas firmadas na Conferência de Jomtien encontram-se relacionadas com a reforma política educacional no Brasil, uma vez que antes dessa, a educação era assegurada pelo Estado e, logo após, passa a ser responsabilidade também da comunidade e família, por meio das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Como elencam Dias e Lara (2008, p. 6), “Isso está em conformidade com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien, assim o Estado, em contrapartida, fica responsável por apurar apenas os resultados”, e relaciona-se com o art. 2º da LDB 9.394/96, em que destaca ser “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art.2º).

Com relação ao ensino superior, no ano de 1998, houve a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES), em Paris, que estimulou as discussões acerca das políticas neste contexto, sendo, neste evento, aprovada a “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o século XXI: visão e ação” acompanhada de um plano de ação.

Esse documento foi composto por 17 artigos que expunham objetivos centrais a serem alcançados, bem como os específicos e mais pontuais. Dentre os artigos, pode-se observar alguns relevantes para compreensão da influência de políticas e programas. Dentre esses artigos estão: o Artigo 1º - “missão de educar, formar e realizar pesquisas”; Artigo 5º - “Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados”; Artigo 7º - “Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as

necessidades da sociedade” e Artigo 9º - “Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade” (PARIS, 1998).

Outro importante marco foi no ano 2000, em Dacar, no Senegal, reunião em que os participantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade, reafirmando a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança.

Dentre os objetivos e estratégias a serem alcançadas, pode-se observar um item bastante relevante: “melhorar o *status,* a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (Marco de Ação de Dacar, IX – Unesco, 2000). Dessa forma, comprova-se que uma das determinações estabelecidas no encontro centrava-se na elevação da qualidade profissional, do reconhecimento e melhora da condição social e do ânimo dos profissionais.

Dentre o final do século XX e início do século XXI, muitas foram as iniciativas internacionais na área de educação. Por exemplo, na América Latina e Caribe, no que tange à expansão e melhoria da educação, as iniciativas mais marcantes foram: Projeto Principal de Educação (PPE); Educação para Todos (EPT); Plano de Ação Hemisférico sobre educação (PAEH) e Conferências Ibero-Americanas de Educação (CIE).

Em 2008, houve a elaboração de um relatório de monitoramento dos compromissos firmados em Dacar, denominado “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?”, que visa analisar, de forma detalhada, os avanços ou retrocessos que o Brasil teve em relação a cada um dos objetivos assumidos.

Este relatório ressaltava a falta de professores qualificados, o que compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, Oliveira, Pereira e Zientarski (2009, p. 12) reforçam:

> Neste universo de profissionais, há muitos desafios a serem enfrentados, em especial visando reduzir as deficiências na formação inicial e continuada dos professores, com políticas de formação que estejam associadas a melhores condições de trabalho.

Observa-se que a preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, passa a ser evidenciada também nos documentos,

relatórios e conferências, como um fator essencial para a melhora da qualidade da educação e, especialmente, do ensino básico.

A política pública sobre a formação de professores já vinha sendo rediscutida e redefinida desde os anos de 1980, sendo que as discussões mais marcantes sobre essa temática eram advindas de lutas e reivindicações. Essas buscavam um novo modelo de currículo universitário, que pudesse superar a racionalidade técnica em vigor na época, e a possibilidade de unir a categoria profissional, tendo como bandeira de luta a valorização dos profissionais da educação e melhorias nas condições de salário e trabalho.

Dessa forma, compreende-se que muitas discussões acerca da formação docente são fomentadas pelos contextos políticos, econômicos e sociais que envolvem a educação mundial e o ensino superior desde o final do século XX. Essas acompanham o movimento de modificações e necessidades emergentes da sociedade contemporânea, influenciando, assim, os acontecimentos no âmbito educacional dos mais diversos países.

No Brasil, diante ainda das muitas insuficiências no âmbito da formação de professores e o compromisso firmado com os organismos internacionais com relação à melhoria da qualidade da educação básica, a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (Decreto nº 6.755/2009), foi um marco significativo para legitimar e fortalecer propostas que vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação docente.

Uma dessas propostas foi a instituição do PIBID (Decreto 7219/2010), e seus objetivos já vinham sendo discutidos por estudiosos da área, que constataram déficits em relação à formação docente. Nesse sentido, percebe-se que algumas questões, como o caso da baixa procura pelos cursos de licenciatura e a mudança do público ingressante, causavam preocupação aos governos nos últimos anos (GATTI, 2013-2014), uma vez que poderiam ocasionar sérios problemas à qualidade da educação básica.

Além desse fato, os cursos de licenciatura vinham passando por grandes desafios em meio a tantas demandas para formar um profissional ideal, necessitando, para tanto, contemplar não apenas os conteúdos específicos da educação básica, mas também os conteúdos e experiências relacionados ao exercício da docência. Autores como Tardif (2004), Schulman (1987) e Gauthier

(1998) têm abordado a temática dos saberes necessários para a docência, tema esse que vem ganhando espaço no campo educacional, frente às necessidades de modificação da formação dos profissionais docentes.

Dessa forma, compreende-se que o Programa busca abarcar algumas dessas questões, a fim de melhorar a qualidade da formação. Durante o período de elaboração e instituição do PIBID, o então Ministro da Educação (2005 – 2012), Fernando Haddad, nomeado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e permanecendo durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, apresentou o Programa no segundo semestre do ano de 2007, e salientou que esse vem nos moldes da bolsa de iniciação cientifica dos graduandos, concedidas pelo CNPQ, embora a responsável pelo PIBID, neste caso, seria a CAPES.

Com relação à ideia de criação do Programa, uma nota emitida pela CAPES em seu endereço eletrônico, com base nas declarações feitas por Haddad, demonstrava que

> A ideia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 'Nos apropriamos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores' (BRASIL, 2007).

Outros pronunciamentos foram feitos a fim de exaltar o Programa, sua importância e finalidade, como sendo de grande valia para a formação inicial docente. Durante uma palestra realizada em Goiânia, na 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 2011, o ministro Haddad salientou a importância do PIBID:

> O PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico (BRASIL, Palestra por ocasião da 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Goiânia, 2011).

O discurso do Ministro demonstra o peso do Programa, quando o elenca como sendo um dos mais relevantes para a educação básica. Nesse sentido, o PIBID entra também como uma ferramenta do governo para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), nas propostas relacionas à educação básica.

Observa-se que, embora o pronunciamento do Ministro demonstre otimismo com relação ao Programa, no que tange à concomitante transformação do licenciando e da escola de educação básica, sabe-se que essa não ocorre a curto

prazo, tampouco poderá mudar uma realidade, no que diz respeito à qualidade da educação básica, em um período curto de tempo, uma vez que o pronunciamento foi feito um ano após a instituição legal do PIBID, e seus resultados ou efeitos ainda eram desconhecidos.

No ano de 2014, quatro anos após o Decreto 7219/2010, houve a divulgação de um estudo sobre o Programa, denominado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, elaborado por Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, pesquisa esta desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas.

Nesse estudo, seus autores afirmam que “De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores” (GATTI *Et al.,* 2014, p. 05) e, após análise dos dados, sintetizaram:

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

Esses dados revelaram, também que o Programa trouxe contribuições para os cursos de licenciatura, aos acadêmicos bolsistas, professores supervisores da escola, professores da IES, para as escolas e seus alunos, na relação entre a escola pública e a IES, e também como política pública de educação. Apesar do caráter favorável e vantajoso do PIBID, o estudo demonstra que são necessários aprimoramentos neste, e, portanto, o texto expõe sugestões, quer sejam:

> Garantir a continuidade do programa como proposta permanente. Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes. Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas. Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio. Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas. Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos. Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores. Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição. (GATTI *et al*. , 2014, p. 106 – 107).

Assim se observa que há muitas pendências para que o Programa possa ter ainda mais resultados positivos perante seus objetivos, como elencado na pesquisa supracitada.

Embora tenha sido feita a divulgação das contribuições do PIBID neste período, o Programa não se manteve estável. No ano de 2015, mais precisamente no primeiro semestre, surgiram rumores de que o PIBID estaria prestes a sofrer um grande corte orçamentário, que comprometeria a concessão das bolsas e, consequentemente, a continuidade do Programa, devido à decisão do governo federal em ajustar as contas públicas, em razão da grave crise econômica no Brasil.

Apesar de a CAPES não ter emitido nenhum comunicado oficial, inúmeras universidades, entidades, bolsistas, parlamentares e sociedade civil iniciaram um movimento em defesa do Programa. Dentre as ações elaboradas em prol da continuidade do PIBID e posicionamento contrário aos cortes, está uma carta elaborada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), enviada ao então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, e ao Presidente da CAPES, Carlos Afonso Nobre. Esta carta solicitava que houvesse empenho e força para garantir e manter os recursos previstos para a continuidade do PIBID.

No dia 24 de junho de 2015, em meio a tantas manifestações, a CAPES emitiu um comunicado em seu endereço eletrônico, em que esclarecia:

> A CAPES esclarece que nenhum bolsista do PIBID que se encontra no sistema de pagamento da CAPES terá sua bolsa descontinuada. Ressalta-se ainda que todos os comunicados desta instituição são divulgados pela Direção do órgão, não sendo autorizado o envio de mensagem de caráter oficial por servidores. A CAPES informa ainda que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento (BRASIL, 2015).

Além deste comunicado, dois dias depois, a CAPES novamente voltou a se manifestar, respondendo à carta enviada pela SBPC e ABC, onde, neste trecho, deixa claro que:

> Torna-se importante esclarecer que o corte de bolsas mencionado pela carta não procede. Como já foi amplamente divulgado, a Capes esclareceu, em nota, que nenhum bolsista do Pibid que se encontra no sistema de pagamento terá sua bolsa descontinuada. Ressalta-se ainda que todos os comunicados desta instituição são divulgados pela Direção do órgão, não sendo autorizado o envio de mensagem de caráter oficial

> por servidores. A Capes está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento (BRASIL, 2015).

Os comunicados emitidos pela CAPES confortaram muitos bolsistas e instituições, e amenizaram os movimentos e preocupações que vinham se alastrando pelo País, embora essa tranquilidade não tenha se mantido por muito tempo.

No dia 18 de fevereiro de 2016, a CAPES lançou o Ofício Circular nº 2/2016 – CGV/DEB/CAPES, em que informava que as bolsas de iniciação à docência que completassem 24 meses não seriam prorrogadas, além de serem suprimidas, não dando lugar a um novo bolsista. Esta medida excluiria, então, aproximadamente, 45.000 bolsas, e 3.000 escolas seriam desligadas do Programa.

Com a divulgação desse comunicado, retomaram-se as manifestações pela continuidade do Programa e repúdios aos cortes anunciados: uma Audiência Pública foi feita no Senado Federal, uma semana após o lançamento do ofício, a fim de discutir o papel estruturante do PIBID na formação de professores, na qual inúmeros professores de todo o País participaram. Nessa audiência houve o apoio unânime dos debatedores e parlamentares para a manutenção e fortalecimento do Programa, sendo, então, assegurado pelo secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, Jesualdo Pereira Farias, que seriam desconsiderados os efeitos do ofício emitido pela CAPES, a partir da segunda-feira, 29 de fevereiro de 2016.

Em 11 de abril de 2016, a CAPES lança um novo regulamento para o PIBID, por meio da Portaria nº 46/2016. Essa portaria, elaborada e lançada de forma abrupta, causou surpresa e indignação aos integrantes e envolvidos no Programa, uma vez que a medida era contrária aos diálogos que vinham sendo estabelecidos.

Essa nova portaria tinha o intuito de juntar o PIBID a outros programas, como: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; Programa Mais Educação – PME; Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, a fim de melhorar índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização. Essa nova configuração estabelecida nesta Portaria reorganizava o Programa em três eixos estruturantes, sendo:

“alfabetização e numeramento; letramento; e áreas de conhecimento do ensino médio” (BRASIL, 2016).

Observa-se que com os novos eixos, a educação infantil passa a ser excluída, o que compromete a formação inicial do professor que participa do Programa. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou um ofício destinado ao MEC, discorrendo sobre essa questão e se posicionando contrária à medida:

> Nesta perspectiva, a ANPEd manifesta-se contra qualquer perspectiva de excluir a educação infantil de programas voltados à formação de professores. A perspectiva de exclusão da educação infantil na nova organização do Pibid nega a oportunidade dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia vivenciarem experiências formativas nesta etapa da Educação Básica, desqualifica sua importância no processo educativo das crianças e dos futuros professores e enfraquece os investimentos de articulação entre as etapas da Educação Básica (ANPED, 2016, p. 2).

A questão da ausência da área da educação infantil foi apenas um dos pontos criticados da nova Portaria, pois outros elementos foram também significativamente questionados, uma vez que essa nova configuração colocava-o mais como um reforço escolar do que, como anteriormente previa, um Programa de formação inicial docente, e voltado a práticas acompanhadas e reflexivas.

Após tantas manifestações de repúdio à nova Portaria, abaixo-assinados e petições públicas, a CAPES cedeu à pressão social e, por meio da Portaria/Capes nº 84/2016, revogou a Portaria nº 46/2016, sem dar outras providências, voltando, assim, a vigorar a Portaria nº 96/2013.

No restante do ano de 2016 não houve maiores mudanças e/ou lançamento de outras Portarias. Apesar de um breve momento estável, no ano de 2017, iniciaram-se novas incertezas acerca do Programa.

O Edital anterior, nº 061/2013, até então em vigor na época, deixava claro que seu período de vigência se daria até fevereiro de 2018, embora pudesse ainda ser prorrogado por mais quatro anos.

Em outubro de 2017, o governo federal, juntamente com o MEC, anunciaram o Programa Nacional de Residência Pedagógica, com base na Política Nacional de Formação de Professores, alegando, em discurso oficial, ser uma modernização do PIBID.

Ao iniciar o ano de 2018, e sem nenhum pronunciamento por parte da Capes sobre a continuação do PIBID, muitas notícias foram sendo lançadas,

principalmente via internet e redes sociais, especulando-se sobre o futuro do Programa.

Foi então que no dia 7 de fevereiro, o Fórum dos Coordenadores Intitucionais do PIBID (FORPIBID) lançou o informe nº 3/2018, comunicando e manifestando inconformidade para com a decisão da não prorrogação dos Editais nº 61 e 63/2013, anunciada pelo Diretor da DEB/Capes, Sr. Carlos Lenuzza, que comunicou a todas as universidades que o Programa se daria até o dia 28 de fevereiro, sendo o último pagamento das bolsas realizadas em março de 2018.

