



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

SILVIA HELENA DA SILVA MARRAFON

**CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**PALMAS - TO
2019**

SILVIA HELENA DA SILVA MARRAFON

**CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gestão de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Gestão de Políticas Públicas..

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lina Maria Gonçalves

PALMAS – TO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M358c MARRAFON, SILVIA HELENA DA SILVA .
CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE. / SILVIA HELENA DA SILVA MARRAFON. – Palmas, TO, 2019.
119 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2019.

Orientadora : LINA MARIA GONÇALVES

1. POLÍTICAS PÚBLICAS. 2. EDUCAÇÃO. 3. FORMAÇÃO DOCENTE. 4.
PIBID. I. Título

CDD 350

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVIA HELENA DA SILVA MARRAFON

**CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Gestão de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Tocantins para
obtenção do título de mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Lina Maria Gonçalves

Aprovada em 08/02/2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Lina Maria Gonçalves (Orientadora)



Prof. Dra. Keile Aparecida Beraldo (Membro interno)



Prof. Dra. Marcilene de Assis Alves Araújo (Membro externo)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Clara e João, que são minha inspiração para concluir cada um dos desafios a mim colocados. É neles que vejo todos os dias um futuro, e é para eles que dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ser presença de luz constante e perceptível em cada desafio a mim lançado, e em cada passo dado em minha vida. Pelas pessoas certas no momento certo, pelo conforto e pela paz necessária nas horas de insegurança e incertezas.

À UNIRG pela oportunidade que me deu de fazer o curso de mestrado em casa, quando fechou essa parceria com a UFT, trazendo os melhores profissionais para nos guiar até aqui;

Às amigas Rosemeire e Marcilene, que me incentivaram a participar da seleção do mestrado, e não mediram esforços para me ajudar na submissão do projeto. Sem a motivação que me deram, provavelmente não teria feito parte deste programa.

Aos docentes do programa GESPOL, os quais contribuíram de forma significativa para a minha pesquisa, instrumentalizando-me desde a fundamentação teórica aos recursos metodológicos;

Aos meus colegas do mestrado, parceiros de estudo, de trabalhos em grupo. Obrigada por tornarem essa jornada mais leve. Mesmo solitária, em momento de pesquisa, sabia que também estavam na escrita de suas dissertações, fato que me incentivava a prosseguir.

A minha querida orientadora Lina Maria, para quem devo mais que os ensinamentos da orientação. Obrigada pela sua dedicação, pela paciência, pela persistência, por acreditar no meu potencial. Mas acima de tudo, obrigada por ser lanterna na imensidão do mundo da pesquisa, por ser um exemplo o qual pretendo seguir ao longo da minha vida.

MARRAFON, Sílvia Helena da Silva. **Contribuições e perspectivas do PIBID para a formação docente**. Palmas, 2019. 119 fl. Dissertação Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Programa de Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2019.

RESUMO

O presente trabalho trata das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID para os licenciandos da Universidad e Gurupi-Unirg, Gurupi- TO. Tendo em vista que o programa encontra-se em vigência desde 2007 no Brasil, a pesquisa aponta dados da Capes, bem como outros trabalhos existentes voltados para análise e avaliação do PIBID em Universidades públicas de todo país. Aqui, com o objetivo de avaliar os efeitos do referido programa na Unirg, com foco nos relatórios do ano de 2017, utilizou-se da análise documental numa pesquisa de abordagem quali quantitativa. Além da análise de conteúdo dos relatórios produzidos pelos coordenadores, supervisores e estudantes bolsistas, a presente pesquisa embasou-se em material bibliográfico na perspectiva de dialogar com teorias sobre Políticas Públicas; Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores. Nesse sentido, buscou-se por meio dos resultados, verificar se os objetivos propostos pelo PIBID têm de fato sido alcançados na Unirg. Os resultados, a partir das categorias “O PIBID e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente”; “O PIBID e a relação entre teoria e prática”; “Reconhecimento do contexto escolar” foram a qualificação para o mercado de trabalho e o reconhecimento do programa para formação contínua de professores. Destacaram-se também a valorização da profissão docente com a motivação dos licenciandos; O PIBID como programa de captação de discentes nos cursos de licenciatura; e o PIBID como intermediador entre Universidade e Escola. Além disso, os licenciandos bolsistas foram apresentados com mais experiência prática escolar que os licenciandos não bolsistas. Quanto às escolas, o PIBID tem contribuído para a aprendizagem dos alunos, e ainda, tem sido um programa de formação continuada para os professores regentes.

Palavras chave: Licenciaturas. Docência. Formação Inicial. Teoria. Prática.

MARRAFON, Sílvia Helena da Silva. **Contributions and prospects of PIBID for teacher education**. Palmas, 2019. 119 fl. Dissertation Master in Public Policy Management). Postgraduate Program in Public Policy Management, Federal University of Tocantins - UFT, 2019.

ABSTRACT

The present work deals with the contributions of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant - PIBID for the graduates of the Gurupi University - Unirg, Gurupi-TO. Considering that the program has been in force since 2007 in Brazil, the research points to Capes data, as well as other existing works aimed at the analysis and evaluation of PIBID in public universities throughout the country. Here, with the objective of analyzing the effects of the said program at Unirg, focusing on the reports of the year 2017, documentary analysis is used in a qualitative research. Besides the content analysis of the productions of coordinators, supervisors and scholarship students, this research uses bibliographical material in the perspective of dialoguing with theories on Public Policies; Public Educational Policies and Teacher Training. In this sense, it is sought through the results, to verify if the objectives proposed by PIBID have in fact been reached at Unirg/Gurupi. The results, from the categories "PIBID and the construction of knowledge in the formative aspects and in the teaching practice"; "PIBID and the relation between theory and practice"; "Recognition of the school context" were the qualification for the job market and the recognition of the program for continuing teacher training. They also emphasized the valorization of the teaching profession with the motivation of the graduates; PIBID as a program to attract students in undergraduate courses; and PIBID as intermediary between University and School. In addition, the scholarship holders were presented with more practical school experience than the non-scholarship holders. As for schools, PIBID has contributed to student learning, and it has been a continuing training program for teachers.

Keywords: Bachelor's degrees. Teaching. Initial formation. Theory and practice.



LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAE – Auxílio por Avaliação Educacional

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANDES – SN - Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes

DED - Diretoria de Educação a Distância/Capes
DPB - Diretoria de Programas e Bolsas no País/Capes

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Life – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

LOA - Lei Orçamentária Anual

Paep - Programa de Apoio a Eventos no País - Capes

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PGRAD – Pro-reitoria de Graduação e Extensão

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PRODASEC - População Carente do Meio Urbano e do Meio Rural

PRONASEC - Programa de Educação Pré-Escolar.

PROPESQ- Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

SAC – Sistema de Auxílios e Concessões (Capes)

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESu - Secretaria de Educação Superior

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGB – Sistema de Gestão de Bolsas

UFT – Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ciclo de políticas públicas	29
Figura 2 – Contribuições do PIBID para a aprendizagem, na perspectiva dos alunos do 2º ano do E.M.	78



LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de IES e Projetos participantes do PIBID em 2014	46
Quadro 2- Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade em 2014.....	46
Quadro 3 – Quantitativo de publicações localizadas nas buscas.....	48
Quadro 4 – Relação de artigos e respectivos assuntos	49
Quadro 5- Subprojeto 1 Pibid – UNIRG/EDUCAÇÃO FÍSICA/ Campus II – Centro	57
Quadro 6- Subprojeto 2 Pibid – UNIRG/LETRAS/PORTUGÊS Campus I – Centro.....	57
Quadro 7-Subprojeto 3 Pibid – UNIRG/LETRAS/ INGLÊS Campus I – Centro	57
Quadro 8-Subprojeto 4 Pibid – UNIRG/PEDAGOGIA/ Campus I – Centro	57
Quadro 9 - Escolas e número de alunos atendidos pelo Pibid, em 2017.....	61
Quadro 10- Visão da universidade sobre a construção dos saberes nos aspectos formativos e na prática docente	63
Quadro 11-Perspectiva da Universidade sobre os impactos das ações/atividades do projeto na formação dos licenciandos e escolas participantes.....	69
Quadro 12 -Perspectiva da Universidade sobre os impactos das ações/atividades do projeto nas escolas participantes.....	74



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
Problema de pesquisa	14
1.1 Objetivos	14
1.1.1 Objetivo Geral	14
1.1.2 Objetivos Específicos	14
1.2 Justificativa	15
1.3 Metodologia	16
1.4 Contexto e sujeitos da pesquisa: Universidade de Gurupi - UNIRG	21
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	27
2.1 Políticas Públicas	27
2.2 Políticas Públicas educacionais no Brasil – Percurso Histórico	32
2.3 Políticas públicas na formação de professores	38
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO AOS LICENCIANDOS NO BRASIL	43
3.1 O PIBID em pesquisas recentes, no Brasil.	47
3.2 Tendências nas pesquisas sobre o PIBID	51
4 A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NA UNIRG E O PIBID	56
4.1 O PIBID na UNIRG	57
4.2 Os efeitos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na Universidade de Gurupi - UNIRG	60
4.2.1 O Pibid e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente	63
4.2.2 O PIBID e a relação entre teoria e prática	68
4.2.3 Reconhecimento do contexto escolar	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	89
Apêndice A	90
Apêndice B	92
ANEXOS	101
Anexo A	102
<u>Anexo B</u>	112

1. INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, faz-se necessário justificar a escolha deste tema ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas - Gespol em julho de 2016. Ao ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras, sempre foi comum observar o impacto dos licenciandos ao se depararem com o cronograma da prática curricular docente nas escolas públicas, uma experiência até então desconhecida pela maioria. Pimenta e Lima (2011, p.102), ao apontarem as perspectivas do estágio para quem ainda não é docente, afirmam que

essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir de desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

Por outro lado, apontam também as dificuldades que os discentes enfrentam na referida disciplina.

Em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades e na chegada à escola, como registrou um dos estagiários, são constantes os problemas relacionados com a falta de organização, de recursos materiais, de integração entre escola e estagiários, além de indisciplina... (PIMENTA; LIMA, 2011, p.102)

Tendo consciência de que essa preocupação não é restrita à Universidade de Gurupi, e sim a nível nacional, nota-se que as políticas públicas educacionais têm se despertado para a formação docente e fomentado programas para a profissionalização dos professores, e no que ampara a formação inicial, em 2007 o Capes lançou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. O que ocorreu é que, a partir de 2012, a Unirg passou a oferecer a uma parcela destes graduandos a oportunidade de ingressar no PIBID.

Após 5 anos de experiência, uma linha divisória surgiu entre estes e aqueles não selecionados pelo programa. E é exatamente esse contexto que norteou os questionamentos da presente pesquisa.

1.1 Problema de pesquisa

Atualmente, as licenciaturas enfrentam o desafio de promover aos futuros professores a relação entre a teoria e a prática, de forma que eleve a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre graduandos em licenciaturas e seu público alvo. Para tanto, um dos programas oferecidos pela Capes Ministério da Educação é o PIBID. Tal programa, além de visar ao aprimoramento e a valorização da formação de professores, também concede uma ponte entre comunidade escolar do Ensino Básico e do Ensino Superior.

Assim como várias Instituições públicas, a Universidade de Gurupi - UNIRG oferece este programa aos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física, e será objeto de pesquisa neste trabalho. Neste sentido, surge a indagação: O PIBID tem de fato contribuído com a formação dos licenciandos da Unirg, ou ainda necessita ser reavaliado por não alcançar de fato seus objetivos? Quais as relações entre as premissas teóricas e a efetiva contribuição do PIBID na formação dos licenciandos?

1.2 Objetivos

Tem-se aqui como ambiente macro para o objetivo deste trabalho a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, representada pelo PIBID, tendo como ambiente micro a Universidade de Gurupi - TO. Essa instituição conta com 17 cursos de graduação, sendo 03 deles voltados para a licenciatura: (Educação Física, Letras e Pedagogia). A presente pesquisa é constituída por um objetivo geral e cinco objetivos específicos, conforme discriminados a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade de Gurupi - Unirg para a formação dos futuros professores dos cursos de Licenciatura, visando gerar informações úteis para futuras políticas públicas de fortalecimento das licenciaturas na UNIRG.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever as diretrizes e as metas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);

- Identificar a perspectiva dos licenciandos sobre como o programa tem contribuído na sua formação profissional;
- Analisar o processo de atendimento das diretrizes e das metas do programa, sob a perspectiva de licenciandos, coordenadores e supervisores do PIBID;
- Analisar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade de Gurupi - Unirg, no escopo das políticas públicas para formação inicial de professores.

1.3 Justificativa

É inegável que o século XXI tem se revelado bastante desafiador para todos que nasceram na segunda metade do século anterior, e, portanto, parece ser necessário, conforme Imbernón, (2004), que toda instituição educativa (desde a alfabetização até o ensino superior) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar suas práticas, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às mudanças sócio tecnológicas que sacudiram o último quartel do século XX.

Seguindo nessa linha de raciocínio, torna-se necessária a adaptação das instituições às novas exigências da educação no âmbito social, pedagógico e filosófico.

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino do básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber. (IMBERNÓN, 2004, p.8.)

Em consequência a isso, a profissão docente também deverá seguir concomitantemente a essas mudanças, e é aí que se justifica a necessidade da formação de professores nos dias atuais.

Outro ponto a ser analisado, conforme mencionam Pimenta e Lima (2011), reside na formação docente inicial frente a possíveis questionamentos dos licenciandos ao se depararem com as aulas de estágio supervisionado. Por nunca terem tido contato com a prática é comum interpelarem com perguntas “Como vou dar aula se não tenho prática?”; “O que fazer para ficar bem preparado para a sala de aula?”; “Esse curso vai mesmo me ensinar a ensinar?”

Se por um lado é necessário acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas na educação, a formação do professor deve também ser iniciada nos primeiros anos da

licenciatura. Este último ponto é, indubitavelmente, a premissa deste trabalho, que tem como foco o PIBID. Logo, avaliar os efeitos do programa torna-se um ponto relevante para o fortalecimento dessa política de governo. Tal análise permite gerar informações úteis para futuras políticas públicas e é fundamental para se conhecer os efeitos de sua intervenção, já que, toda política pública é uma intervenção estatal. Além disso, extrair essa experiência institucional é importante, pois em qualquer processo organizacional a pesquisa é fundamental para refletir e melhorar as práticas envolvidas nesses programas visto que, as políticas públicas são atividades correntes dos governos.

No que tange a sociedade, os resultados desta pesquisa podem contribuir para melhorar a política de acesso aos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia, bem como proporcionar melhores condições de permanência aos estudantes.

É importante ressaltar ainda que desde que a Unirg foi contemplada pela Capes, com as bolsas do PIBID, nenhum estudo foi realizado no intento de analisar os resultados alcançados.

1.4 Metodologia

Severino, (2017) diz que a Ciência nasce na era moderna contrapondo a metafísica do conhecimento, fundada na pretensão do acesso racional à essência dos objetos reais afirmando a limitação do nosso conhecimento à fenomenalidade do real. Na verdade, a atividade básica da ciência é a pesquisa.

Nesse sentido, Demo, (1985, p.23) afirma que pesquisa

é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles.

Dentre as linhas de pesquisa, Lakatos e Marconi, (2003) dizem que a metodologia pode ser entendida como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador.