O comunicado oficial do FORPIBID ainda destacava que

> A decisão tomada não foi sensível aos inúmeros argumentos e manifestações das diversas entidades, instituições de ensino superior (IES), parlamentares, câmaras de vereadores, comunidades escolares, as 318 mil assinaturas dos abaixo-assinados, enfim, todos aqueles que defendem esse programa como uma política pública de qualidade, com impacto social significativo na formação de professores no Brasil. Essa interrupção implica em sérios prejuízos pedagógicos. Por um lado, por desligar cerca de 70 mil bolsistas em 28 de fevereiro e ou por alijar as mais de 5 mil escolas de seu principal parceiro desses últimos dez anos: os pibidianos. [...]quebra um ciclo de trabalho nas licenciaturas, ao retirar as condições materiais e acadêmicas de licenciandos, que têm nos Programas sua referência de formação docente. É fato que há previsão orçamentária para os programas em 2018, como apresentado pela DEB/Capes/MEC em reunião realizada com FORPIBID, em janeiro de 2018. Portanto, não há argumentos nem pedagógicos, nem orçamentários. Desse modo, não se apresentam razões plausíveis e fundamentadas para a interrupção do programa (FORPIBID, comunicado nº 3/2018, p. 1).

Pode-se observar, portanto, que embora muito tivesse sido feito pelo PIBID, no que diz respeito à luta por sua manutenção, o governo não considerou os apelos e manifestações populares, encerrando assim o ciclo dos editais até então vigentes, mesmo sem apresentar os reais motivos para essa decisão, de forma fundamentada.

Alguns dias mais tarde, o FORPIBID emitiu novo comunicado, nº 4/2018, esclarecendo que entre os dias 19 e 20 de fevereiro, esteve em trabalho intenso em Brasília, discutindo questões importantes sobre o PIBID. Nesse comunicado o Fórum anuncia a confirmação dos novos editais para o PIBID e para o Programa de Residência Pedagógica, nos quais seriam lançadas em torno de 40.000 vagas para cada.

Em 28 de fevereiro, a CAPES lança oficialmente a Portaria nº 38, que institui o Programa de Residência Pedagógica e, no dia seguinte, em 01 de março, emitiu

o novo edital para o PIBID, nº 7/2018, e o edital CAPES nº 6/2018 para a Residência Pedagógica.

No dia 12 de março de 2018, a CAPES lança a Portaria GAB nº 45, a qual dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenhando assim ambos os Programas como complementares, como bem indica o pronunciamento da então secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro: “Precisávamos de uma política nacional de formação de professores que fosse capaz de olhar não só para frente, mas também de melhorar os programas em andamento, buscando formas de integrá-lo [...]” (CASTRO, 2017, entrevista cedida ao Portal MEC).

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica já vinha sendo delineado por meio da Política Nacional de Formação de Professores, Política essa lançada oficialmente em outubro de 2017, em documento[19] de autoria da Secretária Executiva do MEC, do respectivo período, Maria Helena Guimarães de Castro.

Esse documento buscou trazer um diagnóstico acerca da realidade atual dos cursos de formação de professores e da profissionalidade dos professores atuantes. Segundo o documento, observaram-se

> Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram; Baixa qualidade da formação de professores; Currículos extensos que não oferecem atividades práticas; Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (BRASIL, 2017, p. 9).

Como linha de ação, para buscar a melhoria das condições acima mencionadas, o documento traz o Programa de Residência Pedagógica, como uma opção para: proporcionar a melhoria da qualidade na formação inicial e a modernização do PIBID; possibilitar a formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano; favorecer a adesão de instituições formadoras por

[19] O documento encontra-se disponível no site do MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

meio de convênios com redes; realizar a avaliação periódica dos alunos, e, por fim, proporcionar a oferta de 80 mil bolsas.

O Ministério da Educação divulgou que a Política Nacional de Formação de Professores, a qual o Programa Residência Pedagógica faz parte, contaria com um investimento de aproximadamente dois bilhões de reais. Esse novo Programa tem por objetivo

> [...] induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018, p.1).

Nota-se que o Programa Residência Pedagógica se pretende como um aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, embora, enquanto Programa, seja limitado com relação ao público participante, e não dialogue com as propostas curriculares de muitos cursos de licenciatura, visto que não houve discussões prévias com os maiores interessados, que são professores e alunos, para instituir uma reformulação do estágio supervisionado.

A nomenclatura do Programa assemelha-se à Residência Médica, a qual já existe desde 1977, sendo uma modalidade de pós-graduação para os médicos recém-formados. Ocorre sob orientação e supervisão de médicos profissionais devidamente qualificados para tal ação do Programa, caracterizando-se como um treinamento em serviço, a fim de especializar-se em determinada área do conhecimento.

É possível perceber, portanto, que o Programa de Residência Pedagógica traz consigo inspirações naquele Programa, pois busca uma abordagem mais prática, com mais atuação do acadêmico dentro das escolas de educação básica, observando o que já vinha sendo destacado pelo documento da Política Nacional de Formação de Professores, quando visa a uma “formação em serviço”, e em artigo da Portaria quando demonstra a necessidade de “fortalecimento do campo da prática”. (BRASIL, 2018).

Apesar da intenção de que o Programa se assemelhasse à Residência Médica, observam-se muitas contradições, uma vez que o médico residente atua nos ambientes de saúde após sua formação, o que lhe garante maior

conhecimento, ao menos teórico, sobre suas futuras práticas, utilizando, dessa forma, o Programa de Residência Médica como alicerce para o conhecimento de seu *lócus* de trabalho e das práticas e experiências necessárias ao bom desenvolvimento de sua profissionalidade.

A Residência Pedagógica, por sua vez, pretende fazer uma formação em serviço durante a própria formação inicial do licenciando, desconsiderando os conhecimentos ainda não apreendidos pelo acadêmico, e que o profissional da escola de educação básica nem sempre estará apto no que tange à capacitação para supervisionar os acadêmicos do Programa, e, nem mesmo, faz parte de uma de suas funções.

Nota-se, portanto, a intenção primeira em inserir o licenciando nas escolas, como regente de turma e fazendo intervenções pedagógicas, sem considerar o peso e a responsabilidade que esses trazem para um acadêmico ainda não formado em sua integralidade.

Sabe-se da importância da relação entre teoria e prática e da necessidade de que o acadêmico tenha contato com as escolas de educação básica, podendo relacionar os conhecimentos adquiridos em seu curso, com a realidade prática das escolas, sem elencar predomínio de uma em detrimento da outra.

Saviani (2005, p. 107) aborda a relação da teoria com a prática, compreendendo que

> Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática porque se a prática é o fundamento da teoria seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Dessa forma, entende-se que a prática e a teoria pertencem a uma mesma relação intrínseca, quando observada e entendida por meio da reflexão. Assim, compreende-se a necessidade de que o acadêmico licenciando possa ter contato com essa reflexividade, embora se saiba que, para o desenvolvimento de tal ação, é necessário formação mínima, para que possa haver compreensão daquilo que se estuda, o que se faz na prática e, principalmente, compreenda a responsabilidade de seus atos profissionais.

Com o intuito de observar as modificações entre a Residência Pedagógica e o PIBID, bem como compreender quais foram os pontos que tornam a Residência uma modernização do PIBID, buscamos analisar a Portaria nº 38/2018.

No Artigo 1º, em parágrafo único, a Portaria nº 38/2018 já demonstra o primeiro diferencial: a inclusão de instituições privadas com ou sem fins lucrativos nos editais de seleção. Esta nova proposta não se limita ao Programa de Residência Pedagógica, mas foi incluída também na nova configuração do PIBID, como demonstra o Edital Retificado nº 7/2018.

Além deste novo elemento, o Programa de Residência Pedagógica traz como objetivos, em seu Artigo 2º:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 01).

Observa-se que, dentre os objetivos da Residência Pedagógica, há a busca pelo aperfeiçoamento da formação dos licenciandos; o fortalecimento da prática e a relação com a teoria; a reformulação do estágio supervisionado nestes cursos; a consolidação da relação IES e escola; o estímulo ao protagonismo da redes de ensino na formação dos professores e, por fim, o interesse em adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre esse último ponto, destaca-se que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica às orientações da BNCC fere a autonomia universitária, quando induz as IES a projetos institucionais de formação que diferem das concepções presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando assim o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Muitas entidades se posicionaram[20] contra a padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica, como foi o caso da ANPED, ANFOPE, CNTE, ANPAE, CEDES, dentre muitas.

O Artigo 4º da Portaria 38/2018 salienta as modalidades do Programa, bem como seus respectivos participantes, sendo: O Residente, que é o licenciando que já tenha cursado no mínimo 50% do curso ou a partir do 5º período; o Coordenador Institucional, que deverá ser um docente da IES responsável pelo projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica; o Docente Orientador, que será o professor da IES a orientar o estágio dos residentes, buscando estabelecer a relação teoria e prática, e, por fim, o Preceptor, que será o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, é notável que o Programa de Residência Pedagógica se aproxima muito do PIBID, principalmente na questão da modalidade, que permanece a mesma, alterando-se apenas a nomenclatura. Os valores das bolsas também permanecem os mesmos. Vale destacar que o notável diferencial da modalidade entre Residência Pedagógica e PIBID está no período do curso em que estes deverão ocorrer.

Assim, compreende-se que o PIBID é o Programa destinado aos alunos de licenciatura, dos primeiros anos da graduação, e a Residência Pedagógica, aos dos últimos anos da graduação, que já tenham concluído 50% do curso.

O Edital nº 6/2018, que trata da chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, bem como o Edital nº 7/2018, que se refere à chamada pública para a apresentação de propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trazem em seus respectivos textos, tabelas de cotas com o número de bolsas disponíveis a cada região e unidade federada, de um total de 45.000 bolsas para cada programa.

Destaca-se, entretanto, que o número de bolsas ofertadas inicialmente em discursos e via Documento da Política Nacional de Formação de Professores não condiz com o número real que foi divulgado em edital, uma vez que os discursos

[20] As entidades lançaram documento intitulado: Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível no endereço eletrônico: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf

previam 80.000 bolsas para a Residência Pedagógica, efetivando-se apenas 45.000.

Outro diferencial está na carga horária, visto que o residente deve comprometer-se a cumprir 440 horas durante o ano letivo escolar, sendo distribuídas da seguinte forma:

> 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Já no PIBID o estabelecido é apenas 32 horas mensais, não sendo necessário firmar o compromisso anual.

Ainda com relação à carga horária, nota-se, na Portaria GAB nº 45/2018, que há a obrigatoriedade de cumprimento total das 440 horas, e que, em caso contrário, deverá ser feita a restituição de valores:

> No Programa de Residência Pedagógica, a não conclusão do Plano de atividades pelo bolsista na modalidade de residente acarreta a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Diretoria de Formação de Professores da Capes, em despacho fundamentado. (BRASIL, 2018, p.8).

Essa ação demonstra certo cerceamento do Programa para com o licenciando, visto que, por ser um Programa que propaga o conhecimento teórico e prático prévio do futuro professor com o seu *lócus* de trabalho, acaba por deixá-lo amarrado, mesmo que o aluno (a) não se identifique com o Programa ou com a profissão e queira cessar sua participação. O PIBID, por sua vez, deixa a critério do discente a decisão do seu tempo de participação, não sendo necessária a devolução dos valores, desde que sejam cumpridas as 32 horas mensais.

Na tentativa de compreender a modernização e as modificações trazidas pelo Programa de Residência Pedagógica em relação ao PIBID, observa-se que a Residência mostra-se mais inflexível; com carga horária mínima relativamente alta para a realização de regências em sala de aula, além de tentar adequar os cursos de licenciatura às orientações da BNCC.

Por outro lado, o PIBID aparece como um programa mais flexível, e com a intenção do licenciando experienciar a escola de educação básica por meio de sua inserção nela, desenvolvendo projetos e levando novas propostas para a escola,

observando suas necessidades. O acadêmico não necessariamente atua como regente de turma, como ocorre obrigatoriamente no Programa Residência Pedagógica, mas sim como um auxiliador de processos educativos e pedagógicos com os alunos que necessitam de uma maior atenção educacional, ou seja, o PIBID valoriza a relação teoria e prática, embora considere o licenciando como sujeito em formação, não o colocando diante da responsabilidade de assumir uma turma durante este período.

A UNICENTRO aderiu ao Programa Residência Pedagógica no início de 2018 e possui 192 cotas de bolsas, distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 3 – Distribuição e número de cotas de bolsas de Residência Pedagógica na UNICENTRO[21]

SUBPROJETO	NÚCLEO	LICENCIATURA	COTAS BOLSITAS	COTAS VOLUNTÁRIOS
Pedagogia	Pedagogia (G)	Pedagogia (G)	24	6
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas (G)	Ciências Biológicas (G)	24	4
História	História (I)	História (I)	24	3
Geografia	Geografia (G)	Geografia (G)	24	2
Filosofia	Filosofia (G)	Filosofia (G)	24	6
Multidisciplinar	Núcleo I	Letras Ingl/Esp/Port (I)	24	6
	Núcleo II	Ed. Fís/ Matem/Geog (I)	24	6
	Núcleo III	Fís/Quím/Matem (G)	24	6
		TOTAIS	**192**	**39**

Fonte: EDITAL Nº 02/2018-PROEN/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, UNICENTRO, 2018.

Com base nas informações do edital nº 02/2018-PROEN/Residência Pedagógica, da UNICENTRO, observa-se que dentre os cursos de licenciatura do campus Irati-PR (Geografia, Matemática, História, Letras – Português, Inglês,

[21] Nesse quadro, os campus da cidade de Guarapuava serão representados pela letra G, enquanto o campus Irati é representado pela inicial I.

Espanhol, e Educação Física), apenas o curso de Pedagogia se absteve da participação no referido Programa, embora ainda participe ativamente do PIBID na nova caracterização.

2.4 O INCENTIVO POR MEIO DE BOLSAS REMUNERADAS: FRAGILIDADES E INCERTEZAS

A CAPES possui um papel relevante no que tange ao esforço de formar pesquisadores e profissionais mais bem capacitados. São vários os programas coordenados, fazendo assim com que essa possua diferentes atividades a desempenhar, sendo: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimento na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e incentivo e formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Com relação aos investimentos e recursos ofertados pela CAPES, estão as bolsas remuneradas, com diferentes valores a depender do Programa em que se vinculam. Mestrados, doutorados, pós-doutorados, programas educacionais de formação, como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica são exemplos de programas que oferecem bolsas remuneradas aos seus participantes. Vale destacar que não são todos os integrantes de Programas como os supracitados que recebem bolsa, uma vez que essa depende da disponibilidade orçamentária, e, no que diz respeito aos novos editais dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, há a possibilidade de participação voluntária, sem bolsa.

As bolsas remuneradas ofertadas pela CAPES aparecem como um significativo instrumento para o incentivo e desenvolvimento das pesquisas e melhora na formação de profissionais no Brasil, pois possibilitam que, muitas vezes, esses estudantes e/ou profissionais possam dedicar-se parcial ou integralmente à pesquisa e a sua formação.

Dessa forma, com relação às contribuições das bolsas remuneradas, especificamente aos estudantes de licenciatura, que adentram a algum dos programas da CAPES, observa-se o incentivo que esta propicia, principalmente no intuito de melhorar a realidade dos cursos e da carreira docente.

Com o intuito de minimizar a escassez e evasão nos cursos de licenciatura, demonstrado em estudos de Zago (2006); Brasil (2007); Gatti et. al (2010); Diniz-

Pereira (2011), e suprir a carência de professores em diversas áreas, alguns investimentos foram feitos, como a disponibilização de recursos e o desenvolvimento de programas de valorização da carreira docente e incentivo à formação.

Em um estudo realizado por Zago (2006), em que visa demonstrar a origem dos estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2001 a 2003, identificou-se significativo número de estudantes advindos de famílias de baixa renda e com reduzido capital cultural[22], observando ainda que os alunos entrevistados exerciam algum tipo de atividade remunerada desde o início do curso superior e, em alguns casos, o trabalho ocupava grande parte do dia, concorrendo com a dedicação aos estudos.

Assim, compreende-se que questões socioeconômicas podem muitas vezes influenciar e comprometer a formação inicial do estudante.

Partindo-se de tal pressuposto, e observando a necessidade e importância dos conhecimentos práticos acerca da realidade educacional, oportunizadas por meio do estágio supervisionado, e também dos Programas (PIBID/Residência), reflete-se sobre a atratividade das bolsas remuneradas para os licenciandos, oportunizando sua participação nesses.

Observado os muitos ataques e ameaças ao PIBID, desde o ano de 2015 até a sua modificação no ano de 2018, compreende-se que o governo já vem demonstrando pouco interesse e falta de investimentos na área da educação, e mais precisamente, nos programas de formação de professores. Apesar de os novos editais do Programa de Residência Pedagógica e PIBID terem sido lançados no primeiro semestre de 2018, e as primeiras atividades iniciadas nos segundo, uma nova ameaça é lançada sobre os Programas.

[22] O conceito de Capital Cultural de Bourdieu é uma expressão utilizada para analisar as situações de classe na sociedade. Dentre a grande abrangência interpretativa deste termo, entende-se que ele visa indicar as maneiras que a cultura reflete e atua na vida das pessoas. Para melhor definição, Bourdieu (1987, p.4) elenca que: "o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construido empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos."

Em agosto de 2018, a CAPES alertou sobre a possibilidade da suspensão de aproximadamente 200.000 bolsas a partir de 2019, caso o governo mantenha a proposta orçamentária reduzida, sugerida para o próximo ano. Além do corte de bolsas do cenário da pós-graduação, seriam também afetados os programas de formação aos profissionais da educação básica, como é o caso do PIBID, Residência Pedagógica e PARFOR.

Dessa forma, compreende-se as fragilidades dos Programas de formação docente, no que tange à concessão de bolsas, quando o governo não visa investir nessa área, causando instabilidade e incertezas aos alunos de licenciatura e demais programas de pós-graduação no País.

Darcy Ribeiro, grande educador e pesquisador da educação brasileira, disse, em 1977, na 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977: “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p. 20) denunciando, a partir das tendências educacionais traçadas na época, a trajetória do futuro educacional do País.

Atualmente, diante dos tantos ataques e ameaças à educação e à formação dos professores, observa-se que a crise já instaurada causa preocupação não somente com o futuro, mas também com o presente da educação no Brasil.

3. O PIBID NO CONTEXTO DA PRÁTICA: INTERPRETANDO SEU DESENVOLVIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/IRATI-PR.

O terceiro e último capítulo aborda o contexto da prática, buscando dados e análises acerca da realidade do PIBID na UNICENTRO, campus Irati-PR, no curso de licenciatura em Pedagogia. Vale destacar a pretensão de realizar uma análise do Programa, tanto na sua configuração atual, quanto na anterior, objetivando compreender quais foram as mudanças mais significativas, segundo o olhar dos participantes e ex-participantes, bem como entender sua contribuição, possibilidades e fragilidades, enquanto política pública para a formação inicial docente.

Este capítulo divide-se em quatro seções: a primeira apresenta uma análise do PIBID na UNICENTRO, buscando investigar como, quando e de que forma ocorreu sua efetivação nessa Universidade.

A segunda busca indicar os meios pelos quais se realizou essa pesquisa, contextualizando o perfil dos participantes e as fontes de coleta de dados.

A terceira seção apresenta os discursos e visões de quem vive ou vivenciou o PIBID na prática, atores que fazem/fizeram a política acontecer e buscam/buscaram melhorias em sua formação por meio do Programa.

O último momento, por fim, buscou enaltecer potencialidades, limites e desafios do Programa para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UNICENTRO/Irati.

3.1 O PIBID NA UNICENTRO – O CONTEXTO PESQUISADO

A Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, criada pelo Artigo 57, do Ato das Disposições Transitórias da Constituição do Estado do Paraná, em 5 de outubro de 1989 e instalada em 1990, pela Lei nº 3.286, está configurada como uma das universidades mais jovens do Paraná, tendo sua origem da fusão de duas Faculdades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati – FECLI.

Após o reconhecimento da Instituição, em 1997, iniciou-se a ampliação de cursos, o que culminou em um total de cinquenta e três cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato* e *stricto sensu*.

É uma Universidade pública, mantida pelo governo do estado do Paraná, com sede na cidade de Guarapuava. Possui três Campus Universitários, sendo eles: Cedeteg e Santa Cruz, na cidade de Guarapuava-PR, e campus Irati, na cidade de Irati-PR. Além desses, há campi Avançados nas cidades de Laranjeiras do Sul, Coronel Vivida, Chopinzinho, Pitanga e Prudentópolis.

O Campus Irati é composto por treze cursos de graduação, dentre eles o de Pedagogia. De acordo com dados do Anuário Estatístico da UNICENTRO, o curso em questão contava com 132 alunos matriculados no ano de 2016, e, 139 nos anos de 2017 e 2018. Nesses três últimos anos formaram-se 83 novos pedagogos pelo campus, sendo: 27 no ano de 2016, o mesmo número em 2017, e 29 no ano de 2018.

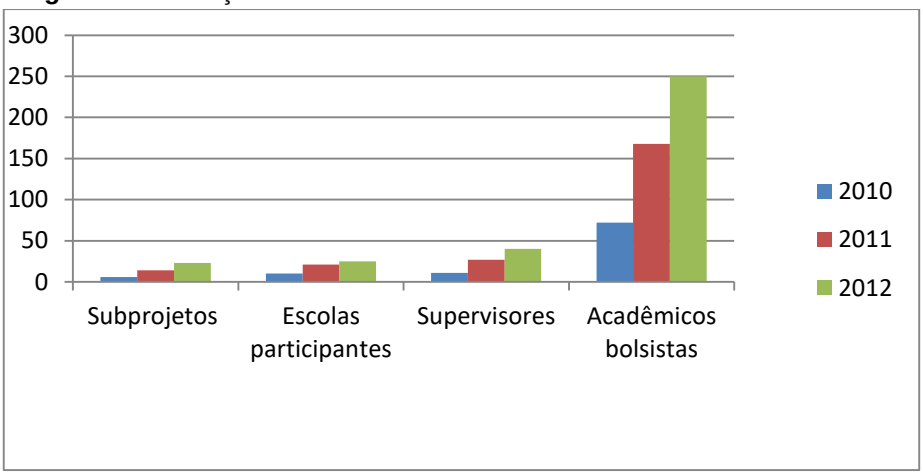
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID teve início na UNICENTRO em abril de 2010, por meio do projeto institucional “Formação docente em diálogo: a Escola Pública como parceira ativa da formação de profissionais de licenciatura em nível superior”, e contemplou seis subprojetos, sendo eles dos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia, Química, Física e Arte-Educação, no campus de Guarapuava, e Letras Português no campus Irati. Nesse primeiro projeto, houve a participação de 72 bolsistas de Iniciação à Docência, 11 supervisores e 6 Coordenadores de Área, totalizando 89 participantes.

No segundo semestre do ano de 2011, a UNICENTRO submeteu um novo projeto institucional, denominado “Vivenciando a prática pedagógica: a escola como espaço de formação profissional e cidadã”, em que oito subprojetos foram participantes, dos cursos de Matemática, Pedagogia, Química, Física e Letras Português, no campus de Guarapuava; e Matemática, Geografia e Letras Espanhol no campus Irati. Já neste ano houve um aumento de participantes no Programa, sendo 96 bolsistas de Iniciação à Docência, 16 Supervisores e 8 Coordenadores de Área, passando, assim, de 89 participantes em 2010, para 209 em 2011.

Em agosto de 2012, mais 10 subprojetos foram incluídos na Instituição, sendo eles dos cursos de Biologia, História, Letras Inglês, Filosofia e Geografia no campus de Guarapuava; e História, Pedagogia, Letras Inglês, Educação Física e História no campus de Irati. Assim, houve o aumento de mais 82 bolsistas de Iniciação à Docência, 13 Supervisores e 9 Coordenadores de área, totalizando 313 participantes.

É possível visualizar a evolução do PIBID na UNICENTRO, entre os anos de 2010 a 2012, momento inicial de estruturação do programa nessa instituição:

Figura 2 – Evolução do PIBID na UNICENTRO



Fonte: Prezepiorski; Beckmann (2014).

Pode-se observar o significativo crescimento do Programa na Universidade, entre os anos de 2010 a 2012, destacando-se principalmente o crescimento no número de acadêmicos bolsistas, em um salto de 178 pibidianos a mais.

Os dados abaixo, referentes ao ano de 2019, demonstram a quantidade de coordenadores, supervisores e acadêmicos bolsistas que compõem o Programa atualmente, nos Campus Santa Cruz e Irati, em dez cursos de licenciatura:

Quadro 4 – Número de participantes do PIBID em 2019

COORDENADORES	10
SUPERVISORES	21
ACADÊMICOS BOLSISTAS	196

Fonte: UNICENTRO, 2019

A partir das informações elencadas acima, constatou-se que, do ano de 2012 ao ano de 2019 a quantidade de supervisores diminuiu em quase metade, visto que, em 2012 havia 40 nesta função, e em 2019, apenas 21.

Outra modificação atual diz respeito à quantidade de coordenadores, pois, com a nova configuração do Programa, a partir do ano de 2018, passou-se a ter apenas um coordenador de área por curso. Por fim, analisa-se a queda do número de acadêmicos bolsistas participantes no Programa, redução de 54 bolsas.

O PIBID no curso de Pedagogia – UNICENTRO, campus Irati, em 2019, conta com 25 acadêmicos bolsistas, uma coordenadora de área, e duas professoras supervisoras.

3.2 O PIBID EM AÇÃO: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Partindo dos pressupostos advindos do Ciclo de Políticas, método utilizado nesta pesquisa, é possível valer-se das concepções da teoria da atuação das políticas (theory of policy enactment) apresentada no livro How School do Policy (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), e traduzido para a língua portuguesa sob o título "Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No livro supracitado, o termo "enactement" é utilizado no sentido teatral, em que o ator possui um texto que precisa ser interpretado e representado, das mais diferentes formas(MAINARDES, 2018). Os autores se utilizam desse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas, conforme explica Mainardes (2018, p. 5):

> Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são 'meros implementadores' das políticas. Para a Língua Portuguesa, '*policy enactment*' pode ser entendido como 'encenação', 'colocar em ação' ou atuação.

Compreende-se, assim, que a teoria da atuação "[...] oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas" (MAINARDES, 2018, p. 7).

Nesse sentido é possível refletir sobre o contexto da prática, momento em que a política passa a se estabelecer, principalmente a partir das diferentes interpretações realizadas pelos sujeitos que dela fazem parte. Em uma única política, e de sua materialização, por meio de um texto oriundo de determinadas influências, podem-se obter distintas atuações, uma vez que são diferentes pessoas, ambientes e contextos em que serão "encenadas" tais políticas, levando em conta as possibilidades reais de colocá-las em prática.

Em relação ao PIBID, entende-se que os atores que a colocam em prática são os acadêmicos participantes, professores supervisores, professores coordenadores de área e a coordenação institucional.

Assim, faz-se essencial que seus papéis e suas vozes dentro deste cenário ganhem destaque, bem como dentro das pesquisas, que possuem o intuito de analisar e compreender o desenvolvimento dessa política.

Nesta pesquisa, para a análise do contexto da prática, foram delineados como objetivos centrais: explorar como a proposta do PIBID foi recontextualizada no Curso de Pedagogia – UNICENTRO - Irati, bem como identificar as potencialidades, limites e desafios desse Programa para a formação inicial dos acadêmicos dentro dos objetivos propostos. Realizou-se a aproximação com os atuais e ex-participantes do PIBID dos anos de 2016 a 2019. Optou-se por delimitar o estudo dentre os respectivos anos, devido a ser o período em que o Programa esteve regido pelo Edital nº 061/2013 e a transação para o novo documento, Edital nº 7/2018.

Participaram desta pesquisa 25 sujeitos, sendo 02 ex-coordenadoras, 10 ex-acadêmicos participantes, 01 atual coordenadora e, 12 atuais acadêmicos participantes.

Com relação aos participantes, qualificou-se como atuais, os acadêmicos que participam atualmente do PIBID e a atual professora coordenadora de área. Na condição de ex-participantes estão os egressos do curso de Pedagogia/Irati, que fizeram parte do Programa entre os anos de 2016 e 2017, duas ex-coordenadoras de área deste mesmo período.

Nesses anos, o Programa contava com duas linhas no Curso de Pedagogia/Irati, sendo elas, Educação Especial e Alfabetização, e desta forma, cada uma das ex-coordenadoras era responsável por uma linha. Também participaram 10 (dez) ex-acadêmicos bolsistas, egressos do PIBID, com a exigência de que tivessem permanecido no Programa por pelo menos seis meses.

A atual professora coordenadora de área do programa participou nos anos de 2018 e 2019, e é responsável por uma única linha, uma vez que o novo edital do PIBID extinguiu as duas anteriores, para dar lugar a uma nova, denominada Pedagogia.

E, por fim, 12 (doze) acadêmicos bolsistas, que estão ativos no programa, até a data da realização desta pesquisa.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela utilização de formulários *on-line*, visando à equiparação do instrumento de coleta de dados, uma vez que o contato prévio com ex-acadêmicos bolsistas (egressos) indicou a dificuldade que estes

possuiam para participarem de entrevistas presenciais. Dessa forma, a fim de buscar uma maior participação, e visando à comodidade dos pesquisados, este instrumento se fez mais adequado para o momento e objetivos da investigação.