Por ter como objetivo principal avaliar os efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura da UNIRG, a presente pesquisa guia-se pela abordagem qualitativa com aportes quantitativos.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Severino (2007) afirma que se trata daquela em que se realiza o registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Nesse sentido, utilizar pesquisas já

feitas relacionadas ao PIBID para promover um diálogo de dados anteriores aos dados dessa pesquisa é um dos objetivos aqui mencionados.

Além da pesquisa bibliográfica, foi feita a análise documental, utilizando-se de relatórios (ANEXO A) produzidos pelos licenciandos bolsistas, pelos supervisores e também coordenadores do Programa; além de editais e portarias divulgados pela CAPES.

Pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação de análise (SEVERINO, 2007. p. 122 - 123).

Levando em consideração que nenhuma avaliação foi feita até o presente ano sobre os resultados do PIBID na UNIRG, e que estes resultados poderão dar um retorno à gestão, a fim de nortear outras políticas públicas de fortalecimento à formação docente, a análise documental foi uma importante ferramenta para esta pesquisa. Ainda de acordo com Severino, (2007) são várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas.

Para Demo (2009) o grande desafio nesse tipo de pesquisa é buscar modos de captação da realidade que sejam condizentes com as marcas da qualidade. Sendo uma abordagem subjetiva, Bardin (2011) afirma que o pesquisador qualitativo utiliza indicadores não frequentes que podem permitir inferências, por exemplo, a presença ou a ausência pode constituir um índice tanto ou mais frutuoso do que a frequência de aparição. Ao se referir ao método qualitativo, Alonso, (2016) destaca que este método pronto da interpretação, levando ao desenvolvimento de técnicas qualitativas, visando ao entendimento da lógica de processos e estruturas sociais a partir de análises em profundidade de um ou poucos casos particulares.

Ainda de acordo com Alonso (2016, p. 9), são classificados alguns métodos qualitativos, mais usados na Sociologia, que reforçam os objetivos desta pesquisa:

Aqui eles serão apresentados de maneira e divididos conforme o foco: (i) os que visam a entender a lógica de interações sociais rotineiras, cotidianas, por meio da observação; (ii) os que acessam experiências, valores e atitudes dos indivíduos, a partir de suas narrativas ou biografias; e (iii) os que ambicionam desvendar estruturas e processos sociais invisíveis a olho nu, por meio de técnicas de reconstrução histórica.

Na presente pesquisa, entender a lógica de interações rotineiras, assim como as atitudes dos indivíduos foi possível por meio de análise dos relatórios elaborados pelos bolsistas, supervisores de área e coordenadores do PIBID na Universidade de Gurupi.

O principal tipo de pesquisa norteadora é o estudo de caso, que segundo Gil (2008, p. 58) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.”

Quando se faz referência ao estudo de caso na abordagem qualitativa, André (2005) afirma que, na educação, têm um sentido muito restrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Acrescenta que é comum que os estudos de caso sejam, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de exploração inicial de uma temática, ou seja, destinam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos. Não obstante, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Nesse sentido, nesta pesquisa adotou-se os seguintes procedimentos:

1ª fase: exploratória. Para André, 2005, a fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise - o caso -, confirmar - ou não - as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Também foi o momento de formalizar a pesquisa por meio do documento de autorização (APÊNDICE A). Neste caso, após a autorização da pesquisa, por meio da observação participativa, foram realizadas reuniões com a coordenadora institucional do PIBID UNIRG, no intuito de solicitar a relação de todos os bolsistas dos cursos de Licenciatura até o ano de 2017. Posteriormente, fez-se um levantamento de relatórios produzidos pelos coordenadores, supervisores e licenciandos bolsistas. Enquanto coordenadora de área interina do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID, no período de agosto de 2017 a dezembro de 2017, a pesquisadora pôde participar ativamente de reuniões com coordenadores, supervisores, e bolsistas licenciandos.

Essa fase, portanto, só foi possível por meio da observação participante, entrevistas informais com troca de dados e informações via whatsapp e e-mail. Uma vez que a responsável pela pesquisa assumiu coordenação de área de Língua Inglesa do PIBID no curso de Letras da Unirg, passou a fazer parte do subgrupo, e a participar ativamente das atividades do referido programa. A pesquisa participante é classificada por DEMO (1995) como uma “metodologia alternativa”, sedimentada em uma avaliação qualitativa das manifestações

sociais, comprometida com intervenções que contemplam o autodiagnóstico (conhecimento, acumulação e sistematização dos dados); a construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados e a organização política da comunidade como meio e fim.

De certa forma, por estar envolvida no trabalho, a pesquisadora encontrou-se privilegiada quanto ao acesso às informações de tudo que dizia respeito à agenda do programa. Participou de reuniões mensais com a coordenação institucional e de reuniões semanais com os bolsistas de Língua Inglesa.

Ainda sobre observação participante, Brandão (1985, p. 5) diz que

as transformações ocorridas no modo de conceber a investigação científica, que vieram transformar humanos e próximos os “objetos de pesquisa” e propiciaram novas bases, como o reconhecimento de que só se conhece em profundidade alguma coisa da vida, da sociedade ou da cultura, quando há um envolvimento pessoal entre o investigador e o “que” ou “quem” se investiga e de que é a “intenção premeditada”, ou uma determinada “relação pessoal e/ou política estabelecida”, que sugere como realizar o trabalho de pensar uma pesquisa.

2ª fase: Análise de dados: Foi feita por meio da análise de conteúdo, definida aqui por Bardin (2011). Para a autora a análise de conteúdo é como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos relatórios de Pibidianos. Pode-se dizer que se trata de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção a partir de indicadores quantitativos ou não. “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.” (BARDIN, 2011, p.39)

Para tanto, adotou-se o seguinte roteiro:

- Fase de pré-exploração do material em que organizou-se, de forma não estruturada, os aspectos importantes para as próximas fases da análise;
- Seleção das unidades de análise – momento em que ocorreu a seleção de palavras, frases, sentenças importantes que pudessem encaminhar o processo de categorização;
- Processo de categorização – que de acordo com Bardin é o momento da classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero;
- Descrição – com produção de texto síntese para cada uma das categorias em que se expressou o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas;

- Interpretação – fase em que se relacionou os estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada. Finalmente o resultado foi explorado numa contrastação com as diretrizes curriculares, os objetivos do PIBID, bem como pesquisas já publicadas sobre o programa, em outras instituições.

Relatando melhor as fases da pesquisa, após aprovação do requerimento encaminhado à reitora da Unirg, solicitando liberação de coleta de dados para esta pesquisa, a pesquisadora foi encaminhada à coordenadora institucional para uma conversa investigatória. Nesta conversa, a então coordenadora do PIBID, a princípio, informou que seriam 71 (setenta e uma) relatórios de coordenadores de área, supervisores e estudantes bolsistas, todos referentes ao ano de 2017.

No entanto, com a transição de coordenação institucional, ao requerer o quantitativo total desses relatórios, foi possível obter apenas 17 (dezessete) relatórios de licenciandos, sendo eles dos cursos de Letras e Educação Física, 01 (um) de coordenador institucional, 05 (cinco) de coordenadores de área e 07 (sete) relatórios de supervisores, esses dos três cursos. Além disso, dentre os relatórios dos licenciandos, constou uma pesquisa do subprojeto de Língua Inglesa com os alunos da escola campo produzida pelos próprios Pibidianos, o que forneceu também mais informações sobre os resultados na escola-campo. Deve-se enfatizar que esta pesquisa não se embasou em entrevista ou questionários, uma vez que o próprio modelo de relatório fornecido pelo programa pôde subsidiar este trabalho.

A pesquisa do grupo de alunos do Ensino Médio foi elaborada e analisada pelos próprios Pibidianos, os quais anexaram tudo em seus relatórios (ANEXO B). Importa mencionar que apenas o grupo de Língua Inglesa produziu um questionário de pesquisa para os alunos com os quais trabalharam, e apenas por isso a amostra não pôde ser maior. Desta forma, a pesquisadora, ao analisar os relatórios dos licenciandos, aproveitou dados destes anexos, especialmente para a análise da categoria C, ao enfatizar o contexto escolar.

Após analisar os relatórios, foi feito um levantamento, na perspectiva de duas instituições: a universidade e a escola. A primeira, composta por docentes coordenadores e licenciandos; a última, preenchida por docentes supervisores e alunos do Ensino Médio. Com o mesmo modelo de perguntas propostas pela CAPES, as respostas desses grupos puderam formar as seguintes categorias:

- A - O PIBID e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente;
- B - O PIBID e a relação entre teoria e prática;
- C - Reconhecimento do contexto escolar.

Como abordagem, o método quali quantitativo foi usado para explicitar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade de Gurupi –

Unirg. Sendo quantitativas as informações de 2012 a 2018 e qualitativas as informações referentes ao ano de 2017. Portanto, o produto final foi um projeto de formação inicial docente destinado aos três cursos de licenciatura da Universidade de Gurupi, ofertado pela PROGRAD, com o objetivo de aumentar o número de bolsistas, e possibilitar o contato com a prática docente desde o primeiro semestre de cada curso, por meio do intercâmbio com as escolas públicas da cidade.

1.5 Contexto e sujeitos da pesquisa: Universidade de Gurupi - UNIRG

De acordo com as informações coletadas no PDI da Universidade de Gurupi, aprovado em 01 de março de 2018, a UNIRG é uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior, situada no município de Gurupi, na região sul do Estado do Tocantins. É mantida e administrada financeiramente pela Fundação UnirG, entidade de direito público, possuindo o mesmo regramento jurídico dispensado às autarquias. Foi devidamente instituída pela Lei Municipal nº 611 de 15 de fevereiro de 1985, com as alterações da Lei Municipal nº 1.566 de 18 de dezembro de 2003 e Lei Municipal nº 1.699 de 11 de julho de 2007.

A mantenedora, Fundação UnirG é gerida por um Presidente indicado pelo Poder Executivo Municipal e referendado pela Câmara dos Vereadores Municipal, que atualmente é exercida pelo Dr. Thiago Lopes Benfica, desde 2017. A gestão da UnirG é realizada por uma Reitoria eleita pela comunidade acadêmica. A organização e o funcionamento da UnirG rege-se pelo Regimento Geral Acadêmico, que se encontra em processo de aprovação de um novo regimento no CONSUP, e pela legislação em vigor e, na condição de mantida, depende da administração financeira da Fundação, porém, tem autonomia na gestão acadêmica. O planejamento anual é dividido por Unidades de Planejamento e, embora haja previsão orçamentária, a disponibilização de recursos para a academia é feita mediante consulta e autorização aos gestores estratégicos da Fundação. O regime de trabalho é institucionalizado pelo Plano de Carreira e Remuneração dos Docentes de Ensino Superior da Fundação UnirG pela Lei nº. 1.755, de 21 de maio 2008, a Lei nº. 2.271, de 30 de Dezembro de 2015, a Resolução CONSUP nº.061, de 19 de Dezembro de 2017 e Resolução CONSUP nº.001/2018, de 08 de Fevereiro de 2018.

A Missão Institucional é fruto de uma construção coletiva na Semana de Planejamento Pedagógico no ano de 2011, atualizada após uma etapa de elaboração do planejamento estratégico realizado em 2017, tendo sido elaborado também a visão e os valores, por meio de uma metodologia de planejamento estratégico participativo fundamentando seu procedimento em um processo de ouvir 12 e perceber o entrecruzar de olhares dos três segmentos da comunidade universitária e sociedade. Por entender que a Missão ainda expressa o real

propósito da UnirG, em toda a sua abrangência e direcionamento institucional, mantém em sua integralidade para esse próximo ciclo do PDI, sendo:

“Somos uma Universidade comprometida com o desenvolvimento regional e a produção de conhecimento com qualidade, por meio da ciência e da inovação”.

A visão “Ser uma universidade de referência na Região Norte, comprometida com a formação cidadã, de maneira inovadora e sustentável”. A UnirG tem como valores:

- Excelência;
- Inovação;
- Ética;
- Comprometimento com a comunidade acadêmica;
- Responsabilidade social e ambiental; e
- Transparência.

Atualmente o quadro de servidores totaliza 701 colaboradores entre professores, técnico-administrativos e estagiários. Os professores estão em um número de 302; estagiários são 91; e técnico-administrativo em um total de 308.

Hoje com 16 (dezesseis) cursos de graduação, Quadro 1, ofertados nas áreas de Ciências Médicas e da Saúde (Medicina, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Educação Física-Bacharelado), Ciências Humanas (Pedagogia, Psicologia, Educação Física - Licenciatura), Linguagem e Artes (Letras), Engenharia e Computação (Ciência da Computação e Engenharia Civil) e Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis, Comunicação Social–Jornalismo, Administração e Direito) realizando processos seletivos para ingresso semestralmente. Possui 4.186 (quatro mil, cento e oitenta e seis) acadêmicos na graduação, devidamente matriculados no semestre 2017/2, oriundos de diversos locais, sendo que 88% são do próprio Estado do Tocantins e 12% são procedentes dos demais Estados da Federação, principalmente, dos Estados do Pará, Goiás, Bahia, Mato Grosso e Maranhão.

Atuando no tripé ensino, pesquisa e extensão a IES tem dado ênfase à construção de instrumentos democráticos de gestão, como o PDI, NDE, estrutura democrática no Conselho Acadêmico Superior, a implementação de Câmaras Técnicas de Graduação e processos de avaliação institucional.

A Universidade de Gurupi é parte de um processo histórico resultante de 33 (trinta e três) anos de existência. Iniciou sua trajetória como faculdade isolada então denominada Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH), mantida pela Fundação Educacional de Gurupi (FEG) no período compreendido entre 1985 a1997. Neste período, há

oferta de dois cursos de graduação: Pedagogia e Direito. Em 1992 são implementados mais dois cursos: Administração e Ciências Contábeis. Em 1999, são criados os cursos emergenciais de História, Matemática e Letras para atender professores da rede municipal de Gurupi e de outras localidades, uma vez que o mercado apresenta-se carente de profissionais dessas áreas, e por isso fez-se urgente a criação desses cursos. Desse projeto, resulta-se a criação e a respectiva autorização para oferta regular do curso de Letras com a habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectiva Literatura, ainda, nesse ano, inicia-se o curso de Direito Matutino.

Em 2000, visando ao atendimento das demandas locais, inicia-se o curso de Licenciatura em Educação Física. A pesquisa é institucionalizada pela primeira vez em 2000, por meio da criação de uma Coordenadoria de Pesquisa e Extensão – COPPEX. Tem seu primeiro marco histórico: a realização da I Mostra de Produção Científica da então FAFICH.

Em 2001 são criados os cursos de Ciência da Computação, Odontologia, Fisioterapia e de Comunicação Social – Jornalismo. A Faculdade passa a contar, portanto, com 11 (onze) cursos, 1.811 (hum mil oitocentos e onze) discentes e 78 (setenta e oito) docentes. Em 2002, criam-se os cursos de Enfermagem e Medicina. A instituição passa então a ter 13 (treze) cursos, 3.449 (três mil quatrocentos e quarenta e nove) alunos e 110 (cento e dez) docentes.