Foram utilizados quatro formulários distintos, criados na plataforma Google (Formulários – Google Docs), e que foram enviados a cada grupo, conforme descrição. A necessidade da elaboração de quatro formulários diferentes se deu em razão das distintas perguntas a serem realizadas a cada grupo, além de facilitar a visualização e sistematização das respostas obtidas.

Os formulários *on-line* foram enviados em forma de link ao e-mail de cada um dos sujeitos pesquisados, juntamente com a apresentação da pesquisa e pesquisadora, tema, objetivos do estudo e a data limite para efetivarem suas respostas. O envio desses ocorreu entre os dias 23 a 27 de junho de 2019, sendo definido como prazo último para encerramento da pesquisa a data de 07 de julho de 2019.

Os formulários foram compostos por questões fechadas e abertas, a fim de compreender de forma mais clara e objetiva o contexto específico de cada um dos quatro grupos de participantes.

As categorias de análise foram definidas com base nos objetivos elencados nessa pesquisa.

Como forma de identificação das respostas obtidas, utilizou-se o critério de empregar as letras iniciais, seguidas da numeração correspondente, sendo então: para atual coordenadora (AC); ex-coordenadoras: (EC1; EC2); atuais acadêmicos participantes (AP1, AP2... AP12), e, por fim, ex-acadêmicos/egressos que participaram do programa (EP1, EP2... EP10).

Vale destacar que todos os AP e EP foram selecionados com base no critério de terem participado por, ao menos, seis meses no Programa.

Nesse sentido, buscando aproximar-se das características do público pesquisado, de acordo as respostas obtidas nos formulários dos EP, 50% (cinquenta por cento) iniciaram sua participação no Programa no ano de 2016, ficando a outra metade como iniciantes no ano de 2017. Dos 10 (dez) pesquisados, metade permaneceu no programa pelo período de 1 a 2 anos; 03 (três) permaneceram de 6 meses a 1 ano; 1 (um) de 2 a 3 anos, e, 1 (um), por três anos ou mais.

A maioria ingressou no PIBID quando cursava o primeiro ano da graduação (40%), seguido pelos que ingressaram enquanto estavam no 2º e 3º ano do curso (ambos 30%). Desses pesquisados, metade, ou seja, 05 (cinco) trabalham atualmente na área da docência.

Com relação aos atuais acadêmicos participantes (AP), 8 (oito) adentraram durante o primeiro ano da graduação, sendo 4 (quatro) no segundo ano. Cinco acadêmicos exercem outras atividades remuneradas, como: estágios não obrigatórios (3), professora auxiliar (1), diarista (1), e os outros 7 (sete) pesquisados dedicam-se somente ao PIBID.

Com relação às professoras coordenadoras, constatou-se que EC1 e AC são professoras atuantes do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Irati, enquanto EC2 encontra-se aposentada do cargo.

A EC2 informou ter ingressado no PIBID como coordenadora de área no ano de 2012 e coordenava a linha Alfabetização nos anos iniciais. A EC1 ingressou no ano seguinte, 2013, embora a linha pela qual era responsável denominava-se Educação Especial.

3.3 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA: VOZES DOS ATORES QUE (RE)CONTEXTUALIZAM E (RE)INTERPRETAM A POLÍTICA.

Entendendo a necessidade de compreender como o PIBID foi recontextualizado no contexto da prática, no curso de Pedagogia, - UNICENTRO, Campus Irati, buscou-se, em um primeiro momento, entender os motivos pelos quais os AP, EP, AC e EC interessaram-se em participar do Programa.

Os atuais acadêmicos participantes (AP) e ex-acadêmicos participantes (EP) salientaram que, dentre os motivos que os fizeram ingressar no programa, estão, com grande ênfase, a experiência na área docente, seguido pela bolsa remunerada e a possibilidade de produção e publicações científicas.

Todos os AP, exceto um, mencionaram o termo experiência, sendo então, esse um dos fatores motivacionais centrais para a inserção dos acadêmicos no Programa.

AP7 explica sobre os motivos que lhe fizeram se interessar pelo programa, destacando:

> Vi no programa uma ótima oportunidade de otimizar e potencializar minha formação, levando em consideração a vivência de outras acadêmicas, o que me interessou, de tantos motivos, foi a vasta experiência que o programa oferece, o contato com a instituição escolar, antes mesmo dos estágios supervisionados, oportunizando aos acadêmicos a reflexão sobre a prática pedagógica, o que de certa forma, possibilita a práxis na formação, deixando-a mais rica e significativa, com produções científicas que podem vir a contribuir para a sociedade futuramente. A atenção que o programa oferece aos alunos que possuem um processo de ensino aprendizagem mais complexo, comparado aos demais, também foi um ponto considerado.

Outro fator considerável apresentado pelos pesquisados está o fato de o Programa possibilitar produções e publicações científicas, conforme elencado por AP7, bem como por AP11, quando ressalta que “Um dos principais motivos foi a publicação de resultado de pesquisa ao fim do projeto”.

Do mesmo modo os ex-acadêmicos salientaram suas motivações:

> O fato de associar a teoria a prática desde o primeiro ano da formação inicial. As propostas que o projeto apresentava, e, por conseguinte, pela oportunidade de experienciar a prática docente de forma ativa (EP6).

> Houve muitos motivos que fizeram com que despertasse meu interesse pelo Programa, entre eles a experiência na docência, a participação do cotidiano escolar, os trabalhos científicos que o programa possibilitou e a bolsa oferecida (EP7).

A experiência e a prática se traduzem como eixos atrativos aos acadêmicos, uma vez que o estágio supervisionado ocorre somente nos dois últimos anos do Curso de Pedagogia – UNICENTRO/I, ficando, então, os dois primeiros anos fadados às disciplinas teóricas. Embora se saiba que a teoria advém da prática e vice-versa, os licenciandos percebem a carência de vivências e experiência nos primeiros anos do curso, para complementar sua formação, visto que optam pelo PIBID como um meio para se chegar a essa experiência antecipadamente.

Ludke e Cruz (2005, p. 85) corroboram com essa proposição, quando indicam a grande valorização dos aspectos ligados à experiência na formação do professor, mas analisam de forma sucinta este processo, salientando que a dimensão prática não representa o recuo do papel da teoria:

> A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor, de certa forma favorecida pelo desenvolvimento das ideias de reflexão e de saber docente, não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa. Pode-se compreender que tenha ocorrido um aparente desequilíbrio nas argumentações a respeito desses temas, num esforço de resgatar a importância devida à dimensão da prática, considerada por alguns autores como subestimada em relação à teoria nas discussões sobre a formação e o trabalho do

> professor. Entendemos, porém, que esse esforço não justifica, ou mesmo representa, recuo algum relativo ao papel desempenhado pela teoria na cena da pesquisa, mas apenas reivindica um restabelecimento de sua parceria em relação ao da prática.

Nesse sentido, entende-se que os intensos apontamentos ao termo experiência, elencado pelos pesquisados, pode, de certa forma, estar ligado ao esforço de resgatar a devida importância da dimensão da prática na formação de professores, conforme salientado pela autoras.

Com relação aos saberes da docência, Pimenta (1999) indica três, fundamentais para a construção da identidade profissional, a saber: experiência; conhecimento; e, saberes pedagógicos. Sobre a experiência como saber da docência, Pimenta (1999, p. 20) explica que podem ser compreendidos como "aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores".

Assim, entende-se que os atuais e ex-participantes do PIBID se interessam pela produção desse saber oriundo do cotidiano docente, e derivado da constante mediação com outrem, nesse caso, o ambiente escolar – professores e funcionários, bem como os professores coordenadores de área do Programa, e os textos obtidos e utilizados durante sua formação.

A força com que o termo experiência foi colocado pelos pesquisados, no sentido de vivenciar a prática, faz-nos refletir sobre seus limites, pois, como indicam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 7),

> O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Dessa forma, entende-se que a experiência e a prática precisam ir além da perspectiva de imitação, centrando-se, portanto, na elaboração de sua prática com base nos contextos escolares, saberes adquiridos, e no processo de reflexão-ação-reflexão, conforme enfatiza Schulman (2014, p. 214), "Os professores precisam

aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações.”.

Cientes dessa forma de aprender e de formar uma identidade docente, por meio, também, da experiência, sabe-se que nem todos os alunos licenciandos dispõem, de imediato, dos elementos para realizar ponderações e críticas em meio a inúmeros modelos observados e vivenciados durante sua prática.

Assim, compreende-se que a experiência no PIBID precisa ser vista com um olhar crítico e cauteloso, em que alunos participantes, muitas vezes, e agora, indubitavelmente, dos primeiros anos do curso, possam ter o respaldo e a compreensão necessários para buscar a tão almejada “experiência”, da forma mais satisfatória para a formação, evitando uma situação de reprodução de modelos.

Com relação aos motivos que fizeram a atual coordenadora e ex-coordenadoras participarem do Programa, pode-se observar nas respostas obtidas os fatores de interesse:

> Pela possibilidade de articulação do curso com a educação básica (AC).
>
> Programa interessante pelo trabalho desenvolvido em ensino, pesquisa e extensão (EC1).
>
> Entendia que o Programa poderia contribuir significativamente na formação de Pedagogos/professores para os Anos Iniciais. O Programa possibilitava o contato com a sala de aula, com a realidade escolar e com os desafios da docência. Para mim esse seria um campo muito fértil de formação (EC2).

Observa-se que tanto a atual quanto ex-coordenadora foram motivadas pela possibilidade que o Programa oferece em aproximar o curso de Pedagogia com a educação básica, no sentido de um contato mais próximo com a sala de aula e com a realidade escolar. Já EC1 entende que o Programa é interessante por envolver o ensino, pesquisa e extensão. É possível compreender que as três reconhecem as contribuições que o Programa pode oferecer ao curso de licenciatura e aos acadêmicos, sendo esse o fator central de interesse para o ingresso na referida função.

Outra questão levantada às coordenadoras, diz respeito a sua formação para atuarem junto ao PIBID, questionando se houve procedimentos propostos pela instituição para que tomassem conhecimento das obrigações e funções do cargo no Programa. As três afirmaram que houve reuniões com a coordenação geral para as devidas orientações e EC1 ressaltou a existência de um termo de compromisso,

que deveria ser assinado pelo Coordenador de Área ao iniciar suas atividades nesta função.

Passando então para a análise da bolsa remunerada oferecida às coordenadoras, observou-se, de forma unânime, que essa não foi um fator decisivo para o interesse e participação, embora, quando questionadas se permaneceriam no Programa mesmo sem a possibilidade de bolsa, EC2 afirmou que sim, enquanto EC 1 e AC responderam não.

> Sim. Como mencionei acima eu entendia o PIBID como um importante espaço de formação e de contato com a realidade escolar. Além disso, permitia a troca de experiências entre os professores da escola, os graduandos e os professores formadores da Universidade. Dessa forma, havia a possibilidade de repensar ações no campo de formação também. A escola aprendia com a Universidade e a Universidade aprendia com a escola (EC2).
>
> Não permaneceria, devido ao acumulo de atividades além do PIBID, que assumimos no exercício da docência universitária (AC).

Pode-se entender o fato de que, mesmo a bolsa remunerada não sendo um fator decisivo para o interesse e participação das coordenadoras no Programa, ela atua como um forte motivador para garantir a permanência no Programa.

A ex-coordenadora salienta que permaneceria na função, mesmo sem a bolsa, por compreender o PIBID como um espaço de formação e de contato com a realidade escolar, visando assim ao benefício do curso e dos acadêmicos bolsistas. Precisamos ressaltar que, no período de 2016 a 2017, a EC1 era responsável por 10 alunos participantes, enquanto a EC2 possuía em seu grupo 12 acadêmicos.

Já a atual coordenadora afirma não permanecer no Programa sem a concessão de bolsas, uma vez que acumula outras atividades no exercício da docência universitária. Nesse sentido, também se faz importante lembrar que, na atual configuração do PIBID, com o edital vigente (2018-2020), a atual coordenadora orienta 24 acadêmicos participantes, o dobro da linha em que a EC2 coordenava nos anos de 2016 e 2017. Assim, analisa-se que a sobrecarga da AC, com relação às responsabilidades e demandas com os acadêmicos participantes, é maior, e, dessa forma, a bolsa acaba por se tornar uma forma de incentivo ao professor, para permanecer na função.

Diferentemente do que elencado pelas professoras, a maioria dos atuais e ex-participantes apontam a bolsa como um fator decisivo para seu interesse no Programa, sendo 75% dos atuais acadêmicos, e 70% dos antigos participantes.

Quanto à permanência no PIBID se este não oferecesse mais bolsas, os atuais participantes dividiram-se em suas conclusões, pois, para eles, o Programa oferece muitas vantagens, embora a bolsa seja um fator importante:

> Apesar de eu achar extremamente importante a experiência adquirida no PIBID, o valor da bolsa oferecida faria muita falta, principalmente pela questão de transporte, a bolsa serve como ajuda para custear essa locomoção, visto que as escolas participantes do projeto encontram-se localizadas em bairros retirados do centro da cidade, e por esta razão necessita de um investimento maior para chegar até elas. Enfim, seria inviável continuar no projeto custeando essas despesas com recursos próprios (AP1).
>
> Acho difícil. Pois, moro em uma cidade vizinha, onde ocorre o estágio, tendo que me deslocar de moto até lá, o que consequentemente uso de recurso da bolsa, para abastecer (AP4).
>
> Confesso que seria complicado, pois na maioria dos casos, mesmo o programa oferecendo material, muitas vezes, para a confecção de atividades acabo destinando a bolsa para comprar materiais. A bolsa auxilia nesse quesito. Mas considerando a aprendizagem e a bagagem adquirida nas experiências que o PIBID oferece, acredito que mesmo sem bolsa eu continuaria (AP7).
>
> Devido a condição financeira a bolsa tem ajudado bastante, mas não faria parte dos meus planos deixar o PIBID, já que ele tem sido uma grande experiência não somente em uma visão profissional, mas também no pessoal (AP12).

A partir das declarações feitas por quatro dos atuais bolsistas, é possível observar que as respostas enfatizam a importância do valor recebido, pois utilizam-no para custear o deslocamento e/ou materiais referentes às atividades desenvolvidas no Programa.

Pode-se compreender, por meio das explanações, que alguns pibidianos necessitam deslocar-se de suas cidades até a escola participante do projeto, visto que o PIBID ocorre apenas no município de Irati, não se expandindo a outras cidades e demais escolas. Além disso, verificou-se que as escolas parceiras encontram-se em bairros distantes do centro, e, dessa forma, a bolsa auxiliava no pagamento da locomoção.

Embora salientem a dificuldade de continuar no Programa sem a bolsa, devido aos custos que este acarreta, os dois atuais participantes alegaram, por meio das respostas acima, que permaneceriam, mesmo sem o recurso financeiro, visto que o PIBID propicia experiência e bagagem necessárias à formação inicial do futuro professor.

Da mesma forma, os ex-participantes também se dividiram, sendo que, três disseram que continuariam, três não, e os outros quatro disseram ser relativo, como é possível observar nas respostas abaixo:

> Sim. A bolsa faz toda a diferença, considerando o fato de que sou uma acadêmica que também trabalha para se manter na universidade. Mas participaria mesmo assim do programa caso não oferecesse bolsa, considero pelo conhecimento (EP5).
>
> Provavelmente não, uma vez que a bolsa é uma forma de auxiliar nas despesas que todo estudante encontra para realizar a sua formação, ainda mais por ser esta realizada em uma universidade pública, pois entende-se que se de fato o estudante tivesse condições de arcar com suas despesas estaria frequentando uma universidade particular, o que não foi o meu caso (EP6).
>
> Depende. Pois sabemos que os acadêmicos necessitam de remuneração para poder se manter na faculdade e se pudesse conciliar o PIBID com outra tarefa remuneratória com certeza permaneceria pelas vivências, práticas e conhecimentos que se adquire no projeto tanto dentro da escola como na universidade com os debates e discussões (EP2).

Os antigos participantes também salientam a relevância do valor recebido, e elencam ainda como a condição socioeconômica impacta na formação e em suas escolhas, como mencionado por EP2.

Compreende-se que, tanto os atuais, quanto os ex-participantes consideram a bolsa um fator significativo para se manter no Programa. Vale lembrar que, a maioria dos estudantes que escolhem o curso de licenciatura são pertencentes a famílias das classes C e D, como elencado em pesquisa realizada por Gatti *et. al* em 2009, e por Diniz-Pereira (2011, p. 43), onde ressalta a crise da profissão docente no Brasil, afirmando que, “em grande parte dos cursos com opção para a licenciatura, a maioria dos grupos familiares dos aprovados tinha uma renda mensal variando de 3 a 10 salários mínimos.”, e acrescenta:

> Pelo exposto, pode-se concluir que as condições socioeconômicoculturais mais favoráveis (melhor renda, maior escolaridade e ocupações de maior prestígio) constituíram importante fator de aprovação nos cursos mais disputados da universidade. A origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura era bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos dessa instituição. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 43)

É possível verificar que a declaração feita pela EP6 faz referência, justamente, à questão socioeconômica dos licenciandos, pois, em sua percepção, se tivesse maiores condições financeiras teria optado por uma instituição particular.

A partir de tal constatação, observa-se que o PIBID, enquanto Programa que oferece bolsas remuneradas aos seus participantes, se faz muito atrativo aos acadêmicos, pois esses necessitam do valor recebido, conforme pode-se perceber nas repostas dos AP, e EP, bem como na afirmação de Locatelli (2018, p. 312-313), quando ressalta que

> Um dos principais fatores que contribuem para um impacto positivo no processo de formação docente diz respeito à disponibilidade das bolsas de iniciação à docência. Elas contribuem para a permanência e maior dedicação dos estudantes aos seus respectivos cursos, visto que em sua maioria são estudantes com renda familiar baixa e que são impelidos a um ingresso precoce no mercado de trabalho. Nesses casos, o recebimento de uma bolsa de ensino se torna um fator de grande relevância para que esse estudante possa se dedicar mais à sua formação: estando mais presente nas atividades da universidade, podendo realizar pesquisas e outras atividades de práticas de ensino nas escolas.

Compreende-se que a disponibilidade de bolsas de iniciação à docência se configura como um dos aspectos atrativos do PIBID, capaz de contribuir e subsidiar a formação dos estudantes que muitas vezes necessitam deste valor.

No contexto da prática, necessita-se compreender como ocorre o desenvolvimento das atividades dos pibidianos no ambiente escolar. Para tanto, atuais e ex-participantes relatam como ocorriam/ocorrem essas atividades. Uma ex-participante detalha como foi seu processo:

> Atividades de apoio à alfabetização. Após a observação em sala de aula, houve a conversa com a professora regente a respeito dos alunos que possuíam mais dificuldades de aprendizagem, dessa maneira fundamentamos meus planos de aula embasados nas atividades acordadas com a série. A formação dos grupos para as atividades de apoio se deram cotidianamente, visto que busquei não restringir a participação dos alunos com maiores dificuldades somente, mas sim abrir a possibilidade de que as demais crianças participassem em determinados dias. As atividades eram de acordo com o nível de alfabetização em que se encontravam, havendo a necessidade de adaptar atividades para algumas crianças. Em geral, as atividades eram relacionadas à leitura, produção textual, interpretação e letras (EP7).

O relato da EP7 demonstra que houve, de antemão, uma observação em sala de aula, a conversa com a professora regente para compreender quais eram os alunos com mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e, a fim de estabelecer os conteúdos a serem trabalhados. A ex-participante salientou que não atuava apenas com o grupo que possuía mais dificuldade, mas com todas as crianças da classe, em dias alternados, e separando-os por nível de alfabetização.

Ela conclui que as atividades relacionavam-se à leitura, produção textual e interpretação.

A EP6 declarou atividades semelhantes, embora enfatize com veemência a ação em conjunto com a professora regente de turma:

> Auxílio pedagógico aos alunos em sala de aula, planejamento das aulas em conjunto com a professora, adaptação de atividades, provas, trabalhos e conteúdos aos alunos em conjunto com a professora, atuação em conjunto com a professora em sala de aula, confecção de material pedagógico adaptado aos alunos, correção dos trabalhos, provas e atividades em conjunto com a professora, entre outros (EP6).

Nesse caso, pode-se observar, ainda, que a atividade do PIBID ocorre também como uma forma de auxiliar a professora regente de classe, visto que EP7 menciona a atuação em conjunto com a professora em sala de aula, por meio da correção de trabalhos e provas e a elaboração de atividades em conjunto. Assim, entende-se que a atividade do PIBID ocorreu com base nas concepções da professora regente de turma, e a então ex-participante, naquele momento, atuava como uma espécie de professora auxiliar.

Outro sujeito salientou que sua atividade consistia em “Ajudar e colaborar nas tarefas realizadas pela professora da turma, além de ajudar os alunos” (EP1).

Nesse sentido, é possível compreender que a atividade realizada era, novamente, de auxílio à professora regente de classe, sobressaindo-se a ajuda e colaboração a ela. Assim, questiona-se a autonomia do Programa frente à realidade das escolas em que este se insere, uma vez que o PIBID propõe a elaboração de planos de aulas e a execução das atividades propostas aos alunos com dificuldades no processo ensino e aprendizagem, porém, esta autonomia dissolve-se quando o pibidiano fica fadado a realização de atividades de auxílio ao professor em sala de aula e ao cumprimento das solicitações dos professores da escola.

Entende-se que, assim, o então acadêmico participante do Programa acaba por reproduzir as práticas já cristalizadas em sala de aula, quando fica subordinado às atividades do professor regente, indo essa prática de encontro a um dos objetivos do PIBID, que seria

> Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 4).

Analisa-se que a oportunidade de criação, participação em experiências metodológicas, práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar são sucumbidas quando o licenciando é mero auxiliador de práticas cotidianas em sala de aula.

As declarações feitas pelos atuais participantes demonstram uma maior autonomia com relação às atividades desenvolvidas por eles no ambiente escolar em comparação ao depoimentos dos ex:

> Desenvolvo planos de aula, os quais têm como objetivo principal a leitura, escrita e oralidade, através de atividades lúdicas (AP1).

> Atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagens, relacionados a alfabetização, na qual por meio de um planejamento mensal, desenvolve-se estratégias para a superação destas dificuldades, específicas de cada aluno, com enfoque ao lúdico (AP4).

> Atendimento de alunos com dificuldade em sala de aula, procuramos desenvolver atividade de forma diferente do que se dá em sala de aula (AP12).

A partir do exposto por esses participantes, observa-se que as atividades realizadas encontram-se em maior sintonia com os objetivos do Programa, proporcionando-lhes o cumprimento dos planos de aula elaborados, com foco central no processo de ensino e aprendizagem da criança. Nenhuma das respostas mencionou o auxílio a professores em sala de aula, dando destaque à prática focada no aluno.

Os atuais participantes, portanto, elencaram de forma unânime que suas atividades na escola consistiam na observação, seleção de alunos com algum tipo de dificuldade na aprendizagem, elaboração de planos de aulas, e a realização de trabalhos individuais ou em grupos, dentro ou fora de sala de aula com esses alunos.

Com relação às atividades desenvolvidas pelas ex-coordenadoras e pela atual, pode-se visualizar:

> Contato e visita as escolas, reuniões a cada 15 dias com as acadêmicas, discussões com o grupo sobre as leituras orientadas, supervisão dos trabalhos e textos realizados para eventos, supervisão dos materiais pedagógicos feitos para o trabalho com os alunos das escolas, etc (EC1).

> Orientação, planejamento e acompanhamento de atividades dos alunos bolsistas, reuniões com professores nas escolas e pibidianos; confecção de material didático pedagógico; grupos de estudo com os pibidianos, orientação e correção de resumos expandidos e artigos sistematizando as experiências vivenciadas pelos acadêmicos. Orientação e correção de

> relatórios semestrais e anuais. Participação com os pibidianos em eventos locais e estaduais organizados pela coordenação geral do PIBID (EC2).
>
> Acompanho as atividades realizadas, correção de planejamento, orientações, formação, reunião com as supervisoras e bolsistas, orientação para escrita de artigos (AC).

Com base nas informações acima, entende-se que as atividades das coordenadoras do PIBID consistem, de maneira geral, em realizar orientações, supervisão das atividades, correções de planejamentos e de artigos. As coordenadoras de área são responsáveis também por articular o trabalho do acadêmico, advindo da universidade, com a professora supervisora que se encontra na escola de educação básica, responsável pelo PIBID nesses locais.

O quesito relação entre pibidianos e supervisores se mostrou um pouco frágil, pois, ao mesmo tempo em que 09 ex-participantes e 07 atuais, declararam possuir uma boa interação entre ambos, outros 06 enfatizavam a pouca ou nula relação, conforme pode-se observar:

> Não havia (EP1).
>
> A relação entre mim e a minha supervisora era firmada em uma relação de troca de conhecimento e confiança. Além disso, ela possibilitou que ao chegar à escola, todas nós bolsistas, fossemos recebidas e respeitadas como professoras e não como estagiárias; o que demonstra que ela teve êxito em ser a mediadora da relação, entre nós e a escola (EP6).
>
> Na medida do possível sim. Já que durante as aulas o professor precisava estar em sala também (EP10).
>
> Não tem troca de conhecimentos (AP2).
>
> Na maioria dos casos, só entramos em contato com a supervisora em extrema necessidade, quando encontramos dificuldades em aplicar a atividade, por conta da complexidade que o aluno apresenta quando se recusa a realizar a atividade proposta. Acredito que é uma relação saudável, mas que poderíamos estreitar os laços (AP7).
>
> Sim, a relação é boa, lógico que acontecem alguns desentendimentos, entre o que é dito pela coordenadora da faculdade, e o que nos podem na escola, mas conseguimos nos adequar e ter um bom diálogo (AP11).

A partir destas declarações é possível compreender como ocorre, na prática, essa relação entre IES e educação básica, tão almejada e proposta nos objetivos do PIBID. Exemplo disso é a declaração de EP6, que declarou boa relação entre ela e a supervisora, com troca de conhecimentos, e confiança. A ex-participante ressaltou que, em seu entendimento, a supervisora obteve êxito em sua função de

mediar a relação entre acadêmicos e escola, pois conseguiu com que pibidianos fossem recebidos e respeitados como professores, e não como estagiários.

Diante de tal declaração, questiona-se de que forma são recebidos e tratados os estagiários nas escolas de educação básica, uma vez que, para a EP6, foi sinônimo de sucesso obter tratamento diferente ao de estagiários, sentindo-se valorizada.

Sobre essa questão, Noffs e Rodrigues (2016, p. 366) declaram as dificuldades enfrentadas pelos estagiários nas escolas:

> Outro fator não menos importante é a receptividade do professor da escola. Como este não se identifica como coformador do futuro professor, não se envolve com o desenvolvimento do estágio, pouco contribuindo para a sua execução. Inclusive, alguns chegam a não aceitar o estagiário em suas salas.

Nesse sentido, quando acadêmicos, ora estagiários, são tratados com pouca receptividade pelos professores coformadores, podendo haver, por parte desses, certo receio, sobre como serão tratados no ambiente escolar. Assim, pode-se entender que serem recebidos e respeitados como professores, e não como estagiários, de fato pode ser significativo ao pibidiano, pois lhe oferece-lhe um sentimento de maior receptividade.

Duas das respostas, sendo uma de ex-participante e uma de atual, salientam a não existência de troca de conhecimentos ou de relação contínua entre eles e a supervisora da escola. Os demais enfatizaram que a relação ocorre, embora possa haver algumas limitações, como elencado por EP10, quando destaca que o professor supervisor encontra-se também em sala de aula, no cumprimento de seu cargo de professor; e por AP7, quando indica a pouca relação entre ela e a supervisora, vindo a ocorrer somente em casos de extrema necessidade.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar que o professor da escola de educação básica encontra-se também com notável sobrecarga de trabalho, diante das inúmeras funções a ele atribuídas. Mesmo sabendo que a participação dos professores da escola, para a função de supervisores do Programa, é opcional e condicionada a uma seleção, faz-se necessário questionar sobre como esse irá atuar enquanto professor e supervisor, visto que possui carga horária e obrigações a cumprir enquanto servidor público municipal.

Dessa forma, muitas vezes a ação do supervisor, dentro da escola, fica limitada a sua hora-atividade, fazendo com que este abra mão desse direito, em prol de sua nova demanda, que é o Programa.

Observa-se, portanto, que, embora o PIBID vise articular IES e educação básica, na prática, essa relação ocorre de maneira bastante frágil e contraditória, pois não há dedicação exclusiva desse professor aos alunos pibidianos, nem ao menos horários dedicados a esse momento. Por outro lado, o professor supervisor necessita desdobrar-se entre suas diferentes atribuições, podendo, consequentemente, afetar de alguma forma, seu trabalho como educador na escola.