Em 2003, com respaldo na Lei Municipal nº 1.566, a FAFICH passa a ter sua denominação alterada para Faculdade UnirG que contava com 3.323 (três mil trezentos e vinte três) alunos matriculados, 159 (cento e cinquenta e nove) docentes. Ocasão em que também é criada a habilitação em Publicidade e Propaganda do curso de Comunicação Social.

No ano de 2014 a instituição alavanca na área da construção civil, com a criação do Curso de Engenharia Civil. O curso atende uma demanda regional, tendo como objetivo principal a formação de um profissional generalista, humanista, crítico, reflexivo e ético, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção na área da engenharia, com ações de projetos, controle de obra, planejamento, orçamento tendo responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania e da dignidade humana.

Em 2004, com os 13 (treze) cursos e seus 3.980 (três mil novecentos e oitenta) discentes e 213 (duzentos e treze) docentes, acontece a reestruturação do Estatuto da FEG que passa a se chamar UnirG e a ter a estrutura administrativa reformulada, com redefinição da sua missão institucional compartilhada pelo Centro Universitário. De 2003 até 2016 são captados, de acordo com o PDI do Centro Universitário UnirG, cerca de 5,4 milhões de reais junto a instituições governamentais como FINEP (desenvolvimento da ciência e tecnologia no Estado do Tocantins), Proinfra, CNPq, SEBRAE, Caixa Econômica Federal, TRT, Banco do Brasil, IEL, Energias do Brasil, ANEEL e empresas privadas como ENERPEIXE S.A, Capes.

Ainda em 2004, a UnirG aprova projeto no edital 035/2004 do CNPq, para capacitação de seu Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), tornando-se o primeiro do sul do estado do Tocantins e que está em vigência até os dias atuais e encontra-se regulamentado.

Como marco institucional nos anos de 2005 e 2007 realiza-se o concurso para os cargos de professores do Ensino Superior. Neste mesmo ano é implantada a Comissão Própria de Avaliação (CPA) encarregada da auto avaliação institucional. Outro marco importante em 2007 é a concretização de uma idealização concebida há muitos anos: o credenciamento da Faculdade para análise do Conselho Estadual de Educação, consolidado em documento intitulado Credenciamento – Faculdade UnirG para Centro Universitário no ano de 2008, sendo o primeiro genuinamente tocantinense. Evidencia-se com este passo fundamental na história institucional, a boa qualidade do ensino oferecido, comprovada por processos avaliativos, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade universitária.

Finalmente, em três de setembro de 2018, publica-se no diário oficial do estado do Tocantins, com base nas normas e especificações da Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010, que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino, a decisão do Plenário do Conselho Estadual de Educação do Tocantins que aprova, por unanimidade, conceder o Credenciamento por Transformação do Centro Universitário UnirG em Universidade de Gurupi – UnirG. Assim credenciada, a UnirG passa a desfrutar de autonomia para, entre outras ações, criar e organizar, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

A UnirG busca atuar no tripé ensino, pesquisa e extensão. A institucionalização do ensino tem evoluído e a maturidade institucional tem levado o repensar pedagógico constantemente, dando ênfase à construção de instrumentos de gestão, tais quais o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), a implementação das Câmaras Técnicas de Graduação, os processos de avaliação institucional, dentre outros. Quanto à pesquisa e à extensão, vem acontecendo com muitos enfrentamentos, porém, os avanços são notórios, a exemplo das ligas acadêmicas no âmbito dos cursos da saúde e dos mais de 25 (vinte e cinco) projetos de pesquisa vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ).

Tudo isso tem refletido no aumento da produção científica da IES. Um grande avanço na Pós-Graduação Stricto Sensu é a viabilização do MINTER (mestrado interinstitucional) uma parceria entre Unirg e Gespol (UFT) para oferecer mestrado profissional a 15 docentes da Unirg, bem como a 05 candidatos da comunidade.

E no sentido de aperfeiçoar os projetos de extensão e também a formação dos professores em formação, em 2012, a UnirG concorre ao edital nº 11 da Capes para participar

do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID lançado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2007, compreendido como parte das ações do governo federal no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), integrando-se também ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP nº1/2002) por entender que deve avançar em seu papel de continuar formando professores da educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Propõe, também, que os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Nesse sentido, desde 2012 a UnirG desenvolve o PIBID, a princípio com os cursos de Letras e Pedagogia. Educação Física passa a ser contemplado em 2014, envolvendo os acadêmicos nas escolas públicas de Ensino Básico. E os envolvidos no programa, durante os anos de 2017, são os sujeitos da presente investigação, na Universidade de Gurupi - Unirg, a saber: 61 licenciandos bolsistas; 05 coordenadores de área; 07 supervisores; e 01 coordenadora institucional dos cursos de Licenciatura.

Para efeito didático, além dessa introdução, o presente trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

- Políticas Públicas e Políticas Públicas educacionais no Brasil, que apresenta considerações diacrônicas e sincrônicas no exterior e também no Brasil;
- O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): uma proposta de qualificação aos estudantes de licenciatura no Brasil, que desde seu primeiro edital tem passado por adaptações, mediante avaliações e sugestões;
- A Formação docente na UNIRG e o PIBID que apresenta o fortalecimento das licenciaturas na Instituição, bem como a inclusão do Programa por meio da proposta de número 128955, do edital nº 61/2013, até o ano de 2017.
- Por fim, traz as considerações finais, que traça as principais conclusões da pesquisa e recomendações para a gestão do PIBID, na instituição. Explicita, ainda, as limitações da pesquisa empreendida e indica caminhos para futuras pesquisas sobre o tema.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões (AZEVEDO, 2003, p. 38).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O referencial desta pesquisa busca responder às indagações que levaram à temática e objetivos deste trabalho. Para tanto, organizar-se-á da fundamentação macro para a micro, iniciando pelas apresentações teóricas de políticas públicas, principalmente no que diz respeito a contínua descontinuidade administrativa no Brasil. Posteriormente, um percurso histórico das políticas públicas educacionais será apresentado em um retrospecto das medidas e intervenções do Estado na educação. Após, o capítulo que tratará da formação docente frente aos desafios contemporâneos, bem como as políticas públicas que têm se direcionado à carreira docente. Por fim, os capítulos posteriores serão destinados ao programa PIBID, mostrando definições, história, pesquisas realizadas no Brasil, dados relevantes a esta coleta, e claro, o PIBID na UNIRG, instituição em que o programa está sendo analisado pela primeira vez.

2.1 Políticas Públicas

A política pública surgiu como um subcampo significativo dentro da disciplina de Ciência Política entre os anos 1960 e 1970. Antes de elucidar sobre o panorama atual das políticas públicas no Brasil, necessário se faz apontar alguns conceitos que definem a nomenclatura. De acordo com Secchi (2010) citado por Lima (2012) qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos.

Souza (2006) e Lima (2012) afirmam que de acordo com uma observação teórica – conceitual, as Políticas Públicas estão dentro de campos multidisciplinares orientados a explicar a natureza das Políticas Públicas e seus processos, na busca da construção de uma teoria geral, que tenha como objetivo, sintetizar teorias de diferentes ciências sociais, como as da ciência econômica.

Quando se fala em “públicas” o que se busca compreender é a importância da participação popular no processo. Para Secchi citado por Lima (2012) a essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Assim uma política pública recebe este adjetivo se tem a intenção de responder a um problema público.

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis

complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (AMABILE, 2012. p.390).

Nesse sentido, reforça-se a gestão democrática, levando em consideração a importância de tomadas de decisão em torno de programas públicos.

As políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um ator individual ou por um conjunto de atores, referentes à seleção de objetivos e de meios para atingi-los em uma situação em que esses atores possuem condições de alcançar tais objetivos (JENKINS, apud SECCHI; ZAPPELLINI, 2016).

Aqui, é importante apresentar o *policy-making process*, também conhecido como ciclo de políticas públicas, que na verdade se trata da análise das fases do ciclo, que de acordo com Secchi (2010), é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.

Dessa forma, as sete fases do processo mostradas pelo autor são: Identificação do problema; Formação da agenda; Formulação de alternativas; Tomada de decisão; Implementação; Avaliação; Extinção (SECCHI, 2010). Na identificação, de acordo com o autor, o problema se considera como a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível. Uma questão pública é a diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse real. No próximo passo, que se trata da formação da agenda, Secchi cogita que a agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes, sendo assim, o mesmo disse que existem dois tipos de agenda: política e formal. Logo após, na etapa que concerne a formulação de alternativas de alternativas, o autor sugere que é o momento em que são apontados métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de diversas maneiras, por vários caminhos. Dessa forma, o policymaker poderá utilizar quatro mecanismos para indução de comportamento: Premiação: influenciar comportamento com estímulos positivos [...] Coerção: influenciar comportamento com estímulos negativos [...] Conscientização: influenciar comportamento por meio da construção e apelo ao senso de dever moral [...] Soluções técnicas: não influenciar comportamento diretamente. Mas sim aplicar soluções práticas que venham a influenciar comportamento de forma direta (SECCHI, 2010). Na etapa da Tomada de decisão é o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as os objetivos e métodos de enfrentamento de um problema público são explicitados. De acordo com Secchi, surgem os chamados modelos de racionalidade. Já no seguinte, relacionado com

a implementação da política pública, o autor considera ser importante estudar essa fase para visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas de política pública (saúde, educação, habitação, saneamento, políticas de gestão, etc.). Além de mencionar que ao visualizar erros anteriores à tomada de decisão, pode-se detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados. Por fim, a avaliação, a qual trata dos julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, como também sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática.

Figura 1- Ciclo de políticas públicas



Fonte: Secchi, (2010).

Embora seja útil, o ciclo pode não refletir a real dinâmica ou vida de uma política pública, já que nem sempre se segue a ordem das fases aqui apontadas. Conforme afirma Wildavsky citado por Secchi (2010), em alguns contextos a identificação do problema está mais relacionada ao final do processo e as fases de avaliação geralmente acontecem antes do levantamento do problema. Ou seja, muitas vezes a solução nasce antes do problema.

Seguindo com o estudo, em que se identificam políticas públicas em uma sequência ou não de um ciclo, apontam-se também pesquisas brasileiras em que se destacam as mudanças ocorridas. Para Diegues (2012) o quadro político brasileiro, nas últimas décadas, vem sendo

marcado por mudanças significativas, tendo como destaque o processo de democratização do Estado e um novo modelo de relação com a sociedade, em que foram instituídos espaços de participação e intervenção popular nas políticas sociais, exercido pela população e viabilizado por meio da participação de organizações representativas nos conselhos deliberativos.

Diegues (2012) afirma que o município a partir do texto Constituinte de 88 adquire importância ímpar no pacto federativo brasileiro, passando, ao lado da União, dos Estados e do Distrito Federal, a ser ente federativo. E o artigo art. 1º da Carta Magna, confirma: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988). E o artigo 18, reforça a autonomia dos entes federados, ao rezar que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (DIEGUES, 2012. p. 368).

Este tema vem ganhando força principalmente após a promulgação da carta Constituinte de 88. Para Lima (2012), com a Crise do Estado, que teve início na década de 1970, e eclosão no início da década de 1980, os pensadores e formuladores de Políticas Públicas no Brasil e no mundo, repensaram o modelo até então adotado na elaboração e execução de Políticas Públicas. Sobre essa questão, Figueiredo (2009) relembra que as Políticas Públicas, outrora geradas por meio de um planejamento estatal centralizado, passaram por mudanças com base na descentralização político-administrativa e na desconcentração, o que tem resultado em uma Regionalização Administrativa.

De acordo com Diegues (2012), muitas são as transformações que as instituições de governo local no Brasil vêm passando pós Constituição de 88, tendo a municipalização das políticas públicas uma mola propulsora, implicando desta forma na necessidade de se promover uma nova forma de ação pública, devido ao fortalecimento do nível municipal e da maior presença da sociedade nos espaços públicos.

Para o autor

o governo local vem ganhando nas últimas décadas um protagonismo inegável, assumindo uma centralidade no que diz respeito à criação e o dinamismo de mecanismo que estimulem e permitam o engajamento e a capacitação da sociedade para o acompanhamento e controle das Políticas Públicas (DIEGUES, 2012. p.374).

A atuação mais próxima dos municípios tem sido, de acordo com Diegues, a forma mais eficaz de se ter contato direto às políticas públicas locais. É desta forma que o monitoramento e avaliação dessas políticas tornam-se mais acessíveis.

Outro ponto importante a respeito das Políticas Públicas é a contínua descontinuidade administrativa no Brasil. É por isso que a cada troca de governo há a interrupção de programas.

Esse fato se traduz na interrupção de projetos, obras e serviços públicos; nas mudanças radicais de prioridades que são muito frequentes. O viés políticopartidário quase sempre sobressai, aos demais aspectos; planos futuros são menosprezados e considerações sobre possíveis qualidades ou méritos se transformam em ações (des)continuadas. O resultado desse processo é observado no desperdício de recursos públicos, desestímulo das equipes envolvidas, tensão e a animosidade entre técnicos estáveis e os que entram com as vitórias nos processos eleitorais (NOGUEIRA, apud ESTEVAM, 2010. p.4).

Embora seja um problema bastante preocupante e muito debatido, ainda é necessário que se estenda no universo da pesquisa temas como mudanças de gestores, ou mesmo o fortalecimento de programas de políticas públicas contínuas.

A questão da contínua (des)continuidade administrativa e de políticas públicas é um tema muito presente nos discursos, nas falas de gestores públicos, pesquisadores, imprensa, entre outros. Porém é um fenômeno ainda pouco estudado em que são raros os artigos e pesquisas que aprofundam e discutam de que forma e como se dá esta questão. Algumas pesquisas apontam para o problema da democracia – considera a (des)continuidade indesejável, mas aceitável como parte integrante do processo democrático e de alternância de poder. Mesmo que as referências existentes sejam poucas, a grande maioria não trata como foco central de pesquisa, mencionando de forma indireta e secundária. (ESTEVAM, 2010. p.3)

Programas importantes como o PIBID, por exemplo, sofrem ameaça pela rotatividade de partidos políticos. Estevam, (2010), ainda enfatiza que esse fato se traduz na interrupção de projetos, obras e serviços públicos; nas mudanças radicais de prioridades que são muito frequentes. O viés políticopartidário quase sempre sobressai, aos demais aspectos; planos futuros são menosprezados e considerações sobre possíveis qualidades ou méritos se transformam em ações (des)continuadas. Ainda de acordo com o autor, a (des)continuidade administrativa é uma das características marcantes do setor público brasileiro, principalmente nos municípios.

A origem da (des)continuidade de uma maneira mais ampla, estaria ligada ao clientelismo político e ao personalismo característicos do setor público brasileiro. Caracterizada no cargo de confiança – comissionados - e da necessidade a cada nova gestão apresentar “novas” soluções (não necessariamente inovadoras, mas que tenham sua marca). (ESTEVAM, 2010. p.4)

Tendo consciência de que essa é uma característica da política brasileira, e sendo foco desta pesquisa as políticas voltadas para a educação, será tratado no próximo tópico o percurso histórico das políticas públicas educacionais no Brasil.