Assim, o PIBID, enquanto anseia melhorias para os cursos de licenciatura e busca a interação entre IES e educação básica, pode, porventura, prejudicar ou pouco contribuir com as escolas, quando retira o professor de seu papel central, sobrecarregando-o com outros objetivos, os quais nem sempre ele consegue cumprir de forma exitosa.

Outra afirmação contribui para a análise da realidade vivenciada por esses pibidianos nas escolas em que participam, como a da AP11, que indica contradição existente entre o estabelecido na universidade, com a professora coordenadora de área, e o efetivado na escola, juntamente com a supervisora. Do mesmo modo, a EC2 declara que uma das dificuldades, é de fato a “[...] incompreensão de alguns professores supervisores frente ao seu compromisso com o Programa e o bolsista”.

Nota-se que, mesmo havendo reuniões entre a equipe (Coordenadora de área, supervisora e pibidianos), bem como orientações e planejamentos, algumas vezes há desentendimentos entre as partes. A tentativa de se estabelecer uma relação contínua e consistente entre IES e educação básica é constante dentro do PIBID, porém, como se observa, esse ainda é um caminho novo a ser trilhado, permeado por fragilidades e dificuldades diante das diferentes realidades. Como elenca Ludke (2009, p. 104),

> [...] Embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *loci* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes [...].

Nesse sentido, compreende-se que o PIBID busca esse envolvimento, apesar da existência de conflitos e diferenças, ele se configura como um dos meios existentes para esse fim.

Embora se defenda nesta pesquisa, veementemente, a relação intrínseca entre IES e educação básica, especialmente no que tange ao processo formativo do futuro professor, compreende-se a necessidade de uma análise atenta sobre como essa vem ocorrendo, buscando perceber as falhas e contradições, rompendo com a ideia de que essa relação deva acontecer sob qualquer custo e de forma aligeirada, sem pensar no contexto geral de como irá ocorrer.

Partindo para a última questão, no que diz respeito à realização das atividades do PIBID nas escolas, perguntamos aos ex e atuais participantes se essas ofereciam/oferecem local adequado para a realização das atividades por eles desenvolvidas. Três ex-participantes e dez atuais, declararam não havar um local adequado. Nas respostas dos ex-participantes, foi possível compreender quais eram esses ambientes em que ocorriam as atividades:

> Não. A estrutura da escola era pequena e por ter mais de um bolsista e apenas uma sala que seria "adequada", era feito revezamento ou se utilizava outros espaços, como por exemplo, o refeitório, sala da coordenação, brinquedoteca, espaços que fossem mais tranquilos e que não atrapalhassem no desenvolvimento das atividades (EP2).
>
> Na primeira escola sim. Na segunda tínhamos pouco espaço, muitas vezes fiz na biblioteca, sala de informática e também calçada da sala, esse era um problema quando tínhamos mais de 2 pibidianos na escola (EP5).
>
> Como o projeto consistia em trabalhar em conjunto com a professora regente, em forma de colaboração, a escola oferecia sim local adequado, uma vez que o local em que atuávamos era a sala de aula (EP6).
>
> Oferecia. Havia uma sala de aula dividida ao meio para que houvesse a realização das atividades. As salas possuíam quadro negro, carteiras, um armário com materiais disponibilizados pelo Programa (EP7).

A partir das constatações advindas das realidades dos ex-participantes do PIBID, pode-se observar que os locais onde desenvolviam suas atividades eram, na maioria dos casos, improvisados, visto que as escolas não possuíam salas disponíveis para atender as demandas do Programa, demonstrando assim precariedade.

Tanto EP2 quanto EP5 referem-se à dificuldade de desenvolver as atividades quando havia dois ou mais pibidianos na escola, sendo que, diante dessa situação, precisavam revezar salas e/ou desenvolver as atividades em

lugares alternativos, como refeitórios, brinquedotecas, sala da coordenação, informática, e, também, na calçada ao lado da sala. Já EP7 indica que a escola disponibilizava uma sala dividida ao meio, que era destinada aos pibidianos, comportando os materiais necessários ao desenvolvimento das atividades.

Buscando compreender se a realidade dos atuais participantes é diferente da que ocorria nos anos de 2016 e 2017, observou-se, com pouca surpresa, que esta se mantém ainda nos anos de 2018 e 2019, como indicam os atuais pibidianos de forma ainda mais detalhada:

> A verdade é que a escola que atualmente estou desenvolvendo o projeto do PIBID durante esse ano, está escassa de espaço para nós pibidianos, visto que a escola tem apenas uma sala de informática e um salão os quais eram disponibilizados para o nosso trabalho, porém, agora, estes espaços estão sendo usados para outros tipos de atividades, tendo nós do PIBID que trabalhar até no refeitório com as crianças (AP1).
>
> Não. Visto que, a estrutura é pequena e precária, na qual uma sala de aula está distribuída de uma maneira improvisada, e o atendimento de todos os bolsistas, ocorre até então, na sala de hora atividade dos professores (AP4).
>
> Nem sempre estamos numa sala adequada, ficamos com a sala que não está ocupada no momento, salão de reuniões, e sala do pré, com carteiras muito pequenas para os alunos que trabalho (AP5).
>
> Não, pois é uma escola que contemplava apenas alunos do ensino fundamental, com a vinda dos alunos da creche que agora são turmas do pré I e II, a escola superlotou e não oferece espaço para todas as atividades, bem como a situação da escola é precária, sem boa iluminação e ventilação nas salas, entre outros fatores. Fator que prejudica no atendimento, devido que com a passagem de varias pessoas, aonde é realizado o atendimento, o aluno acaba perdendo um pouco do foco nas atividades (AP6).

A partir das afirmações dos atuais participantes, observa-se que a precariedade para o desenvolvimento das atividades é uma constante, e, assim, essas não ocorrem da forma inicialmente idealizada pelo Programa.

As dificuldades enfrentadas pelos ex e atuais pibidianos, no que tange ao local de realização das atividades, não podem ser colocadas sob responsabilidade das escolas públicas, pois se sabe que essas enfrentam, ha tempos, grandes desafios com relação à insfraestrutura e com demais questões didático-pedagógicas dentro da própria demanda escolar.

Diniz-Pereira (2011, p. 36) corrobora quando afirma que “Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino – e, por via de

consequência, a democratização do acesso à educação básica – não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação".

Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 23), com base nas concepções de Charlot (2005), destaca que:

> Aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas.

Compreende-se que as escolas públicas de educação básica, muitas vezes, possuem a função de incluir populações marginalizadas, mesmo sem recursos e investimentos suficientes para oferecer a qualidade educacional desejada. Apesar disso, essas persistem na trajetória para a realização de suas demandas, intrínsecas da modalidade, além de abrirem portas aos Programas e políticas, os quais, dentro de seus planejamentos, não a vislumbram enquanto participante direta, deixando-a com mais obrigações, e menos investimentos, alheios assim a sua realidade.

Pode-se então compreender, que a formação de professores, não pode ser o único alvo na tentativa de elevar a qualidade da educação pública, uma vez que, as condições em que ele irá desenvolver seu trabalho tem grande influencia. Assim, Diniz-Pereira (2011, p. 36) enfatiza que

> Criticou-se, por exemplo, a ênfase dada à formação de professores como modo de garantir a qualidade do ensino praticado na escola sem ao menos mencionar os processos 'deformadores' e 'desqualificadores' aos quais esses profissionais estavam submetidos.

A partir dos levantamentos e constatações a respeito de como o PIBID no curso de Pedagogia – UNICENTRO se concretiza na prática, é possível observar que o Programa, embora com objetivos bem delineados, possui muitas dificuldades em sua realização, como demonstrado pelos ex-participantes e ex-coordenadoras, bem como pelos atuais.

3.4 POTENCIALIDADES, LIMITES E OS DESAFIOS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNICENTRO/IRATI

Diante da compreensão acerca de como o PIBID Pedagogia – UNICENTRO/Irati ocorre no contexto da prática, busca-se aqui, entender de que forma o Programa, enquanto política pública para a formação inicial docente, contribui para formar os futuros professores, buscando identificar, sobretudo, as potencialidades, limites e os desafios do PIBID para a formação inicial.

Com relação às potencialidades do Programa, pôde-se constatar, após a análise dos formulários, fatores significativos, como: aproximação IES com escolas de educação básica; conhecimento da realidade escolar; convivência com os desafios da sala de aula; sistematização das experiências vivenciadas, transformando-a em textos científicos; reflexões sobre alternativas teórico-práticas para a superação de dificuldades de aprendizagem, e, de forma unanime entre bolsistas e coordenadores, a questão da articulação entre teoria e prática.

Abaixo se pode encontrar algumas das declarações feitas pela atual e ex-coordenadoras, em que relatam as contribuições do PIBID:

> Na época que ingressei no PIBID tínhamos verbas, recebíamos material, participamos com todo o grupo de acadêmicas de congresso nacional em SP (verba do PIBID e Fundação Araucária), cada dupla apresentando trabalho.[...] As escolas apoiavam e consideravam que o PIBID era um excelente programa para formação inicial docente, além de um auxílio a elas pelo que era desenvolvido (EC1).
>
> As contribuições na formação do professor/pedagogo são várias: conhecimento da realidade escolar, convivência com os desafios da sala de aula como por exemplo: auxiliar alunos com dificuldades em aprender, atuar frente a indisciplina na sala de aula, observar que a docência é um processo ininterrupto de formação e estudo, convivência com docentes em diferentes níveis de formação e experiência na profissão, compreensão da organização burocrática do ambiente escolar e da sala de aula, aprender a sistematizar a experiência vivenciada transformando-a em texto científico (EC2).
>
> Possibilidade de refletir sobre as alternativas teórico-práticas para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos atendidos. A imersão dos acadêmicos no cotidiano escolar por meio do PIBID possibilita o exercício da pesquisa, planejamento e docência, numa constante troca de saberes e experiências (AC).

As coordenadoras retratam as potencialidades do Programa para a formação inicial, enfatizando o aprendizado advindo do conhecimento da realidade escolar. EC1 demonstra como o PIBID possibilitava que os acadêmicos bolsistas

participassem de eventos, como congressos no estado ou fora dele, usufruindo das verbas destinadas especialmente aos eventos.

Esse fato demonstra que o PIBID, em sua configuração inicial, destinava significativas verbas para a compra de materiais e participações em eventos, propiciando aos bolsistas novos olhares e conhecimentos, para além da sua realidade.

Diante do perfil socioeconômico dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, como já demonstrado neste trabalho, entende-se que o PIBID amplia os horizontes dos bolsistas, ao possibilitar o acesso a eventos científicos, visto que, em muitos casos, esses não teriam o montante suficiente para custear sua participação.

Ao encontro do declarado por EC1, um ex-participante do PIBID também salienta as contribuições do Programa, enfatizando a oportunidade de elaborar textos científicos e a participação em eventos:

> As contribuições foram vastas. Com o PIBID eu consegui enxergar o trabalho docente com outros olhos, pois acompanhava a professora regente e desse modo eu via o trabalho dela em relação aos alunos e vive versa. Consegui adquirir experiências ligadas à prática de alfabetização e também ao trabalho acadêmico, pois realizamos resumos, leituras e apresentação em eventos, o que certamente contribuiu para minha formação e currículo. O Programa possibilitou uma aproximação ao meio educacional e profissional, em muitos aspectos, realmente o PIBID foi muito importante para meu crescimento (EP7).

Observa-se que o antigo bolsista elenca o PIBID como um meio de aproximação com as escolas de educação básica e, consequentemente, com seu futuro ambiente profissional, ressaltando, ainda, que foi pela sua participação que conseguiu enxergar o trabalho docente de forma diferente, tendo oportunidade de realizar resumos, leituras e apresentação em eventos.

Sobre essa questão, Locatelli (2018, p. 313-314) enfatiza que “[...] faz-se necessário destacar o volume de produções acadêmicas referentes às experiências do PIBID e também sobre os diversos processos de formação docente que passaram a circular nas redes sociais e nos eventos da área”. Esse fato sustenta declarações feitas por EC1 e pelo EP7, pois se destacam o crescente número de pesquisas e relatos de experiência nos eventos científicos da área sobre o PIBID.

Outras contribuições foram sinalizadas por ex e atuais participantes, destacando-se: a experiência na área; o desenvolvimento de habilidades e

potencialidades; conhecimento da realidade e das dificuldades em sala de aula; a união entre teoria-prática e a constante pesquisa:

> Adquiri maior experiência na área da educação especial e inclusiva, além da prática em sala de aula e maior contato com a escola, a parte da gestão, didático/metodologias utilizadas de diferentes maneiras (EP1).
>
> Quando adentrei no programa estava no primeiro ano e por isso no início apresentava bastante dificuldade em relação a planejamento e até mesmo nas horas que estava em sala de aula. Eu fui crescendo com o PIBID, desenvolvendo habilidades e potencialidades, aprendendo a cada dia com as crianças, com as professoras da escola e com a professora da universidade. O PIBID acrescentou uma experiência boa e marcante em que pude conhecer e estar presente na realidade escolar e aprender na prática aliando sempre com a teoria essa dádiva que é a docência (EP2).
>
> Foi através do PIBID que tive o meu primeiro contato com a sala de aula, onde tive a oportunidade de colocar a teoria na prática. Está sendo uma experiência incrível, a qual me despertou o interesse em permanecer na carreira docente (AP1).
>
> O PIBID contribui para a formação, pois com o contato com uma escola em que os alunos não possuem tanta condição, analisamos outros problemas, novas realidades, novos horizontes, novas soluções, novas maneiras de trabalhar e desafios constantes. O PIBID contribui muito para a formação profissional também com os planejamentos, acompanhamentos dos alunos, pois sempre estamos a procura de atividades diferentes que poderemos utilizar com futuros alunos. Também auxilia muito na construção de pesquisa, como os artigos, na Universidade (AP6).

Compreende-se, portanto, que o PIBID tem inúmeras faces positivas, as quais trazem significativas contribuições à quem dele faz/fizer parte. Esses acadêmicos conseguem experienciar a sala de aula da educação básica, vivenciando os desafios das escolas públicas, e desenvolvendo processos reflexivos sobre a prática. Romanowski e Martins (2013, p. 3) consideram que

> [...] o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão.

Portanto, o PIBID auxilia o desenvolvimento do processo de formação da profissão, visto que conta com o apoio de professores da IES e da educação básica, além de possibilitar inúmeras descobertas e superações de desafios na área educacional.

O Programa, mesmo sob consideráveis elogios, também possui limites e desafios, demonstrando lacunas e fragilidades em seu desenvolvimento. Na visão da EC1, uma grande dificuldade se encontra na permanência dos bolsistas, sendo

que, em muitos casos, esses eram chamados para trabalhar, desistindo da vaga, tornando, assim, necessária a realização de novas seleções.

Portanto, analisa-se novamente a necessidade financeira do acadêmico licenciando, pois, como demonstrado nesta pesquisa, ele adentra ao Programa também pelo valor ofertado da bolsa remunerada, sendo, então, o fator financeiro, um dos pilares de interesse e permanência no Programa. No caso referido pela EC1, compreende-se que, quando os então pibidianos encontravam outra possibilidade de trabalho, e de assim adquirir remuneração, abriam mão do PIBID.

Este fato pode estar ligado à instabilidade do Programa, pois, de acordo com a EC2, principalmente nos anos de 2015 e 2016, havia ameaças de cortes e de finalização do PIBID. Ela enfatiza que

> Havia ameaças de cortes, de descaracterização da proposta. Essas ameaças impactavam o Programa, porque muitos bolsistas dependiam do valor da bolsa para estudar. Devido às ameaças muitos bolsistas deixaram o Programa, o que gerava uma série de novos desafios para os Coordenadores de Área (EC2).

Como observado, o PIBID demonstrava inconstância, acarretando insegurança aos bolsistas que dependiam do valor recebido, assim, muitos aproveitaram novas oportunidades de trabalho para que pudessem ter seu ganho financeiro garantido.

O fato de o Programa gerar essa instabilidade pode ocorrer por ser uma política de governo, e não uma política de Estado, o que pode ser explicado por Oliveira (2011, p. 329):

> Considera-se que politicas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as politicas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nesse sentido, compreende-se que o PIBID ainda se encontra como uma política de governo, pois, não foi institucionalizado e sequer existem significativas discussões acerca de mudanças nessa perspectiva, ficando, então, a mercê das decisões governamentais do momento, podendo romper-se a qualquer instante.

Embora o PIBID tenha mudado sua configuração, a partir do ano de 2018, ainda não houve o fortalecimento dele frente às políticas, pois, de acordo com o relato da AC, ainda é uma constante seus impasses, visto que a mudança originada

em 2018 ampliou o número de acadêmicos bolsistas e diminuiu o de coordenadores, gerando precariedade.

Freitas (2012, p. 216) considera que:

> [...] programas focalizados pontuais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), devem ser superados e substituídos por políticas permanentes universais de valorização profissional de todos os estudantes que almejam a carreira do magistério.

Desse modo, não se pode desconsiderar que o estágio supervisionado poderia vir a ser a superação do PIBID, pois, passando por uma reconfiguração, e incorporando os aspectos positivos do Programa, seria possível oferecer a todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura as mesmas oportunidades formativas.

André (2015, p. 71), em entrevista para Ricardo Prado, fez uma série de reflexões sobre o Programa, ressaltando que

> Tudo o que o Pibid faz são coisas que as pesquisas educacionais já mostram há bastante tempo que são necessárias, como estas: é preciso estar em contato com a realidade da escola; é preciso ter alguém que supervisione o estagiário na escola, e outro na universidade, que o ajude a pensar e resolver desafios com os quais, muitas vezes, também o professor de sala não sabe como lidar; é preciso haver um tempo de permanência estabelecido, e um lugar estabelecido. Há muitos elementos que consideramos importantes no estágio que estão no desenho do Pibid.

A partir dessa análise, compreende-se que o PIBID possui inúmeras potencialidades, e pode ser caracterizado como um Programa que, em grande parte, está alinhado aos objetivos da melhoria na qualidade da formação inicial docente. Como é sabido, embora possuam algumas semelhanças, o estágio supervisionado e o PIBID são dois espaços de formação distintos. As práticas realizadas em cada um deles, segundo os participantes dessa pesquisa, apresentam diferenças, como:

a) O PIBID possuir maior tempo de trabalho com os alunos, bem como o contato com professores regentes e equipe da escola, proporcionando mais tempo para a formação do acadêmico;
b) O PIBID é um trabalho mais direcionado às dificuldades de aprendizagem e tem uma metodologia diferenciada;
c) As atividades do PIBID são desenvolvidas apenas com os alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o estágio supervisionado ocorre com toda a classe.

A atual e ex-coordenadoras elencaram também essa distinção entre ambos, sendo que a atual coordenadora compreende que cada um possui suas especificidades, não havendo um mais importante que o outro. EC1 considera os dois complementares e EC2 destaca o PIBID como sendo mais abrangente, visto que:

> [...] no PIBID, o acadêmico permanece na escola durante um ano ou mais. Houve caso de bolsistas permanecerem no Programa durante os quatro anos da graduação. Acredito que a convivência prolongada com os desafios da escola permite ao acadêmico o conhecimento da complexidade da realidade escolar de forma abrangente. O estágio é uma experiência muito importante, porém a permanência na escola é de no máximo 60 horas por etapa (EC2).

Observa-se que as considerações de EC2 vão de encontro com as levantadas pelos EP. Vale ressaltar que esta questão não foi formulada aos atuais participantes do Programa, devido ao fato de estarem cursando o primeiro e segundo anos do curso, e, o estágio supervisionado só se iniciar no terceiro.

Dessa forma, com base nos presentes levantamentos, é possível compreender que o PIBID é mais abrangente no quesito tempo de processo formativo, proporcionando um contato mais extenso com os ambientes das escolas públicas de educação básica. Por outro lado, o Programa não abrange todos os licenciandos, sendo seletivo e com pouca disponibilidade de vagas, considerando-se assim, este fato, um dos limites do PIBID.

É nesse sentido que Locatelli (2018, p. 315) também afirma:

> Mesmo que a abrangência do PIBID possa ser considerada expressiva comparada a total ausência de investimento que se tinha anteriormente, a abrangência alcançada ainda não é suficiente para gerar um impacto significativo em termos de qualidade para o conjunto das licenciaturas. Esse fato tem possibilitado a criação de um ‘grupo de elite’entre os licenciandos ou no interior de cada curso.

Compreende-se que o PIBID, embora expressivo diante das poucas políticas e programas voltados à formação inicial docente, tem pouco impacto na qualidade das licenciaturas como um todo, visto que não alcança proporções numéricas significativas de acadêmicos.

Pode-se elencar ainda outra dificuldade enfrentada, sinalizada pela AP9: “A minha maior dificuldade é a locomoção até a escola, pois moro em outra cidade, e saio de madrugada de casa. Seria excelente se o Programa existisse em outras cidades além de Irati”. Tal declaração leva a refletir sobre a limitação local do PIBID, pois se restringe à cidade em que se encontra a IES, sendo necessário o

deslocamento, por parte dos bolsistas que residem em outras cidades, até as escolas no município da Universidade. Dessa forma, novamente se compreende que a bolsa recebida é de grande valia, uma vez que os acadêmicos necessitam do valor para custear suas despesas, sendo uma delas, a de deslocamento.

Assim, pode-se considerar que o PIBID é de fato um Programa positivo para o curso de licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO, campus Irati, pois apresenta contribuições e potencialidades notáveis, destacadas por ex e atuais coordenadoras e participantes.

Apesar de significativos pontos favoráveis ao PIBID, foram observadas muitas dificuldades, ainda a serem superadas pelo Programa, para que assim ele venha a ser compreendido como um espaço integral e completo de formação inicial docente. O PIBID possui desafios e limites, o principal deles é a incerteza sobre seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo investigar e compreender quais foram as contribuições do PIBID enquanto política pública voltada à formação inicial de professores para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UNICENTRO, campus Irati-PR.

Para tanto, buscou-se analisar o contexto da influência, da produção de texto e da prática, com base nas concepções de Ball (1992), em que se considerou a produção do discurso da política nacional, os processos de recontextualização que ocorreram na UNICENTRO, e também como este ocorreu e ocorre no curso de licenciatura em Pedagogia/Irati.

A pesquisa realizada contou com 25 participantes, dentre esses, 12 atuais acadêmicos participantes, 01 atual coordenadora de área, 10 ex-participantes e 02 ex-coordenadoras de área. Por meio de suas considerações e vivências observou-se que:

a) Aos ex e atuais acadêmicos participantes, as principais motivações para o interesse e ingresso no Programa foram a busca pela experiência, a possibilidade de produções e publicações científicas, e ainda, a oferta da bolsa remunerada;
b) A bolsa remunerada é um fator decisivo para a participação e permanência dos acadêmicos no Programa, pois elencam a importância do valor recebido para custear o deslocamento e materiais referentes às atividades desenvolvidas nas escolas. A bolsa de iniciação à docência se configura como um dos aspectos atrativos do PIBID, capaz de contribuir e subsidiar a formação dos estudantes que muitas vezes necessitam deste valor para complementar a renda;
c) A atual e ex-coordenadoras de área afirmam que foram motivadas pela possibilidade que o Programa oferece em aproximar o curso de Pedagogia com a educação básica, e em envolver ensino, pesquisa e extensão;
d) A bolsa remunerada não foi um fator decisivo para o ingresso das coordenadoras, embora fosse um significativo elemento para a permanência de duas das três pesquisadas, justificado pelo acúmulo de atividades que possuem no exercício da docência universitária;

e) O desenvolvimento das atividades realizadas pelos ex-participantes no ambiente escolar, nos anos de 2016 e 2017, ocorriam de maneiras distintas, e não houve consenso sobre a função destes nas escolas enquanto participantes do Programa. Dentre as atividades que realizavam, enfatizam-se: atuação junto aos alunos que possuíam dificuldades no processo ensino e aprendizagem, ocorrendo essa atividade fora da sala de aula; auxílio pedagógico aos alunos dentro de sala de aula, bem como a atuação em conjunto com a professora neste ambiente; ajuda e colaboração nas tarefas realizadas pela professora da turma;
f) Quando o pibidiano está na condição de “auxiliar” de classe do professor regente, há o desencontro com um dos objetivos do PIBID, que consiste na criação, participação em experiências metodológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
g) Os atuais acadêmicos participantes do Programa, nos anos de 2018 e 2019, demonstram maior autonomia e ciência de sua função nas escolas, e, de forma unânime, destacam que suas atividades na escola consistem na observação, seleção de alunos com algum tipo de dificuldade na aprendizagem, elaboração de planos de aulas e a realização de trabalhos individuais ou em grupos, dentro ou fora de sala de aula com estes alunos. Nenhum deles mencionou o auxílio a professores em sala de aula, dando clareza à prática focada no aluno e ao processo de criação e práticas inovadoras;
h) As atividades realizadas pela atual e ex-coordenadoras de área consiste em orientações, supervisão das atividades, correções de planejamentos e de artigos, além de articular o trabalho do acadêmico com a professora supervisora que se encontra na escola de educação básica;
i) A relação dos pibidianos com as professoras supervisoras ainda se mostra como um aspecto frágil do Programa, visto que alguns dos ex e atuais participantes enfatizam a pouca ou nula relação entre eles, enquanto outros declararam possuir uma boa interação;
j) Embora o PIBID vise articular IES e educação básica, na prática, esta relação ocorre de maneira bastante frágil e contraditória, pois não há dedicação exclusiva do professor supervisor aos pibidianos nem ao menos

horários dedicados para esse momento, dessa forma, a relação entre ambos ainda é um aspecto a se fortalecer;

k) Um dos obstáculos enfrentados pelos participantes do Programa consiste na dificuldade em conciliar o que é estabelecido na universidade junto à professora coordenadora de área, e o efetivado na escola, com a supervisora. Do mesmo modo, uma ex-coordenadora declarou que a incompreensão de alguns professores supervisores frente ao seu compromisso com o Programa e o bolsista é um dos enfrentamentos vividos;
l) A precariedade dos locais para o desenvolvimento das atividades nas escolas é uma constante, ex e atuais participantes do PIBID realizam suas ações em ambientes improvisados, pois as escolas não possuem salas disponíveis para atender as demandas do Programa. Para tanto, os pibidianos precisam revezar salas, e/ou desenvolver as atividades em lugares alternativos, como refeitórios, brinquedotecas, sala da coordenação, informática, dentre outros ambientes. Observou-se que essa realidade se mantém, desde o ano de 2016 até os dias atuais.
m) Embora seja forte a formulação do PIBID, há ainda, alguns impasses na realização deste no contexto da prática, fato constatado pelos participantes desta pesquisa, diante das dificuldades enfrentadas por eles para conseguir realizar as atividades previamente estabelecidas, nas escolas de educação básica.

A partir dos levantamentos e constatações a respeito de como o PIBID no curso de Pedagogia – UNICENTRO se concretiza na prática, é possível observar que o Programa, embora com objetivos bem delineados, possui muitas dificuldades em sua realização.

Nesse sentido, observou-se que, dentre as contribuições do PIBID para o curso de Pedagogia da UNICENTRO, campus Irati-PR estão: Aproximação do acadêmico com a realidade das escolas de educação básica; possibilidade de experienciar e vivenciar a docência, relacionando teoria e prática; produções e publicações de trabalhos científicos oriundos dos conhecimentos adquiridos por meio do Programa e a oferta de bolsa remunerada, a qual subsidia os acadêmicos participantes.

Em contraponto, as dificuldades e limites do Programa são sintetizadas pelos seguintes aspectos: instabilidade e enfraquecimento mediante cortes

orçamentários e mudanças no cenário político; frágil relação dos pibidianos com professores supervisores e com o que é acordado nas universidades e o efetivados na escolas; locais improvisados e, por vezes, inadequados para a realização das atividades dos acadêmicos no ambiente escolar; a seletividade do Programa para/com os acadêmicos, visto que possui cotas de participação, não sendo possível a inserção de todos os acadêmicos, dentre outros.

Compreende-se, portanto, que o PIBID ainda se encontra em desenvolvimento, com vieses positivos e negativos, e que merece atenção para que possa se fortalecer enquanto política pública, uma vez que este, atualmente, encontra-se passível de cortes e mudanças, distante ainda, de ser uma Política de Estado, institucionalizada e estável.

Entende-se a necessidade de estudos e investimentos sobre o Programa para que este possa se fortalecer, superar as fragilidades e limites que possui e, desse modo, ampliar os horizontes na busca pelo cumprimento de seus objetivos e a melhora da formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Revista Retratos da Escola**/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) – v. 2, n 2/3, jan./dez. 2008. Brasília: CNTE, 2007.

AMBROSETTI, N. B. et. Al. **Formação de professores: contribuições de um programa de iniciação à docência**. III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Universidade de Taubaté, 2014.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política. *La teoria estratégica*. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación** [S.I.], v.2, n.2/3, 2002.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The policy press. 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviixliii, 2001.

BALL, S.J. **Educational reform***:* a critical and post-structural approach.Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal,** Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal 01 Sociology**, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOWE, R.; BALL, S. J; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRAGANÇA, I. F. de. S.; MOREIRA, L. C. P. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituição, práticas educativas e história. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan.- jul., 2013

BRAGANÇA, I. F. S. Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro após as Diretrizes Curriculares Nacionais*:* formação docente e gestão educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v.09, p.97 - 115, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto N° 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/d6755.htm>. Acesso em: 10 set.2017

BRASIL. **Decreto nº 19. 851** de 11 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto nº 19. 890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 1931.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. 1931.