2.2 Políticas Públicas educacionais no Brasil – Percurso Histórico

Quando se fala em políticas educacionais, faz-se necessário traçar um percurso histórico a respeito das medidas tomadas pelo Estado, ou mesmo da resistência com essas medidas, começando do primeiro documento vigorado em 1548. É importante enfatizar que este enfoque se dá apenas pelo caráter coletivo, e não pelo teor público em si. De acordo com Saviani (2007), já nesta época o padre Manuel da Nóbrega apontava indícios dos problemas enfrentados na educação conforme se evidencia no trecho de sua carta de agosto de 1552 “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas”. O que se nota neste relato é que os jesuítas já sofriam o descaso por parte da coroa. Saviani relata então que só em 1564 a coroa portuguesa passou a destinar 10% do imposto arrecadado aos colégios jesuítas.

Para Saviani, destaca-se a partir daí o caráter público da escola religiosa de outrora. No entanto, caracterizou-se assim apenas pelo fato de ter manutenção pública e caráter coletivo. Saviani aponta que nos demais atributos pedagógicos não se enquadravam como escola pública, tanto que em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o total de alunos em todas as escolas não passava de 0,1%. Na época, mulheres, negros e escravos ainda não tinham direito à educação, e por isso eram excluídos. Ainda de acordo com o autor, mesmo na fase pombalina (1759-1827), com as aulas régias, o professor tinha grande responsabilidade no processo, enquanto

a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Essa situação era, ainda, agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias (SAVIANI, 2007. p.9).

Ao se criar a lei das escolas de primeiras letras em 15 de outubro de 1827, num período de independência política, Saviani destaca:

Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada (SAVIANI, 2007. p.9).

Até o ano de 1930 pouco se fez pela educação. Apenas após a urbanização e industrialização é que se passou a olhar para as necessidades do setor, mas sempre muito distante do que realmente era necessário.

Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4% (SAVIANI, 2007.p. 10).

Embora a instituição de políticas públicas para a educação seja muito recente no Brasil, o percurso histórico parece evidenciar uma ligação transparente com o modo conservador e patrimonialista com o qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Logo, faz-se importante lembrar que na época em que a economia era centrada na mão-de-obra escrava, em um modelo econômico agroexportador, a preocupação com o direito à educação basicamente era inexistente e por isso veio aparecer tardiamente.

Segundo Anísio Teixeira (1976), numa perspectiva histórica, em todo o tempo da colônia, viveu-se um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero. Além disso, ainda segundo ele, o ensino era destinado predominantemente para a camada mais abastada da sociedade.

Constata-se que apenas no final do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro Oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista – que a educação começou a ser reclamada como necessária a um Brasil desenvolvido.

A partir daí, exige-se uma Política Educacional Nacional, o que deu vida às organizações colegiadas, tais como a Associação Brasileira de Educação, a qual impulsionou a promoção do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930. Esse manifesto, lançado em 1932, foi, sobretudo, um documento de política educativa onde não constava a defesa da Escola Nova, como também a luta pela escola pública laica, sendo esta responsabilidade do Estado. Pode-se afirmar que esses fatores influenciaram a Constituição de 1934 (FREITAS, 2005; SAVIANI, 2005).

Diante desse cenário, evidencia-se a revolução de 1930, a qual é marcada por inquietação, conforme notas de Teixeira:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, p.26).

O que se pode inferir, portanto, é que foi a partir dessa década que o país passou a ter de fato uma tomada de consciência para a regulamentação das políticas educacionais. Essa regulamentação foi impulsionada pela Reforma Francisco Campos, a qual instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002, SAVIANI, 2005). É importante também destacar alguns decretos dessa reforma:

- 1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- 2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
- 3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- 4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
- 5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
- 6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
- 7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Após a constituição de 1934 ser revogada, em 1937 foi imposta, pelo governo Getúlio Vargas, a constituição conhecida como “Polaca”, com tendência fascista, uma vez que foi inspirada na Constituição da Polônia.

Essa fase autoritária impulsionou a segunda Reforma do Ensino no Brasil, agindo como uma espécie de “estabilizador” das forças mais conservadoras da época. Foram criadas as famosas “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002). Dentre as várias leis orgânicas, podem-se listar alguns decretos:

- 1) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial.

- 2) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
- 3) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- 4) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- 5) Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de dezembro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
- 6) Decreto-lei 8.621e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
- 7) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Teixeira (1976) muitas discussões poderiam ser trazidas, como por exemplo, os decretos da Reforma Francisco Campos e a Reforma instaurada pelas Leis Orgânicas de Ensino. Mas enfatiza a implantação de novos tipos de educação, em que surgiu a universidade, o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. Teixeira lembra que a escola primaria recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora segundo o autor.

Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. Isso nos leva em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 4.024, cujas expectativas sociais eram bastante positivas, de acordo com Teixeira:

No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade (TEIXEIRA, 1976, p.30).

Mesmo com tais expectativas, a LDB de 1961 também trouxe prejuízos, ao fortalecer o setor privado e limitar a expansão do ensino público. Além disso, Fazenda (1984) relata que com base nesta Lei a questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário foi oficialmente anulada pelo artigo 30. Assim o Ensino primário passou a ser de 05 (cinco) anos e o Ensino Médio dividido em Ciclo Ginasial com quatro anos e Ciclo Colegial com três anos (científico, clássico, técnico ou normal).

Ainda com base na Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado em 1962, pelo Conselho Nacional de Educação, o primeiro Plano Nacional de

Educação, que estabelecia objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2007).

Como o objetivo deste trabalho é elucidar as políticas públicas educacionais ao longo da história, não será dada aqui maior ênfase ao regime militar, mas faz-se necessário citar a criação de órgãos internacionais, como Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD. Assim como as reformas do ensino compreendidas nesse período, que buscavam assegurar que recomendações das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano fossem cumpridos.

A dificuldade da discussão parlamentar também foi marca da política educacional do período militar. Entre 1964 e 1968, os acordos de cooperação do Ministério da Educação e Cultura com a Agency for International Development, os acordos MEC-USAID fizeram, segundo Otaíza Romanelli (1978, p. 218), da mentalidade empresarial o conteúdo de um modelo educativo cujo desenvolvimento fora garantido pela força. Com efeito, as políticas de ensino ficaram assentadas sobre os princípios organizacionais da grande empresa, tais como racionalidade, eficácia e produtividade. (PIMENTA; ALVES, 2010. p.127)

Na prática, implantou-se um pacote de leis que são citadas a seguir:

- 1) Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil.
- 2) Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação.
- 3) Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE.
- 4) Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
- 5) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo com evidentes tentativas de inovações, o Regime Militar foi uma época em que os recursos destinados para a educação foram drasticamente reduzidos. Assim, chegou-se à década de 1980 com os seguintes índices: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

os militares e seus tecnocratas impuseram a política que convinha aos interesses privatistas, ao facilitarem a privatização do ensino secundário e superior. Não obstante a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, Cunha (1973, p. 47) avaliava que, como prêmio ao apoio político havido às mudanças, as classes médias receberam um intenso aumento de vagas no ensino superior, ao passo que a formação de grandes conglomerados de faculdades particulares era incentivada. (PIMENTA; ALVES, 2010. p.127)

Uma vez que interessa saber que nesta época as questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas, torna-se pertinente mencionar que um grande número de projetos, sob a orientação do Banco Mundial, começou a surgir como medida paliativa para a situação de pobreza da época, tais como: Polo Nordeste, Edu rural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar.

Dando sequência, ao final da década de 1970, em que as pressões contra o Regime Militar se intensificaram, surgiram diversas associações científicas e sindicais da área, tais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras.

De acordo com Freitas (2002) foi no início da década de oitenta que a luta dos educadores, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo. E é nesse ponto que, dentre outras necessidades, destacou-se a valorização e qualificação dos profissionais da educação.

Em 1985, com o término do Regime Militar, começa-se a projetar uma política educacional contrária à da ditadura militar e com maior sintonia de acordo com anseios dos educadores. Abriu-se espaço para se iniciar importantes discussões para a história das políticas públicas educacionais, assegurando o que de fato deveria ser o projeto nacional da educação e a elaboração da constituição. Em 1988, a nova Constituição foi aprovada, ficando conhecida como “a Constituição Cidadã”. É nessa constituição que ficam fortalecidos os mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado.

Em 1989, tem-se como marco as ideias freirianas. Paulo Freire fica conhecido internacionalmente por sua luta pela democracia. Como gestor público da cidade de São Paulo, na pasta da Educação, busca qualidade social da educação para crianças, jovens e adultos. Defende a educação popular na escola pública, em que todos têm direito à uma educação libertadora e participativa.

[...] a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que

respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar os desvios que, se 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO não são experimentados pela maioria, se acham presentes em maioria significativa. [...] É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como pratica eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou praticado. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim [...] (FREIRE, 1993, p. 101-103).

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire é modelo até os dias atuais para algumas Instituições de Ensino do país que prezam pela construção de uma escola pública popular e democrática.

Por fim, as discussões da LDB passam a ser intensificadas, já na década de 1990. Contudo, o que se materializou sob a forma de “consenso”, foi um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

Uma vez que foram expostos importantes fatores históricos da educação e as interferências políticas do estado, o próximo capítulo tratará, com o objetivo de elucidar a formação do profissional docente, e a importância da sua formação contínua e profissionalizante, dadas as transformações acima mencionadas.

2.3 Políticas públicas na formação de professores

Uma vez elucidadas as mudanças na educação ao longo do tempo, torna-se necessário falar do papel do docente frente a essas mudanças. Quando o assunto é formação de professores, importante se faz compreender o papel desse profissional no processo educacional. Dentre as definições de docência, Nóvoa argumenta que a escola veicula uma

concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Imbernóm, (2004), também nessa linha, acrescenta que a competência profissional, necessária em todo o processo educativo será formada na interação que se estabelece entre os próprios docentes, interagindo na prática da profissão. No livro “Professores: Imagens do futuro presente”, Nóvoa (2009), aponta cinco disposições essenciais à definição do perfil dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (NÓVOA, 2009, p. 42).

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Por isso, refletir sobre os problemas que envolvem a educação no Brasil tem sido uma prática bastante exercida no âmbito da academia, e isso, de fato, é imprescindível para o fortalecimento da área, na ânsia de se buscar soluções plausíveis para dificuldades detectadas.

Ao se falar de formação de professores, deve-se levar em consideração que esta não deve ser apenas promovida àqueles que já atuam no mercado de trabalho, mas como também aos estudantes nos cursos de licenciatura, os quais necessitam relacionar teoria e prática. Levando em consideração a incoerência nessa dicotomia,

Muitos estudos na área têm se ocupado de identificar essas características, em apontar alternativas de superação, de identificar os elementos recorrentes e aqueles que emergem como desafios à medida que o contexto sócio histórico vai se modificando e se conformando aos novos paradigmas econômicos e políticos que estão constituindo uma nova ordem mundial desde o final do século XX (GONZATTI, 2015, p.15).

É aí que se verifica a avaliação das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, constatando a preocupação com a formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino. De acordo com as novas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade

social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

A resolução considera a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Considera, também, os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Pode-se verificar, mais adiante, que há nestas diretrizes um destaque para a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Reconhece-se, portanto, que as instituições de Educação Básica são espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. A relação entre teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica, por isso, “há uma urgência de uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.54).

Aqui, percebe-se que as novas diretrizes propõem um projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica. Ressalta-se também a reflexão sobre as mudanças e transformações da sociedade, influenciando na prática educacional. Conforme o Artigo 5º da resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015 “à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento”.

De acordo com Gonzatti, (2015), refletir a formação docente é importante pelo reconhecimento da importância do tema para as transformações necessárias na educação e para a consolidação do direito de aprender como um direito universal. Em que pese esse *status* da formação docente, inúmeras temáticas representam objetos de estudo relevantes para a pesquisa na área.

Para Guimarães (2004), a formação de professores é uma temática que frequentemente tem surgido nas discussões sobre a educação brasileira nos últimos 20 anos. Para o autor, é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. “A prática profissional determina os

contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2004. p. 30).

Com a iniciativa dos governos federal, estaduais e municipais e das universidades foram criados vários programas e ações voltadas para a formação do educador. Para garantir uma formação inicial o governo federal instituiu Cursos Normais Superiores, Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, principalmente em instituições privadas. O próprio MEC mostra através de dados a urgência em investir na formação de professores da educação básica.

Outro aspecto destacado por Tenti Fanfani (2007) é que a maior parte das políticas de profissionalização docente, adotadas juntamente com as reformas dos anos 1990, se inspirou mais na racionalidade técnica e instrumental do que na racionalidade orgânica. A maioria destas ações propôs critérios de autonomia e *accountability* por parte dos docentes. Critérios estes associados à adoção de um conjunto de dispositivos de medição da qualidade da aprendizagem por meio de avaliações sistêmicas. Tais mecanismos reforçaram o controle externo sobre o trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2005).

Lessard (2006) chama a atenção para um modelo de regulação na educação de caráter econômico-burocrático. Tal modelo, segundo o autor, relaciona-se com a exigência de resultados no campo das políticas educacionais, sendo operacionalizado por meio de indicadores quantitativos e de acompanhamento do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e até mesmo dos sistemas educacionais locais e nacionais. O modelo, conforme destaca Lessard, associa, de diversas maneiras, a alocação de recursos aos resultados alcançados, construindo metas de desempenho a serem atingidas, o que tem repercussão direta sobre os docentes (OLIVEIRA, 2005).

Aliado a isso, tem-se o fato de que as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, no Brasil, muito mais do que uma reestruturação na organização da educação, promoveram mudanças na configuração do trabalho do professor na escola, na medida em que repercutem sobre a organização escolar, gerando, com isso, uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2005).

Assim, a educação brasileira chega aos anos 2000 sem um política pública consistente para a formação de professores. Alguns programas em pauta, que é objeto de estudo, neste trabalho, e merece estudos que indiquem caminhos para seu aperfeiçoamento e continuidade, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apresentado no próximo capítulo.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO AOS LICENCIANDOS NO BRASIL

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2004, p. 61).

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO AOS LICENCIANDOS NO BRASIL

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – **a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED (BRASIL/CAPES, 2014, p.11).**

Seguindo essa linha, conforme consta no primeiro edital, lançado em 12 de dezembro de 2007, foi operacionalizado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Após esse edital, mais cinco editais foram lançados, nos anos de 2009; 2010; 2011; 2012 e 2013; 2018.

De acordo com a Capes, o PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL/CAPES, 2014, p.27).

Ao contrário do Estágio Supervisionado “O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (Pimenta e Lima, p.33), o PIBID é uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, além disso pode acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as instituições em seu projeto. Conforme relatório do Capes, a inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao PIBIDiano.

Ainda de acordo com o relatório Capes (2014) em 2012 o Capes passou a propor às instituições participantes que concorressem a edital simplificado. Sendo assim, a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais passou a ter como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do PIBID, a qual deu ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do PIBID 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e também em IES particulares. Portanto, o histórico dos editais PIBID se resume da seguinte maneira:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição.

- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 07/2018 CAPES, de 01 de março de 2018 para instituições em que discentes estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Quando novamente mencionar a formação docente inicial e a própria definição de PIBID conforme descrição acima citada, faz-se relevante apontar o trecho abaixo:

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam **teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos**. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. (BRASIL/CAPES, 2014, p.29)

Nesse sentido, ainda de acordo com (BRASIL/CAPES, 2014) os principais objetivos do referido programa são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Quadro 1- Número de IES e Projetos participantes do PIBID em 2014 por região

Região	IES	Projetos PIBID ¹	Projetos PIBID Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Censo da Educação Básica (BRASIL/CAPES, 2014).

A Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).

Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

Todas as bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

Quadro 2- Bolsas concedidas pelo PIBID em 2014

Tipo de Bolsa	PIBID ¹	PIBID Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319

Tipo de Bolsa	PIBID ¹	PIBID Diversidade ²	Total
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Censo da Educação Básica (BRASIL/CAPES, 2014)

Gatti, et al.(2014), em estudo avaliativo do PIBID, uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, cita a fala do presidente da Capes, que afirmou:

O PIBID [...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Nesta pesquisa o presidente acrescentou que o PIBID não é formação inicial só para os alunos das licenciaturas, mas também formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Gatti, et al. (2014), esclarecem que até então o que o programa demonstrara em números e relatórios qualitativos, tornou-o reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores.

A Capes, por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual, busca avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais, assim visualiza-se o expressivo crescimento quantitativo do PIBID (GATTI, et al, 2014).

Os autores afirmam, ainda, que a evolução dos editais e da regulamentação, a sólida adesão das instituições participantes, a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas, o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, podem ser considerados como foram indicadores de sucesso do programa.

O próximo tópico trará outras pesquisas já realizadas no Brasil, a fim de que se possa ter outras perspectivas sobre o PIBID em diferentes Instituições do país.

3.1 O PIBID em pesquisas recentes, no Brasil.

Ao se propor analisar as contribuições do PIBID na Universidade de Gurupi, é importante, antes disso, que se faça um levantamento de outras pesquisas realizadas com

objetivos semelhantes, no Brasil. É sabido, conforme consta na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, que a necessidade e efetivação dessas pesquisas é, sem dúvida, a priori, o discurso da própria Capes:

A Capes deseja mais. Consciente de que precisa aperfeiçoar continuamente o PIBID, quer dialogar e dar voz direta aos seus protagonistas: os bolsistas de iniciação, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo e os coordenadores institucionais. Ao ouvi-los, serão desenhados novos indicadores, aperfeiçoados procedimentos internos e tomadas todas as medidas institucionais que possam contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas (BRASIL/CAPES, 2014. p.4).

Ao buscar por trabalhos realizados com foco no PIBID, no portal de periódicos Capes, utilizou-se como indexadores “PIBID” and “Formação docente”. Como resultado bruto, obteve-se 70 trabalhos, no entanto, ao aplicar os critérios de exclusão, utilizou-se desses 24 (vinte e quatro) trabalhos como referências para a presente pesquisa.

Quadro 3 – Quantitativo de publicações localizadas nas buscas

Banco de Dados	Indexadores (1º)	Indexadores (2º) refinamento	Recorte temporal	Resultados Brutos	Resultados Selecionados
Portal de periódicos Capes	PIBID and “Formação docente”		1/1/2007 a 1/1/2017	70	24

Fonte: A autora (2018)

Após a leitura dos resumos e palavras chave, foram excluídos 46 trabalhos, que continham abordagens diversas sobre o tema, sem acampar as contribuições do PIBID. Ao final, foram mantidos os 24 artigos científicos que abordavam as contribuições do PIBID (Quadro 4).

Quadro 4 – Relação de artigos e respectivos assuntos

ARTIGO	AUTORES/ANO	ASSUNTO
1. O PIBID-FAE/UFGM e os processos de significação da prática docente	OLIVEIRA, Míria Gomes de. 2012.	PIBID; Ações E Desafios; Política De Formação Inicial De Professores. Dialogismo. Atos De Escrita.
2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático reflexivo na formação docente	CARVALHO, Antonia Dalva França. 2012	Formação Docente; Professor Reflexivo; Ação-Reflexão-Ação.
3- Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o PIBID no Distrito Federal	NUNES, Daniel de Freitas; SANTANA, Lucas Lopes de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da, 2014.	PIBID; Formação inicial; Licenciaturas.
4 - PIBID e docência: práticas e cenários	SOUZA, Alba Regina Battisti; FILHO, Lourival José Martins, 2016.	Formação Docente; Prática Pedagógica; PIBID.
5- O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa	FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; GOMES, Claudia; ALLAIN Luciana Resende. 2014	PIBID; Formação de Professores; Relação Universidade – Escola.
6- Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID	JARDILINO, Jose Rubens Lima, 2014.	Política Educacional, Formação Inicial, PIBID, estágio supervisionado
7- O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares	SOUZA, Roger Marchesini de Quadros, 2014	Licenciatura; Desvalorização do Magistério; PIBID
8- Formação De Professores E Os Cursos De Licenciaturas	ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, 2012.	Formação de professores, Percursos Curriculares, Articulação de Saberes, Metacognição e Resiliência
9- Formação Docente: Desafio Para As Licenciaturas	SEVERINO, Antônio J, 2012	Formação Docente; Licenciatura; Projeto Educacional.
10- Formação Docente Nas Licenciaturas Da Ufscar: Contribuições Do PIBID	SOUSA, Maria do Carmo de, 2012.	Iniciação à Docência, Espaço Compartilhado, Ações Interdisciplinares, Licenciaturas, Parceria Escola-Universidade.

ARTIGO	AUTORES/ANO	ASSUNTO
11- O Diário De Bordo Na Formação De Professores: Experiência No PIBID De Pedagogia	SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; WELER Kely Cristina Enis; WENDLING Cléria Maria, 2012.	Formação De Professores, PIBID De Pedagogia, Diário De Bordo.
12- Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional	FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da, 2017.	Formação De Professores. Currículo Formativo Integrado.
13- Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES.	SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos, 2013.	Formação De Professores De Língua Inglesa; Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação; Levantamento Bibliográfico.
14- Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira.	LOPES, Carlos Renato, 2013.	Conhecimento; Paradigmas Epistemológicos; Formação De Professores; Língua Estrangeira.
15- A Formação Docente: PIBID E O Estágio Curricular Supervisionado	NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola, 2016.	Formação Inicial Docente; PIBID; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Básica Pública.
16- Políticas De Regulação Para A Educação No Brasil: Interfaces Entre Currículo, Avaliação E Formação Docente.	LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto, 2015.	Regulação; Avaliação; Formação Docente; Políticas De Currículo; Trabalho Docente.
17- Formação docente no Brasil: Cenários e desafios	BATTISTI, Alba; MARTINS Lourival (2016).	Formação Docente, Saberes Docentes, Educação Básica, PIBID.
18- Research in teacher training. Ideas for the debate.	UNGERFELD & MORÓN, 2016.	Education, Teacher Training, Research.
19- Experiências Docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência: Possíveis Marcas na Constituição das Professoras	GIMENES, Cristiane Camargo; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. 2014	Formação Docente; Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência; Docência Compartilhada
20- Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio	GONZATTI, S. E. M, 2015.	Educação; Professores; Formação Profissional; Educação Continuada; Inovação.
21- O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.	MARTELET, M, 2015.	Educação; Brasil; Ensino Superior; Educação; Qualidade; Educação Continuada.

ARTIGO	AUTORES/ANO	ASSUNTO
22- O Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica	PIMENTA, Thaís Sautchuk; SOUZA, Diogo Onofre Gomes de; CALABRÓ, Luciana, 2014.	Paep; Políticas Públicas; Educação Básica.
23- Projeto Institucional: formação docente e compromisso social	DESTRO, Adriana Mendonça; CARVALHO, Dalmo Gomes de; JUNG, Maricelma Simiano; SEVERO, Marilete; HUBBE Rosandra Schlickmann Sachetti; SCHAFASCHEK, Rosicler, 2012.	Interdisciplinaridade; Formação Docente; Compromisso Social.
24- Ensino: Experiências do subprojeto Letras PIBID/Unirg – TO	ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves; CELEDONIO, Maria Cícera Fernandes, 2013.	Multidisciplinaridade; Leitura; Produção Textual.

Fonte: Dados da Pesquisa Bibliográfica

Além da pesquisa na Capes, 43 artigos publicados no livro, organizado por Haupt; Marin; Santos e Silva (2011), “Reflexões, Prática e Colaboração na Formação de Professores” que reuniu publicações sobre o PIBID no estado do Tocantins. Essa coletânea de artigos, apresenta resultado de reflexões de professores e alunos-bolsistas, por isso foram utilizados para ampliar esta revisão da literatura.

3.2 Tendências nas pesquisas sobre o PIBID

O que se pode perceber sobre esses materiais é que o objetivo de analisar as contribuições do PIBID nos cursos de licenciatura tem sido bastante proposto. Nesse sentido, pode-se notar que entre as tendências nas pesquisas estão: as transformações no quadro educacional e o papel docente frente essas mudanças; a ressignificação da relação entre teoria e prática por meio do PIBID; a possibilidades de dar subsídios importantes sobre os problemas das escolas públicas; a valorização do magistério; a relação universidade e instituições escolares numa perspectiva de integração de propostas e projetos de formação; a construção da identidade do professor fundada em uma epistemologia prático-reflexiva; a comparação entre estágio supervisionado curricular e o Programa.

Ainda se pode destacar discussões em torno do ponto negativo do programa, que é sua sobreposição ao Estágio Curricular das licenciaturas, o que tem levado a uma ampla

divulgação e debates sobre o PIBID, nas redes de ensino. Embora haja menção à relação licenciando-escola-pesquisa, este subtema ainda é pouco discutido conforme acervo encontrado.

Em 2015 foi defendida uma dissertação “O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Qualidade para a Formação Continuada de Professores” de Michele Martelet com objetivo de investigar a percepção de 24 professores supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência junto ao PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012.

Martelet utilizou a abordagem quali-quantitativa, com estudo de caso de cunho exploratório- descritivo. Para a análise dos dados foram elaboradas as seguintes categorias de análise e indicadores de qualidade com o objetivo de auxiliar na percepção sobre as reais contribuições do Programa PIBID para a qualidade na Formação Continuada de professores:

- O PIBID e sua relação com a formação continuada;
- O PIBID e a relação entre teoria e prática;
- O PIBID, a interatividade e aspectos formativos institucionais;
- O PIBID, a pesquisa e diversidade.

Avaliar a qualidade das ações do Programa PIBID, em uma IES, tendo como referência essas categorias e indicadores, oportunizou aos professores supervisores revisitarem as ações e demais atividades disponibilizadas pelo projeto institucional/ PIBID e reconhecerem nelas as características que fazem parte dele e que contribuíram efetivamente para a continuidade de seu processo de formação docente (MARTELET, 2015, p.74).

A autora diz ter como resultado, ainda que inseguro, dados socioculturais que caracterizam os professores supervisores com suas trajetórias profissionais. É neste contexto que os supervisores, enquanto docentes em contato com licenciandos em formação, os quais se encontram em momento de aprendizagem, de relacionar teoria e prática, e também de questionar o ambiente escolar, que faz com que aqueles professores formados, já envolvidos em suas rotinas profissionais, se reconheçam também numa formação continuada. Além disso, confirma-se a ideia de que a qualidade da Formação Continuada oferecida junto ao PIBID naquela IES está vinculada a aspectos que envolvem a teoria e a prática, o ambiente institucional, as relações e interatividades ali desenvolvidas, a pesquisa, a diversidade e suas relações com as políticas públicas educacionais nacionais e internacionais.

Na opinião da maioria dos professores investigados, o Programa oportuniza o bem estar, a atualização profissional e a inovação para a prática docente. Esses índices positivos reforçam os objetivos pelos quais o programa, criado pela CAPES, vem sendo desenvolvido em consonância com a aproximação cada vez mais pertinente, por ele oportunizada, entre a escola e a

universidade minimizando a distância existente entre a teoria e a prática docente. Além disso, concluímos que investindo na organização e na qualidade das ações desenvolvidas, o PIBID tem buscado o atendimento aos desafios e às necessidades formativas dos professores (MARTELET, 2015, p.115).

No estado do Tocantins, no período de 2007 a 2009, quando o PIBID ainda se encontrava em fase de acertos e desacertos, Haupt; Marin; Santos e Silva (2011), retratam as experiências pautadas em torno de quatro eixos: a interdisciplinaridade, as contribuições do programa na formação de professores; as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e o (re) pensar dos cursos de formação.

No artigo “Dois anos do PIBID e as contribuições para a formação inicial docente no campus de Porto Nacional”, cujo objetivo era analisar se foram alcançados os objetivos do programa ao longo dos dois anos de desenvolvimento, propostos na resolução do Consepe/UFT nº 28/2009, os autores consideram que, com o programa

os acadêmicos de licenciatura reconstruíram a visão sobre magistério, mostraram-se mais motivados com a futura profissão e estes de destacam em atividades acadêmicas. Como exemplo destacamos a revelação de uma bolsista ao ser questionada sobre a contribuição do PIBID para a sua formação: “Quando eu entrei na licenciatura eu não sabia se queria ser professora, mas, a partir do PIBID, eu decidi que serei” (SANTOS; TORRES, 2011, p 129)

Ademais, os autores apontam também resultados que mostram a melhoria na qualidade de formação de docentes, além de destacar a interdisciplinaridade e diálogo entre os cursos de licenciatura, uma vez que antes do Programa, não havia interação entre os acadêmicos dos quatro cursos de graduação do CPN/UFT. Por fim, em suas considerações finais, apontam que:

Os resultados obtidos são significativos para a formação inicial docente e decorrem de uma experiência de dois anos do PIBID, que nos assinala a perspectiva de continuidade das atividades para o alcance de todos os objetivos previstos para o Programa. Para tanto, se faz necessário reavaliar as conquistas e planejar metas para ações voltadas à integração universidade e escola, e outras que forem necessárias ao aprimoramento das ações a serem desenvolvidas (SANTOS; TORRES, 2011, p 134).

Já Magalhães (2011), em “Contribuições do PIBID na formação docente sob o olhar dos bolsistas da área de Letras” propõe avaliar o impacto do Programa de Araguaína na formação dos licenciandos. Assim, utilizou os relatórios trimestrais apresentados pelos próprios alunos-bolsistas como objeto de análise. Tendo como foco inicial a

interdisciplinaridade entre os cursos de Letras, História, Geografia e Matemática, o que se pode notar em um dos relatos é um misto de dificuldade e expectativa:

A prática interdisciplinar é um trabalho de atitude, de troca de conhecimentos, companheirismo, dedicação e humildade. No início foi muito difícil, pois não sabíamos desenvolver essa metodologia, que é completamente nova, mas no decorrer dessa experiência pude perceber que realmente a “interdisciplinaridade é uma via de mão dupla” e é preciso reconhecer independência com os demais colegas para que possa de fato acontecer a aprendizagem interdisciplinar. (MAGALHÃES, 2011. p 160)

Magalhães (2011) conclui, portanto, que o Programa propiciou às licenciandas melhores condições para se desenvolver um ensino interdisciplinar. Aponta também que o PIBID incentiva os acadêmicos ao gosto pela docência, motivando a exercer o magistério.

Pensando nas contribuições do PIBID para as Escolas campo no estado do Tocantins, Achurê e Magalhães (2011); Pupim; Pereira, Costa e Marin (2011); Mendes e Rodrigues (2011), dentre outros abordam as contribuições do PIBID para o processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes componentes curriculares, respectivamente nas áreas de Letras (Linguagem oral), Matemática (Jogos numa perspectiva interdisciplinar) e Geografia (Pluralidade cultural). Os resultados dessas pesquisas apontam que a presença dos pibidianos nas escolas, além de representar um ganho para suas formações, podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, por meio de oficinas, jogos e outras metodologias que envolvem os alunos da educação básica.