BRASIL. **Decreto nº 6.755** de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE, nº 01de dezembro de 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

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: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3Imperio/ Acesso em abril 2018

BRASIL. **Lei nº 12.796** , de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 16**, 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 de Leis do Império do Brasil - 1834, p. 15 v. 1 (Publicação Original). Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12 agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: abril 2018

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.295** de 13 de junho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae).** Brasília, MEC, 2014. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf. Acesso em janeiro de 2018

BRASIL. **Portaria GAB nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

BRASIL. **Portaria nº 260** de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. **Portaria nº 72** de 9 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. Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 2** de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Julho, 2015.

CAPES**. Edital nº 061/2013.** Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência.

CAPES. **Edital nº 7/2018**. Selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação***:* fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n° 11, jan./jun. 2006.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 4, p. 5-17, 1991.

DESTRO, D. S. **A política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora-MG**: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

ENS; R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS; R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Políticas de formação do professor:** caminhos e percursos. Curitiba: Champagnat, 2011.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática ma educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056. Acesso em: 19 jun. 2019

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. H. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em:

http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/180. Acesso em 15 jun. 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GATTI, B. A. *et al*. **A atratividade da carreira docente no Brasil** – Relatório Final. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elza S. Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.) **Aprendendo a Ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, p.5-23, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. (Questões da nossa época, v. 14). São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMINI, Márcia A.; PENNA, Marieta G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**. V. 27, N. 2 (80), p. 177-202, maio/ago., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf. Acesso em 04. Mai. 2017

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/12068. Acesso em: 10 mai. 2019

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LEVIN, H. **Our schools in the year 2030** Forum: How Will They be Different? Education Next, Cambridge, MA: [s.n.], 2006. Disponível em: www.educationnext.org/20062/. Acesso em: 20 out. 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 abr. 2019

LOCATELLI, Cleomar. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432. Acesso em: 07 jun. 2019

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 05 abr. 2019

LUDKE, Menga.; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). **Orientação vocacional ocupacional**: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2, 2006.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, vol. 23, nº 80, 2002.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 1, nº 26, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2, 2006.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 12 mai. 2019

MAINARDES, J.; GANDIN; L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. de. (Orgs.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230034, 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143 – 172.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias,** v. 1, n.1, 2000. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825. Acesso em: 10 abr. 2018

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693. Acesso em: 02. Mai. 2017

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 90, 1994, p. 36-44.

MORGADO, V. N. **A multieducação e a cultura no contexto da prática**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003.

MÜLLER, T. M. P. A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 3, p. 90 – 107, jan/jun. 2010.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo** *(São Paulo, 1808-1889*). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NOFFS, Neide de Aquino.; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A Formação Docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 357 – 374 jan./mar.2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 09 mai. 2019

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 09 abr. 2019

OLIVEIRA, O. S. de.; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. **As propostas da unesco e o panorama educacional brasileiro: pontos e contrapontos**. XXIV Simpósio – ANPAE, 2009.

OLIVEIRA, O. V. de.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica da pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, 2005.

PICONEZ, S. **A prática de ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, V. 3, setembro, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 17 mai. 2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019

PRADO, Ricardo. Entrevista com Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Disponível em: Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Acesso em: 10 jun. 2019.

PREZEPIORSKI, Eliane; BECKMANN, Karina Worm. **PIBID na UNICENTRO**: fortalecendo a licenciatura em Matemática. VII Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, Maceió – Alagoas, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v.6, n.1, Montevideo, Junho/2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005>. Acesso em: 04 abr. 2019

SANTOS, L. L. de C.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, Leda. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – Contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 31-45. Ago./dez. 1983. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316. Acesso em: 07 abr. 2018

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 16 mai. 2019

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of a new reform. Harvard Educatinal Review, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, 2000, p. 61-88.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes , 2002.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149. Acesso em: 24 Ago. 2017

TOZETTO, S. S. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In: TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (Orgs.). **Desafios da formação de professores:** saberes, políticas e trabalho docente. 1. Ed.- Curitiba, Pr: CRV, 2014.

UNICENTRO. **Resolução nº 40**-COU/UNICENTRO, DE 9 DE MARÇO DE 2009. Disponível em: https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/E4B03C30. Acesso em: 19 fev. 2019

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAZ, M. R. T.; MASSON, G. A (des)valorização profissional docente: implicações da oferta e demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 223-243, jan./abr. 2017 Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: Jul. 2017

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

VILLELA, Heloisa. A imprensa pedagógica e a constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). **Dos arquivos à escrita da história***:* a educação brasileira entre o império e a república. 2. ed., Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VILLELA, Heloisa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloisa. **A primeira escola normal do Brasil***:* uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1990.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores no Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 238 p.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIOS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1- FORMULÁRIO PARA **ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA** QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (ATUAIS PARTICIPANTES – AP).

1. Em que ano você ingressou no PIBID?
2. Quanto tempo faz que você participa do Programa?
3. Em que período/ ano do curso você estava quando ingressou?
4. Você exerce outra atividade remunerada além do PIBID? Qual?
5. Qual foi motivo que fez você se interessar pelo Programa?
6. A bolsa oferecida pelo Programa foi um fator decisivo para você ingressar? Por quê?
7. Se o PIBID passasse a não oferecer mais bolsas, você permaneceria no programa? Justifique.
8. Você acredita que o PIBID está contribuindo para a articulação entre teoria e prática?
9. Como é a sua relação com o professor supervisor da escola? Há interação contínua e troca de conhecimentos periodicamente?
10. A escola de educação básica oferece local adequado para a realização das atividades? Justifique.
11. Quais ações/atividades são desenvolvidas por você na escola?
12. Relate quais são as contribuições do PIBID para sua formação acadêmica e profissional, bem como os pontos de dificuldades/fragilidades do programa.

2- FORMULÁRIO PARA **EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA** QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (EX- PARTICIPANTES – EP).

1- Em que ano você ingressou no PIBID?
2- Quanto tempo permaneceu no Programa?
3- Em que período/ ano do curso você estava quando ingressou?
4- Atualmente você trabalha na área da docência?
5- Qual foi o motivo que fez você se interessar pelo Programa?
6- A bolsa oferecida foi um fator decisivo para seu interesse e participação no Programa?
7- Se o PIBID passasse a não oferecer mais bolsas, você permaneceria no programa? Justifique.
8- Qual foi o motivo para o seu desligamento do programa?
9- O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação dos futuros docentes?
10- As práticas do estágio supervisionado e as do PIBID apresentaram grandes diferenças? Em que sentido?
11- Como era a sua relação com o professor supervisor da escola? Havia interação contínua e troca de conhecimentos periodicamente?
12- A escola de educação básica oferecia local adequado para à realização das atividades? Justifique.
13- Quais ações/atividades eram desenvolvidas por você na escola?
14- Quais foram as contribuições do PIBID para a sua formação acadêmica e profissional?

3- FORMULÁRIO PARA ATUAL **PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA DO** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ATUAL COORDENADORA – AC)

01-Em que ano você ingressou como coordenadora de área do PIBID?
02-Qual é a linha que você coordena?
03-Quantos alunos participam desse grupo/linha?
04-Por quais motivos você decidiu ingressar no programa?
05-A bolsa oferecida, foi um fator decisivo para seu interesse e participação no Programa?
06-Se o PIBID passasse a não oferecer mais bolsas, você permaneceria no programa? Justifique.
07-Houve algum procedimento proposto pela instituição para que você tomasse conhecimento das obrigações e das funções de seu cargo? (Cursos, reuniões, eventos, etc.)
08-Que ações/atividades você desenvolve no programa, enquanto coordenadora de área?
09-Como foi a transição do PIBID entre os anos de 2017 para 2018? Cite as principais mudanças observadas por você.
10-Você acredita que o PIBID aproxima as escolas públicas e o ensino superior? Em que medida?
11-Você considera o PIBID mais importante que o estágio supervisionado, para a formação inicial docente? Por quê?
12-Durante os anos de sua participação, houve ameaças de cortes e/ou finalização do programa? Explique.
13-Relate quais são as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, especialmente ao curso de Pedagogia/I, bem como os pontos de dificuldades/fragilidades do programa, enfrentados em sua participação.

4- FORMULÁRIO PARA **EX-COORDENADORAS DE ÁREA DO** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (EX-COORDENADORAS – EC)

01-Em que ano você ingressou como coordenadora de área do PIBID?

02-Qual era a linha que você coordenava?

03-Por quais motivos você decidiu ingressar no programa?

05-A bolsa oferecida foi um fator decisivo para seu interesse e participação no Programa?

06-Se o PIBID passasse a não oferecer mais bolsas, você permaneceria no programa? Justifique.

07-Que ações/atividades você desenvolvia no programa, enquanto coordenadora de área?

08-Quantos alunos participavam, na linha que você coordenava, nos anos de 2016 e 2017?

09-Houve algum procedimento proposto pela instituição para que você tomasse conhecimento das obrigações e das funções de seu cargo? (Cursos, reuniões, eventos, etc.)

10-Você acredita que o PIBID aproxima as escolas públicas e o ensino superior? Em que medida?

11-Você considera o PIBID mais importante que o estágio supervisionado, para a formação inicial docente? Por quê?

12-Durante os anos de sua participação, houve ameaças de cortes e/ou finalização do programa? Explique.

13-Relate quais são as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, especialmente ao curso de Pedagogia/I, bem como os pontos de dificuldades/fragilidades do programa, enfrentados durante sua participação.

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Universidade Estadual do Centro-Oeste
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

1

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Erivelton Fontana de Laat, Vice-Diretor de *Campus*, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERIZAÇÕES, AÇÕES E CONTRADIÇÕES**, sob responsabilidade da pesquisadora Camila Santos Cornelo, na instituição de ensino superior UNICENTRO. Para isso, será autorizado à pesquisadora, o contato com discentes e egressos do curso de licenciatura em Pedagogia, que fazem e fizeram parte do Programa (PIBID) neste campus; bem como os profissionais docentes, para realização das entrevistas.

Irati, 14 de março de 2018.

.....
Erivelton Fontana de Laat
Vice-Diretor de *Campus*

Home Page: http://www.unicentro.br
***Campus* Santa Cruz:** Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
***Campus* CEDETEG:** Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO, APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE ¿ CAMPUS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERIZAÇÕES, AÇÕES E CONTRADIÇÕES.

Pesquisador: Camila Santos Cornelo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93702418.8.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.813.878

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERIZAÇÕES, AÇÕES E CONTRADIÇÕES, de interesse e responsabilidade da proponente Camila Santos Cornelo, projeto de mestrado, propõe tomar como base para a pesquisa de campo, a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, que aderiu ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência no ano de 2010.

Contaremos com as informações oriundas do curso de licenciatura em pedagogia do campus Irati-Pr, bem como dos agentes que no contexto da prática realizam e participam da implantação desta política, que são, os atuais participantes e ex-participantes do PIBID (25 indivíduos - ex-estudantes, ex-professores supervisores, professores coordenadores de área e coordenador institucional) e os interessados a participar do programa futuramente.

Faremos os levantamentos necessários sobre o PIBID nessa instituição, focando em Editais e demais documentos pertinentes ao estudo.

Logo depois será realizada entrevistas, a partir de questões semi-estruturadas, com atuais participantes e ex -participantes do PIBID (estudantes, professores supervisores, professores coordenadores de área e coordenador institucional) e os interessados a participar, buscando compreender que concepções possuem sobre o Programa, como ele está sendo implementado, suas fragilidades e possibilidades, etc

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o PIBID como uma política pública para a formação de professores, visando os resultados e perspectivas no atual contexto dos cursos de
licenciatura.

Objetivos Secundários:

- Identificar os principais contextos que influenciaram para que esse programa fosse criado, bem como as influencias atuais.
- Analisar os documentos legais que norteiam a implantação e regulamentação do PIBID como política pública nacional;
- Investigar as contribuições do PIBID do curso de pedagogia – Unicentro nos últimos anos, para o curso de licenciatura em questão, e para os acadêmicos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O procedimento de entrevista precisará ser gravado, para posterior transcrição. Dessa forma, a gravação poderá trazer algum desconforto como: insegurança ao falar sobre o assunto, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Contudo, esse tipo de procedimento apresenta um risco que será reduzido pela descontração, tranquilidade e espontaneidade durante a entrevista, objetividade e clareza das perguntas.Fica garantida a sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso os participantes precisem de alguma, orientação ou encaminhamento, por sentirem-se prejudicados por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente do procedimento, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

Benefícios:

Contribuir para o enriquecimento da pesquisa. Refletir sobre o processo de formação inicial de professores no âmbito das políticas públicas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

1) Check List inteiramente preenchido;

2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Erivelton Fontana de Laat - Vice diretor geral Campus Irati;

3) Carta de anuência/autorização (da instituição co-participante /local onde será efetuada a coleta de dados. Erivelton Fontana de Laat - Vice diretor geral Campus Irati e Rita de Cassia Penteado de Almeida - Secretaria Municipal de Educação;

4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido). Esta no modelo atualizado, disponibilizado na página do COMEP e com linguagem adequada.

5) Projeto de pesquisa completo (anexado pelo pesquisador);

6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro/questões norteadora): ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA QUE JÁ PARTICIPARAM/PARTICIPAM DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

7) Cronograma do projeto completo e da Plataforma (devem estar completos e atualizados). A vigência da pesquisa é de agosto/2018 a outubro/2018;

8)- Orçamento - esta detalhado na Plataforma.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

(3) Descrever critérios de inclusão e exclusão no projeto, atenção a faixa etária. Se forem menores de 18 anos, necessidade de Termo de Assentimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1089720.pdf	04/07/2018 22:02:39		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/07/2018 22:00:36	Camila Santos Cornelo	Aceito
Outros	CheckListDocumentalOK.pdf	04/07/2018 21:59:46	Camila Santos Cornelo	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	04/07/2018 21:52:01	Camila Santos Cornelo	Aceito
Outros	CartadeautorizacaoSecretaria.pdf	04/07/2018 21:51:24	Camila Santos Cornelo	Aceito
Outros	CartadeAutorizacaoUnicentro.pdf	04/07/2018 21:50:45	Camila Santos Cornelo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/07/2018 21:46:21	Camila Santos Cornelo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestrado2018.doc	04/07/2018 21:45:51	Camila Santos Cornelo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GUARAPUAVA, 10 de Agosto de 2018

Assinado por:
Roberta Letícia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br