Já na Unirg, a pesquisa de Araújo e Celedoneo (2013) demonstra que o trabalho com leitura e produção textual por meio de gêneros textuais tem contribuído tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da escola básica, quanto para a experiência dos pibidianos na formação inicial docente.

Dessa forma, foram arroladas nesta revisão, algumas pesquisas desenvolvidas do sul e do norte do Brasil. Estas subsidiarão as análises empreendidas no próximo capítulo, que aprofunda a temática da formação de docentes, pelo Universidade de Gurupi - Unirg, e, neste contexto, as contribuições do PIBID.

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NA UNIRG E O PIBID

A Formação [docente] assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2004, p. 18)

4 A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NA UNIRG E O PIBID

Por meio de observação participativa, nos meses de maio e junho de 2017, pode-se ter acesso ao PDI, no qual consta que a UNIRG tem como missão ser uma Universidade comprometida com o desenvolvimento regional e a produção de conhecimento com qualidade, por meio da ciência e da inovação, pautado na ética, na cidadania e na responsabilidade social. Está numa região que possui 17 municípios de pequeno porte com 56 escolas da rede estadual nesses municípios, sendo 12 escolas municipais em Gurupi.

A realidade da região norte na qual a IES está inserida não é diferente da realidade do Brasil, em que 1 a cada 4 professores de Ensino Básico não possui formação superior. E ainda, o IDEB das escolas do município apresenta realidade de 1 a 4,7 o que retrata a desigualdade na qualidade do ensino ofertado (GURUPI/UNIRG, 2012).

Nesse sentido, a Unirg tem tentado sanar esses problemas, promovendo a necessária articulação da Universidade com as redes públicas de ensino. Criou a Área da Educação, que congrega as licenciaturas em parceria com os 17 municípios, visando ofertar formação inicial, continuada e pós-graduação para os profissionais da educação nessa região. O Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, por exemplo, foi um Programa executado na Unirg desde 2014 que contribuiu significativamente com propostas de formação aos docentes.

Nesse direcionamento, o Governo Federal tem implementado instrumentos para o fortalecimento da educação com destaque para o Programa de Fortalecimento das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Este visa como objetivo geral apoiar a realização de projetos que contribuam para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica (TERRA, 2016, p. 1)

De acordo com a autora, está entre os principais objetivos deste Programa fornecer experiências metodológicas e prática docente de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Terra (2016) aponta também a importância da captação de recursos externos por meio de editais, o que torna possível aos docentes o exercício de práticas que, normalmente, por causa da restrição financeira das licenciaturas, é bastante limitado.

De acordo com relatórios da própria Instituição, por meio da Prodocência tem sido possível trabalhar a inclusão na academia, com atendimentos individualizados no LABTAU (Laboratório de Tecnologias Assistivas da Unirg), sendo imprescindível para garantir ações

inclusivas na comunidade interna e externa. È onde também se pode confeccionar materiais para aulas de Estágio Supervisionado e para as rodas de formação do Pibid.

4.1 O PIBID na UNIRG

O primeiro edital concorrido pela Unirg para o programa institucional de bolsa à Iniciação Docente foi referente ao Edital CAPES Nº 11/2012. Este Edital foi de agosto a dezembro do referido ano. Posteriormente, encaminhada a proposta de número 128955, com base no edital nº 61/2013, a Universidade de Gurupi - Unirg foi contemplada com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2013 com 04 subprojetos. A partir deste mesmo edital, o programa seguiu até o ano de 2017.

Quadro 5- Subprojeto 1 Pibid – UNIRG/LETRAS/PORTUGÊS Campus I – Centro

BOLSAS		2012	2013	2014	2015	2016	2017
Modalidade	Presencial						
Bolsas de Iniciação à Docência		15	15	15	15	10	10
Bolsas de Supervisão		3	3	3	3	1	1
Bolsas de coordenação de área		1	1	1	1	1	1

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES 2012 A 2017

Quadro 6-Subprojeto 2 Pibid – UNIRG/PEDAGOGIA/ Campus I – Centro

BOLSAS		2012	2013	2014	2015	2016	2017
Modalidade	Presencial						
Bolsas de Iniciação à Docência		15	15	30	30	28	28
Bolsas de Supervisão		3	3	6	6	4	4
Bolsas de coordenação de área		1	1	2	2	2	2

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES 2012 A 2017

Quadro 7-Subprojeto 3 Pibid – UNIRG/LETRAS/ INGLÊS Campus I – Centro

BOLSAS		2014	2015	2016	2017
Modalidade	Presencial				
Bolsas de Iniciação à Docência		15	15	10	10
Bolsas de Supervisão		3	3	2	2
Bolsas de coordenação de área		1	1	1	1

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES 2014 A 2017

Quadro 8- Subprojeto 4 Pibid – UNIRG/EDUCAÇÃO FÍSICA/ Campus II – Centro

BOLSAS		2014	2015	2016	2017
Modalidade	Presencial				
Bolsas de Iniciação à Docência		15	15	13	13
Bolsas de Supervisão		3	3	2	2
Bolsas de coordenação de área		1	1	1	1

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES 2014 A 2017

Analisando os quadros 5 e 6, o que se pode notar é que houve uma preocupação em oferecer bolsas para 2 cursos de licenciatura da IES, totalizando 40 bolsas, nos anos de 2012 e 2013, na perspectiva de atender tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Conforme edital de 2013, observando os requisitos do art. 34 da Portaria Capes nº 96/2013, o limite de bolsistas por coordenador é 20, o que também inclui subprojetos interdisciplinares. Seguindo esse mesmo edital, a Unirg, em 2014 propôs incluir também o curso de Educação Física, e o subprojeto de Língua Inglesa no Curso de Letras, com o mesmo quantitativo de supervisores para cada área, e 15 bolsistas licenciandos. Observa-se, portanto que não houve nenhuma alteração quanto à distribuição das bolsas em cada um dos núcleos, permanecendo assim o total de 96 bolsistas. No entanto, nota-se que o coordenador de gestão foi extinto, fato não mencionado no relatório.

No ano de 2015, seguindo o mesmo edital, não houve nenhuma perda quantitativa, como se pode observar nos quadros 5 a 8.

O mesmo não se pode dizer a respeito do ano 2016, em que se nota uma perda de bolsas de supervisores em todos os subprojetos. Além disso, os bolsistas licenciandos também são reduzidos. Sendo que o déficit foi de 02, no curso de Educação Física, 05 no subprojeto de Português; 05 em Língua Inglesa e 02 em Pedagogia. Somando as perdas, o programa na UNIRG no mencionado ano passa a oferecer 76 bolsas. Sobre a perda de supervisores, o que se pode inferir, ao analisar documentos na plataforma CAPES é que de acordo com a portaria nº 46, de 11 de abril de 2016:

Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II. §1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência. §2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL/CAPES, 2016).

Já a respeito das perdas de bolsistas licenciandos, uma vez que não há registros no relatório institucional, e que a perda de supervisores foi inevitável, vale destacar a Seção II da mesma portaria, em que trata do quantitativo de bolsas:

Seção II – Do quantitativo de Bolsas Art. 27. O quantitativo de bolsas será definido pela CAPES quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas no edital. Art. 28. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, conforme previsto no Art. 10. Parágrafo Único: O quantitativo de bolsas poderá ser alterado pela CAPES, durante a execução do projeto (BRASIL/CAPES, 2016).

O ano de 2017 seguiu o quantitativo de 2016, não apontando nenhuma perda quantitativa.

Em relação ao ano de 2018, conforme informação da PGRAD, o coordenador institucional, até o momento da coleta, não havia entregado o relatório pois teria o prazo de entrega até março de 2019, por isso não foi possível ter acesso a nenhum documento referente àquele ano. No entanto, em conversa com uma professora voluntária do programa, constou que em 2018 permaneceram apenas dois subprojetos, sendo um multidisciplinar de Letras e Educação Física e outro de Pedagogia. Desse modo, ficou com um total de 57 bolsas, sendo 01 Coordenador Institucional, 02 Coordenadores de Área, 06 Supervisores e 48 Bolsistas Acadêmicos distribuídos em 16 bolsistas de Letras e 8 bolsistas de Educação Física; 24 bolsistas de pedagogia.

Pelo relato acima, evidencia-se uma perda de 20 bolsas, em relação a 2017. Como não houve oportunidade de analisar os documentos que talvez relatassem tais perdas, será utilizado aqui o edital de N° 7 de 2018:

Serão disponibilizadas até 45 mil cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência. 5.3. Serão disponibilizadas 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. 5.4. A duração máxima das cotas de bolsa concedidas nesse edital é de 18 meses (...) (BRASIL/CAPES, 2018).

Observa-se neste artigo dois possíveis fatores: o número de cotas por subprojeto passou a ser limitado, em relação ao que se verificava nos editais anteriores; as demais bolsas passaram a ser compostas por voluntários. Conforme o mesmo edital de N° 7 o PIBID sofreu algumas alterações, e como toda política pública, isso ocorreu após a troca de governo em 2017. Essa seria outra discussão, possível tema para pesquisa posterior, o que não compete a este trabalho.

Sendo assim, faz-se necessário retomar as questões norteadoras da presente pesquisa:

O PIBID tem de fato contribuído com a formação dos licenciandos da Universidade de Gurupi, ou ainda necessita ser repensado por não alcançar de fato seus objetivos? Quais as relações entre as premissas teóricas e a efetiva contribuição do PIBID na formação dos licenciandos?

A análise dos relatórios dos coordenadores de área, supervisores e licenciandos bolsistas pode trazer à tona, como estes sujeitos avaliam o Pibid e suas contribuições.

4.2 Os efeitos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na Universidade de Gurupi - UNIRG

Conforme consta nos quadros 5 a 8, dentre os bolsistas contemplados, no ano de 2017, estão 06 professores da UNIRG e 13 alunos dos cursos de Educação Física, 20 de Letras e 28 de Pedagogia. Estes números variaram entre o primeiro e o penúltimo período de cada curso. Constam também 9 supervisores das escolas-campo.

Assim, para a análise qualitativa, a seguir, foram utilizados 30 relatórios, elaborados por esses bolsistas, acrescidas às informações verbais, coletadas, durante a observação participante, especialmente nas conversas com a coordenadora institucional do PIBID - UNIRG.

Ao analisar o relatório institucional da referida coordenadora, o que consta, sobre os dados do programa na UNIRG é

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Centro Universitário UnirG desenvolve atividades teórico-práticas na perspectiva de integrar saberes práticos aos saberes universitários. O objetivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa implementar a cultura de formação inicial que gere processos na teoria e na prática, a partir da integração Universidade e Educação Básica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio (este último, apenas no subprojeto de Letras/Inglês) das redes públicas estadual e municipal do município de Gurupi/TO. As atividades desenvolvidas no período entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2018 foram executadas por meio de uma Sistemática Pedagógica que acolheu as necessidades formativas do futuro professor: discussões teóricas e práticas formativas (docência e cursos de extensão) nas escolas campo e academia. (Relatório UNIRG/CAPES, 2017)

As atividades teóricas foram executadas na UNIRG, enquanto as práticas aconteceram nas seguintes Escolas Campo, listadas no Quadro 9.

Quadro 5 - Escolas e número de alunos atendidos pelo Pibid, em 2017.

Nome da escola	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
Escola Municipal Lenival Correia Ferreira (Pedagogia)	5º ano 5,5 9º ano 5,4	698	175
Escola Municipal Lenival Correia Ferreira (Educação Física)	4.9	698	130
Escola Municipal José Pereira da Cruz	4.5	224	104
Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa.	5,2	207	99
Escola Municipal Gilberto Rezende Rocha Filho	1ª fase 5.0	528	51
	2ª fase 4.3		
Escola Municipal Ilsa Borges Vieira	3,6	360	100
Centro de Ensino Médio de Gurupi	3,4	1082	120
Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa		626	150
TOTAL			779

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES 2017

Durante o ano de 2017 foram realizadas reuniões em que decisões importantes foram tomadas, tais como: transição da Coordenação Institucional do projeto, 20 substituições de bolsistas (licenciandos), sendo que no Subprojeto de Português ocorreu uma substituição no primeiro semestre de 2017 referente à falta de rendimento de um bolsista. Em fevereiro aconteceu também a substituição de um supervisor no subprojeto de Educação Física.

Foram feitas Rodas de formação, cujas atividades Institucionais incluíram as seguintes temáticas: **Pesquisa Científica na Educação**, desenvolvida pelas palestrantes Lady Sakay, Marcilene de Assis e Márcia Marroni as quais repassaram a dimensão da pesquisa no campo educacional; **Sequência Didática**, formação oferecida pelas Supervisoras do subprojeto de Pedagogia; **Como produzir artigos científicos**, promovida pela Professora Mira Benvenuto; e por último, no dia 18 de agosto, **Aplicabilidade de diferentes conteúdos explorando o corpo em movimento na perspectiva lúdica**, ministrada pelo docente Jackson, do Curso de

Educação Física. Aplicaram-se atividades formativas nos âmbitos teórico-práticos. No ano de 2017 todos os bolsistas participaram em conjunto do evento: Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – 2017 momento em que cada subprojeto aplicou oficinas diversificadas envolvendo conteúdos de Matemática. Também na ocasião os bolsistas participaram de palestras, cursos e minicursos.

Ainda de acordo com o relatório da coordenadora institucional, houve a Semana Integrada de Ciência e Tecnologia, e todos os subprojetos submeteram trabalhos para apresentação. Após a emissão, 22 trabalhos foram selecionados para apresentação. Quanto à atividade obrigatória exigida pelo programa, que é a Realização de Seminário Institucional de iniciação à Docência, conta no relatório da coordenação institucional que foi dada publicidade às atividades dos Subprojetos por meio do Seminário Institucional de iniciação à Docência. No dia 27 de Outubro de 2017 ocorreu o V Seminário Institucional do Pibidi/UnirG. O intuito do seminário foi a troca de experiência entre os subprojetos do Pibid do Centro Universitário UnirG. Na ocasião os bolsistas, além de apresentarem materiais, jogos didáticos e técnicas lúdicas utilizadas para a aplicação das oficinas, assistiram a uma palestra com o Prof. Dr. Wagner Rodrigues da Silva sobre a Nova Base Curricular Nacional.

Como já mencionado na metodologia, a coleta de dados ocorreu por meio de dois procedimentos: observação participante em que a pesquisadora pôde conviver com a equipe Pibid, participar de reuniões como coordenadora de umas das subáreas no segundo semestre de 2017, e investigar sobre questões pretéritas do projeto na instituição por meio de conversas informais com 02 ex-coordenadoras. O outro momento foi com acesso aos relatórios dos bolsistas ativos do ano de 2017. Após analisar esses relatórios foi feita uma divisão de dois grupos para que fossem analisadas as perspectivas das duas instituições: a universidade e a escola. A primeira, composta por docentes coordenadores e bolsistas; a última, preenchida por docentes supervisores e alunos do Ensino Médio.

A pesquisa do grupo de alunos do Ensino Médio foi elaborada e analisada por um grupo de pibidianos, por meio de 15 perguntas objetivas. Os resultados foram anexados em seus relatórios. Desta forma, a pesquisadora não teve nenhum contato com as escolas-campo.

Os dados que mostram a visão da Universidade de Gurupi (categorias A e B) e das Escolas Campo (categoria C) são:

- A- O Pibid e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente;
- B- O Pibid e a relação entre teoria e prática;
- C- Reconhecimento do contexto escolar.

4.2.1 O Pibid e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente

Na perspectiva dos licenciandos bolsistas e dos professores coordenadores por meio do modelo de relatório fornecido pelo próprio PIBID (Anexo A), onde são questionados, no item 7, sobre as contribuições do programa na formação e na licenciatura (Quadro 10); o que se tem como respostas é:

Quadro 6- Visão da universidade sobre a construção dos saberes nos aspectos formativos e na prática docente

Participantes	Extratos das respostas (item 7)
A1	Inserção em redes de parcerias; interação entre cursos e acadêmicos; autoestima do licenciando; fortalecimento das licenciaturas; aprovação de outros projetos.
B1	Contribui; realidade na escola pública; valorização do magistério; autoestima do licenciando; pesquisa – ensino – extensão.
B2	Valorização carreira docente; vivência da realidade escolar; permanência na licenciatura; ensino-pesquisa-extensão; mais leitura.
B3	Valorização carreira docente; vivência da realidade escolar; permanência na licenciatura; ensino-pesquisa-extensão; mais leitura.
B4	Discussão de formação inicial docente; interação entre cursos e acadêmicos; aprovação de outros projetos.
B5	Qualificação na formação dos licenciandos; produção científica.
C1	Contribuiu, domínio de sala de aula; experiência profissional
C2	Contribuiu, domínio de sala de aula; experiência profissional
C3	Formação diferenciada; compensa lacunas; soma conhecimento
C4	Contribui; experiência em sala de aula; qualificação para mercado de trabalho.
C5	Contribui; experiência em sala de aula; qualificação para o mercado de trabalho.
C6	Contribui; experiência em sala de aula; qualificação para o mercado de trabalho.
C7	Contribui; experiência em sala de aula; qualificação para o mercado de trabalho.
C8	Grande aprendizado; colocar em prática as experiências adquiridas.
C9	Oferece base teórica e experiência em sala.
C10	Contribuiu, domínio de sala de aula; experiência profissional.
C11	Troca de conhecimento entre professor e aluno.
C12	Ensina a ter postura como professores.
C13	Metodologias não exploradas no curso.
C14	Falta de material na escola
C15	Indisciplina de alunos.
C16	Desenvolvimento Profissional.
C17	Suporte financeiro

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES, 2017. Legenda: letra A para coordenador institucional; B para coordenador de área; C para licenciando.

Para A1, “Com o PIBID, a partir do trabalho nas escolas, há a inserção em redes de parcerias de discussões de formação inicial docente existentes em âmbitos local, estadual e nacional”. A mesma contribuição é destacada por B4, o que evidencia a importância da formação inicial por meio do intercâmbio entre as redes de ensino envolvidas. Esse trabalho conjunto entre as duas Instituições envolve licenciandos, professores universitários e professores das escolas públicas, o que pode-se inferir que não se trata apenas da formação inicial dos licenciandos, mas da prática reflexiva de todos os profissionais envolvidos. Essa inferência também é ponto de análise em outras pesquisas, conforme se confirma Gonzatti (2015, p. 118):

O PIBID propicia o desenvolvimento de elementos relacionados ao valor social, ideológico e psicológico da profissão professor, que está atravessado por uma reflexão mais geral sobre o papel do professor. Desenvolver uma consciência da identidade docente pressupõe, entre outros aspectos, reconhecer-se como professor, valorizar-se e valorizar a carreira docente, um ponto fundamental para construir a noção de pertencimento à profissão.

Para a autora o programa abre possibilidades para que os profissionais da educação envolvidos no processo consigam também se verem como professores reflexivos, desenvolvendo suas consciências das próprias identidades docentes. Isso é possível, conforme relatos de todos os coordenadores, com a vivência escolar. Na pesquisa abaixo, a autora sintetiza essa vivência:

- O Programa PIBID oportuniza momentos de encontro e interação, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.
- A criação de redes interativas com as escolas parceiras do Programa PIBID favorece a interlocução entre os envolvidos nesse Programa, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
- A vivência junto ao Programa PIBID e as atividades por ele propostas oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores bolsistas e do seu grupo de trabalho.
- O Programa PIBID prioriza as relações interpessoais entre os professores bolsistas e o seu grupo de trabalho, o que aproxima os componentes dos processos de ensinar e aprender (MARTELET, 2015. p.74)

A respeito dessa perspectiva, ainda vale ressaltar o que já foi mencionado Gatti, et al.(2014), numa pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, sob a ótica do presidente da CAPES, quando acrescenta que o Programa institucional de formação inicial docente não é só para os alunos das licenciaturas, mas também serve de apoio para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão, dando-lhes assim uma formação continuada.

Seguindo na análise, a valorização da profissão docente é outro ponto que se destaca nas falas dos coordenadores, os quais destacam a elevação da autoestima dos bolsistas, uma vez que percebem que a profissão docente pode ser valorizada pelo mercado de trabalho. Este ponto é importante analisar, pois por meio desses relatos fica claro que o PIBID, na perspectiva dos coordenadores, tem sido um programa motivador para novos ingressantes aos cursos de licenciatura. A1 afirma que “O PIBID Contribuiu para a melhoria da autoestima do licenciando da UnirG e conseqüentemente para o fortalecimento das licenciaturas frente a equipe gestora da IES”.

Em um momento em que os cursos de licenciaturas, não só nesta IES, como em grande parte das universidades brasileiras, vêm enfrentando uma crise, culminando na baixa procura, o PIBID surge com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura (B1).

Infere-se aqui que a demanda nos cursos de licenciatura não tem sido satisfatória, e que o PIBID seria uma mola propulsora para que esse entrave fosse amenizado frente à equipe gestora da Instituição. Subtende-se ainda que a questão financeira seria um problema para a manutenção de alunos nesses cursos, já que foi mencionada a gestão. A fala de C17 também contribui com essa observação quando diz que:

Atualmente, o programa tem sido fundamental em minha vida acadêmica, pois é um suporte financeiro necessário para que meu objetivo de ser uma professora de educadora de Educação Física se torne realidade.

Um outro aspecto que se pode arguir aqui é a desmotivação frente a uma profissão desvalorizada no país. Uma vez que dois dos objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; e contribuir para a valorização do magistério, as falas de A1 e B1 corroboram quando mencionam a elevação da autoestima dos licenciandos. Os impactos previstos pelo PIBID, apontados pelo Ministério da Educação (MEC), devem recair sobre “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).

Na pesquisa de Santos e Torres (2011), há também relatos nessa mesma perspectiva, onde afirmam que os licenciandos resignificaram a forma que viam a docência e demonstraram mais motivação com a futura profissão.

Um outro ponto que aparece nas falas de B2 e B3 diz respeito à vivência escolar. No entanto, na fala de B3 o enfoque se dá no entrave enfrentado pelos pibidianos, onde afirma

que “Uma dificuldade encontrada é a conquista diária da atenção e participação das crianças nas atividades propostas, mas que a cada contato com as crianças novas estratégias são utilizadas e os objetivos alcançados.” Aponta ainda que:

Assim o exercício do trabalho realizado pelo professor se desenvolve em meio a interações diversificadas, as quais influenciam sua atuação. No labor diário, surgem problemas relacionados a situações reais, as quais não se adaptam a modelos predeterminados, que exigem do professor a capacidade de lidar com situações variáveis pondo em prática suas habilidades e conhecimentos (B3).

O que se pode inferir aqui, analisando essas duas falas de B3, é que além de ser o ambiente escolar um novo desafio aos licenciandos a ser explorado, destaca-se também a importância do PIBID para que eles adquiriram experiência. Isso evidencia o fato de que o contato mais contínuo com a prática docente e com experiências em sala de aula é uma habilidade a ser mais explorada nos cursos de licenciatura da UNIRG.

Tal apontamento não é algo particular da Instituição investigada, uma vez que em pesquisas anteriores também já foi constatado que em outros cursos de licenciatura o exercício da prática nas escolas também não é suficiente apenas com os estágios curriculares.

Ainda que existam, nos diferentes cursos, em maior ou menor grau, disciplinas voltadas especificamente às práticas e/ou metodologias de ensino, na opinião dos licenciandos bolsistas e também dos supervisores esse tipo de interação não é suficiente, já que ainda há distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática escolar no que tange aos processos de formação inicial de professores (GONZATTI, 2015. p.118).

Já na perspectiva de B2, “o projeto constitui uma oportunidade única em vivenciar a realidade da escola pública, e, em particular, a do professor de Língua Inglesa, diante de tantos desafios”.

A pesquisa de Noffs e Rodrigues (2016) também aponta que ao promover a inserção dos graduandos de licenciatura no contexto escolar, dá-se a possibilidade do aprendizado da profissão no processo a partir de seu contato com a realidade imediata e a complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar. Nesse sentido, as diretrizes do PIBID afirmam a ideia de que os saberes acadêmicos, disciplinares, científicos contribuem para o desempenho docente.

A tríade ensino-pesquisa-extensão é apontada, o que também condiz com um dos objetivos do PIBID. Quanto a essa última contribuição, verificou-se nos relatórios de B1 a B5 o que já havia sido mencionado por A1. As rodas de formação, as leituras, produções científicas e exposições em Feiras confirmam que houve o trabalho nesta perspectiva ao longo do ano de 2017.

Portanto, sintetizando as perspectivas de A1 e B1 a B5 sobre o PIBID e a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente, o que se tem como saldo é o reconhecimento do programa para formação contínua de professores; a valorização da profissão docente com a motivação dos licenciandos; a importância da vivência na escola e a deficiência nos cursos de Licenciatura da Unirg.

Já na perspectiva dos licenciandos da Unirg, observa-se que C1, C2 e C10 mencionam como contribuições, o domínio de sala de aula e experiência profissional. Enquanto C4, C5, C6 e C7 acrescentam a qualificação para o mercado de trabalho. Tudo isso leva aos próprios editais da CAPES já lançados para a seleção do PIBID, em que consta que a iniciação à docência visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

É notório que há contribuição positiva do programa na formação docente, ao longo da graduação. Pode-se inferir isso devido à predominância de palavras pertencentes ao campo lexical da promoção profissional, o que fica claro na fala de outro licenciando.

A experiência adquirida ao longo do Programa no contexto escolar proporciona um grande aprendizado e contribui para a formação do acadêmico como futuro profissional, oportunizando ao licenciando concretizar-se como futuro professor e colocar em prática todas as experiências adquiridas durante a trajetória acadêmica (C1).

Além disso, eleva a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Por fim, observa-se a resposta de C9 que vê o Programa como uma fonte de teoria e prática. Afirma que “Formandos em Licenciatura precisam ter base teórica e experiência em sala, e é exatamente isso que o programa oferece.”. Ainda de acordo com C9, é interessante notar um apontamento negativo no que diz respeito à aplicabilidade das atividades na escola-campo. A mesma observação é feita por C1 e C5 e C6. Para C1 “Tivemos algumas dificuldades em relação às aulas devido a uma greve que aconteceu no início do ano”; C5 afirma o mesmo, e C6 diz que “a primeira oficina não foi realizada pois o conselho de classe foi no mesmo dia da aplicação, impossibilitando a efetivação da atividade na minha turma”.

Esses apontamentos demonstram certa insatisfação dos bolsistas em relação à organização das atividades nas escolas-campo. Isso leva às atividades exigidas pelo programa, de cada licenciando, na prática docente.

De acordo com as diretrizes do PIBID, as estratégias adotadas para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública municipal e estadual envolvem cinco etapas que são:

- Diagnóstico;
- Observação e participação nas atividades de gestão, planejamento e execução das aulas na Unidade Escolar;
- Elaboração de atividades e materiais didáticos para o ensino;
- Planejamento de ensino junto ao professor supervisor e os professores das turmas envolvidas;
- Avaliação das atividades desenvolvidas.

Ao averiguar essas etapas propostas, o que se pode perceber é que levou-se em consideração, de acordo com a própria Capes, que o PIBID tem como eixo orientador da formação a interação de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; (o que é efetivado por meio das observações e elaboração de materiais didáticos) e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

Entende-se, portanto que, na perspectiva dos licenciandos, as dificuldades encontradas estão nos entraves da própria escola-campo. Mas destacam-se também, para eles, as contribuições do PIBID no que diz respeito às construções dos saberes para a prática docente: o domínio de sala de aula, a experiência profissional, a qualificação para o mercado de trabalho.

Sobre esses apontamentos, corroboram os argumentos de Noffs e Rodrigues (2016, p. 6). Para estes autores, ao inserir o licenciando nas escolas de educação básica,

o PIBID propõe o estreitamento entre as IES e a escola pública de educação básica. A partir das análises, dos relatórios que avaliam o programa e pesquisas que tratam do PIBID, observa-se que os participantes apontam estar quanto essa ação tem contribuído para a aproximação entre instituições, favorecendo a superação do dualismo entre conhecimentos acadêmicos e saberes profissionais.

O item 6 do relatório PIBID, questiona sobre os impactos das ações/ atividades do projeto na formação dos licenciandos e escolas participantes. Os participantes apontam os seguintes resultados tratados na categoria a seguir.

4.2.2 O PIBID e a relação entre teoria e prática

Na perspectiva dos licenciandos bolsistas e dos professores coordenadores, por meio do relatório (Anexo A), onde são questionados, no item 6, sobre os impactos das ações/

atividades do projeto na formação dos licenciandos, teoria e prática estão intrinsicamente ligadas e presentes no contexto do programa. (Quadro 11).

Quadro 7-Perspectiva da Universidade sobre os impactos das ações/atividades do projeto na formação dos licenciandos e escolas participantes.

Participantes	Extratos das respostas (item 6)
A1	Experiência de vivência escolar; intermediador; Novas tendências; rodas de formação.
B1	Roda de estudo; produção de artigo; produção de festival; importância da Educação Física na Escola.
B2	Desenvolvimento de habilidades pedagógicas; reflexão sobre a prática.
B3	Rodas de Estudos; organização de eventos; intermediador entre escola e universidade.
B4	Experiência de vivência escolar; intermediador; Novas tendências; rodas de formação.
B5	Construção da Identidade Profissional; técnicas pedagógicas; interação com crianças; rodas de estudo.
C1	Desenvolver conhecimentos teóricos; novas estratégias metodológicas; observação em sala de aula.
C2	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C3	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C4	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C5	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C6	Experiência com o ambiente de ensino; conhecimento à formação acadêmica.
C7	Habilidade e Incorporação da Prática Docente; desempenho acadêmico.
C8	Habilidade e Incorporação da Prática Docente; desempenho acadêmico.
C9	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C10	Aprendizagem na escola; nova visão sobre a docência.
C11	Experiências metodológicas e práticas.
C12	Experiências metodológicas e práticas.
C13	Planejamento e plano de aula.
C14	Vivenciar conteúdos estudados
C15	Vivenciar conteúdos estudados
C16	Dificuldade elaboração de atividades
C17	Dificuldade elaboração de relatórios

Fontes: Relatórios UNIRG/CAPES, 2017. Legenda: letra A para coordenador institucional; B para coordenador de área; C para licenciando.

Na perspectiva de A1 e B4, a experiência vivenciada nas escolas tem sido fundamental para aliar a teoria aprendida na Universidade e a prática concreta nos futuros espaços de atuação profissional. A1 relata que “a experiência de vivência escolar proporciona um olhar global para as questões que abrangem o processo de ensino/aprendizagem nas unidades escolares.” Já B4 enfatiza que essas vivências não são oportunizadas pela Universidade, como deveria.

Mais uma vez é levantada a questão da importância do envolvimento dos licenciandos com as práticas em que serão inseridos na carreira docente, e que isso não é feito de forma suficiente nos cursos de licenciatura, onde a prática se restringe ao Estágio Supervisionado. “O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (PIMENTA; LIMA, 2011). O PIBID é uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e não contrapõe teoria e prática.

Vale lembrar do que dizem as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, onde exige que os cursos de licenciatura passem a ter formação docente inicial e continuada para a educação básica, a fim de proporcionar a melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

Para Nóvoa (2009), a escola é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Nesse sentido, ao colocar o PIBID como intermediador entre teoria e prática, B4 acentua que o programa funciona como um instrumento facilitador de aprendizagem para os licenciandos que almejam ter contato mais rapidamente com a escola-campo.

Essa interação faz com que acadêmicos conheçam a realidade escolar. Sobre isso, consta na CAPES, dentre os objetivos do programa, “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Nota-se também na resposta de B3 que o PIBID surge como intermediador entre escola-campo e universidade.

Imbernóm (2004), contribui dizendo que a competência profissional, imprescindível em todo o processo educativo deve ser formada na interação promovida entre os próprios docentes, interagindo na prática da profissão.

Nessa mesma linha, estudos sobre a formação docente reforçam que, por meio dessa interação, o licenciando tem oportunidade de não apenas observar o lócus do futuro trabalho, mas vivenciá-lo, problematizá-lo e agir sob a orientação de profissionais qualificados. Noffs e Rodrigues (2016, p.4) reforçam a concepção do PIBID como elemento integrador de conhecimentos teóricos e saberes adquiridos no contexto da educação básica. Argumentam, ainda que somente ao vivenciar a prática é que “os profissionais rompem com a dualidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis na formação profissional que não se sobrepõem e sim se articulam de forma complementar”.

O trabalho em equipe é outro aspecto destacado nas falas de B1, B3, B4 e B5 quando mencionam as rodas de formação, as rodas de estudos e as organizações de festivais e eventos. Aqui também se verifica uma interação dos pibidianos entre os dois contextos em que estão inseridos.

Noffs e Rodrigues (2016, p. 6), também constataram as possibilidades de enriquecimento curricular das licenciaturas com a aproximação entre IES e escolas públicas de educação básica. Na pesquisa das autoras a interação é tão significativa “ao ponto de provocar mudanças no currículo das licenciaturas e conseqüentemente nos processos de formação inicial docente.”

A fala de A1 também comprova isso quando afirma que

é nítida a interação destes acadêmicos em todas as atividades do curso. Esta interação abrange vários aspectos: desde uma melhora significativa do seu rendimento acadêmico até envolvimento voluntário na organização de eventos do Curso.

Nessa mesma perspectiva, os resultados da presente pesquisa convergem com os encontrados por Martelet (2015, p. 74)

- O Programa PIBID articula, através das ações e atividades propostas, a teoria e a prática docente.
- As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bolsistas, na prática educativa, são dialogados e refletidos junto ao Programa PIBID com propostas de solução.
- As ações e atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID oportunizam o estudo de questões teóricas e a reflexão sobre elas, relacionando-as à prática educativa.
- A formação teórica proposta pelo programa PIBID está relacionada com as necessidades encontradas na prática educativa dos professores bolsistas.

Já Souza (2014), nos resultados obtidos em sua pesquisa a participação no PIBID favorece o desenvolvimento de uma visão mais próxima da realidade escolar e do desenvolvimento de uma postura positiva frente à escola pública, seus professores, alunos e a própria profissão docente. Considera, ainda, o papel do Supervisor, que sente a necessidade e a importância da aproximação da teoria e a prática, valorizando suas ações e desenvolvendo um papel de formação destes alunos bolsistas.

Outra observação relevante, fornecida por B5, é que os licenciandos participantes do Programa são mais interagidos com as atividades de formação plena, abrangendo todas as áreas (ensino, pesquisa e extensão) que acadêmicos não participantes do programa. De acordo com o mesmo, a experiência de vivência escolar proporciona um olhar global para as questões que abrangem o processo de ensino/aprendizagem nas unidades escolares.

Analisando as perspectivas dos licenciandos, no que diz respeito aos impactos das ações/ atividades do projeto, envolvendo a teoria e a prática, é perceptível a predominância

dos qualificadores “aprendizagem na escola” e “nova visão sobre a docência” nos relatos de C2, C5, C9 e C10.

Sendo o PIBID um projeto de incentivo à docência, é clara a colaboração do mesmo para os bolsistas envolvidos, pois os mesmos tiveram a oportunidade de fazer parte do dia-a-dia escolar, dentro de uma sala de aula, aprendendo com os professores, alunos e toda a equipe da escola. Acredito que os licenciandos ampliam sua visão com relação ao lugar que futuramente atuarão como profissionais da educação (C2).

De acordo com C7 o PIBID vem tendo grande aceitação por parte dos envolvidos em seus subprojetos. Afirma que as vantagens, sem dúvidas, são vistas de forma clara, proporcionando ao licenciando uma experiência com o ambiente de ensino como um todo, agregando conhecimento à formação acadêmica. Também converge com essa fala C8.

Essas conclusões refletem a posição de aprendizes satisfeitos num ambiente externo, fora das quatro paredes da sala de aula da universidade, onde o estudo entre teoria e prática não parecem complementar um ao outro. Essa é uma temática ainda muito discutida nos cursos de licenciatura e também produto de muitas pesquisas.

Pesquisas de Guimarães (2004), Souza (2014), Martelet (2015), Noffs e Rodrigues (2016), Pimenta e Lima (2011), dentre outros comprovam que a formação de professores é um assunto que com frequência tem se destacado nas discussões a respeito da educação brasileira nas últimas duas décadas. Para Guimarães (2004), faz-se urgente que os cursos de licenciatura se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes do profissional docente.

Seguindo na análise, C1 dá enfoque ao desenvolver de conhecimentos teóricos; novas estratégias metodológicas; e observação em sala de aula. Relata que

o PIBID proporciona ao acadêmico bolsista a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade e no espaço escolar. Inserindo o licenciando no contexto da escola, as ações do Programa propiciam um grande conhecimento e capacitação ao acadêmico no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem; pois, caso um bolsista observe que a didática utilizada por um professor na sala de aula não é eficaz, o PIBID abre espaço para a criação de novas estratégias e metodologias de ensino a serem experiências; ademais, revigora e beneficia a imagem das licenciaturas.

Sobre essa percepção, C11, aponta que:

O programa proporciona experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, além de proporcionar atividades diferenciadas para os alunos da escola; e oferecer o apoio para a realização dos planos de aula, e assim sentimos uma liberdade e confiança, que antes não tínhamos.

Nos dois depoimentos fica explícito que o PIBID, em suas perspectivas, tem contribuído para efetivar na prática aquilo que aprendem na teoria. O plano de aula é um exemplo destacado para a execução do que aprenderam. Mencionam também as novas estratégias e metodologias de ensino.

Já C14 destaca que “o PIBID está se tornando importante na minha formação enquanto professor, oportunizando vivências diferenciadas. Desde os planejamentos das aulas até aplicação prática dos mesmos.”

Contribuindo, nesta mesma linha, C16 enfatiza “De modo especial, o projeto trouxe uma experiência que me ajudará no futuro de como lidar dentro de uma sala de aula, de qual a melhor forma de elaborar uma aula chamativa para os alunos.”

Tomando por base a análise das respostas que se destacaram, o que se pode perceber é que na perspectiva dos coordenadores, o PIBID é importante intermediador entre Universidade e Escola; os cursos de licenciatura ainda não contemplam a prática como os licenciandos almejam; os licenciandos bolsistas possuem maior vivência escolar que os licenciandos não bolsistas.

Já na perspectiva dos licenciandos, nota-se que todas respostas apresentam pontos positivos do programa no que tange a relação teoria e prática. Em nenhuma das respostas há divergência relativa aos objetivos do programa, ao contrário, quanto às dificuldades relatadas, o programa é uma fonte de aprendizagem para sanar as dúvidas que até então, nas aulas teóricas, não puderam ser sanadas.

Ainda sobre o item 6 do relatório PIBID, há o questionamento sobre os impactos das ações/ atividades do projeto nas escolas participantes. Os licenciandos pibidianos, supervisores e também alunos, que foram investigados pelos próprios pibidianos, apontam os seguintes resultados tratados na categoria a seguir.

4.2.3 Reconhecimento do contexto escolar

Na perspectiva dos licenciandos bolsistas, dos professores supervisores, por meio do relatório (Anexo A), e ainda, na perspectiva de alunos da escola-campo os quais foram entrevistados conforme (Anexo B), onde são questionados, no item 6, sobre os impactos das ações/ atividades do projeto nas escolas participantes, práticas inovadoras e formação continuada e reflexiva são resultados positivos no contexto escolar (Quadro 12).

Quadro 8 -Perspectiva da Universidade sobre os impactos das ações/atividades do projeto nas escolas participantes.

Participantes	Extratos das respostas (item 6)
C1	Reforço de conteúdo.
C2	Reforço de conteúdo.
C3	Reforço de conteúdo.
C4	Didática diferenciada; diagnóstico de problema; eventos mais lúdicos.
C5	Reforço de conteúdo.
C6	Reforço de conteúdo.
C7	Reforço de conteúdo.
C8	Atende às expectativas.
C9	Atende às expectativas.
C10	Melhor aprendizado.
C11	Qualidade do ensino; valorização do espaço; adaptação do espaço e materiais; atividades diferenciadas.
C12	Qualidade do ensino; valorização do espaço; adaptação do espaço e materiais; atividades diferenciadas.
C13	Qualidade do ensino; valorização do espaço; adaptação do espaço e materiais; atividades diferenciadas.
C14	Qualidade do ensino; valorização do espaço; adaptação do espaço e materiais; atividades diferenciadas.
C15	Qualidade do ensino; valorização do espaço; adaptação do espaço e materiais; atividades diferenciadas.
C16	Participação e alegria.
C17	Participação e alegria.
D1	Ambiente Acolhedor.
D2	Projetos motivadores.
D3	Envolvimento da comunidade escolar; nova visão da atuação profissional.
D4	Aprendizagem de professores regentes.
D5	Contibui com aprendizagem do aluno; dificuldade com o espaço escolar.
D6	Formação dos professores regentes da escola.
D7	Aproximação das equipes Universidade e Escola.

Fonte: Relatórios UNIRG/CAPES, 2017. Legenda: letra C licenciando; D para supervisor.

Quando se questiona a respeito das contribuições do programa nas escolas o que se percebe é que há uma tendência para a resposta “reforço de conteúdo”. Na perspectiva da maioria dos bolsistas, levar seus conhecimentos adquiridos, e propor oficinas que abordam os conteúdos programáticos das turmas assistidas, é uma forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Isso pode ser comprovado na fala de C1 que afirma “assim como contribuíram com as escolas participantes ao reforçar e revisar, com os alunos de suas turmas responsáveis, conteúdos em que tinham dificuldade, e que obtiveram êxito no decorrer das oficinas ministradas.”

De acordo com a Capes, o PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, levando em consideração o depoimento dos bolsistas, há um trabalho conjunto com seus supervisores para que possam de fato acrescentar às aulas ministradas pelos professores regentes, novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha, acrescenta-se mais um comentário relevante, mencionado por C4:

No que se refere à escola participante, há grandes benefícios como a intervenção do bolsista com uma didática diferenciada ao diagnosticar um problema de aprendizagem e a criação de espaços ou eventos mais lúdicos para se trabalhar os conteúdos programáticos.

Sobre essa perspectiva de identificação de problemas para sugestões de novas práticas, percebe-se o cumprimento de mais um dos objetivos do PIBID ao propor inserir os acadêmicos bolsistas no ambiente escolar da rede pública de educação, a fim de proporcionar chances para criar e participar de experiências “metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL/CAPES, 2014)”.

Observando os resultados das pesquisas realizadas no estado do Tocantins, que fazem reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir do PIBID, destacam-se como contribuições nas escolas os resultados a seguir.

Achurê e Magalhães (2011), ao proporem a oralidade como prática nas aulas de Língua Materna no PIBID, afirmam que a proposta contribuiu para a transformação dos alunos, que perderam a inibição após trabalharem com peças teatrais, seminários e outras atividades comunicativas.

Já Mendes e Rodrigues (2011), com a pesquisa sobre inclusão do tema pluralidade cultural nas aulas de Geografia, apresentou resultados positivos no que diz respeito ao problema de bullying na escola. Com um projeto multicultural, afirma ter despertado nos alunos a conscientização e o respeito à diversidade.

Na pesquisa de Pupim, Pereira, Costa e Marin (2011), em que os jogos foram usados como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental, destacam como saldo positivo a capacidade de raciocinar dos alunos, a de colocar em prática a habilidade de resolver situações-problemas, e o desenvolvimento cognitivo.

C10 confirma que “o PIBID vem tendo grande aceitação por parte dos envolvidos no projeto. Supre as necessidades nas escolas envolvidas contribuindo para um melhor aprendizado da disciplina em foco.”

Em contribuição a esse relato, C11, C12, C13, C14 e C15 enumeram, a respeito dos impactos do programa na escola-campo:

- proporciona atividades diferenciadas para os alunos da escola;
- proporciona a valorização do espaço da escola pública, como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- Favorece melhoria na qualidade de ensino das escolas públicas;
- Proporciona adaptação dos espaços físicos e do material da escola;

Passando para a análise das respostas dos supervisores do programa, o primeiro destaque fica para a impressão que se teve a respeito da recepção da comunidade escolar.

É bom ressaltar o quanto a equipe da escola foi solícita com o grupo do PIBID ao nos receber. O professor regente, coordenadoras e diretor sempre se mostraram abertos para as dúvidas e necessidades tanto dos pibidianos quanto minhas, enquanto supervisora. Foi possível aplicar com tranquilidade as oficinas nas turmas e tudo foi feito com muito zelo por parte dos bolsistas, com o apoio meu e do professor regente. (D1)

Inferese, por meio deste relato que a escola tem visto o programa como um aliado, e que toda a comunidade zela para o bom andamento das atividades propostas pela equipe. A valorização de algumas disciplinas é uma prática bem aceita pela equipe escolar.

D2, por exemplo, chama a atenção para os projetos motivadores que os pibidianos executaram nas escolas e de como isso ajudou a valorizar a disciplina de Língua Inglesa. “O ensino de língua inglesa passa por vários questionamentos e o fato de termos escolhido trabalhar com projetos numa escola de Ensino Médio nos proporcionou novas experiências e um fundamento maior para o ensino da língua.”

Além da percepção da boa recepção e da valorização de disciplinas, a integração da equipe, o envolvimento com as atividades, é uma constante nos depoimentos dos supervisores.

As ações realizadas na escola campo neste primeiro semestre têm contribuído ao envolvimento de toda comunidade escolar. Pois, professores, gestão e alunos estão participando ativamente integrados com a equipe do subprojeto, promovendo assim a qualidade do programa e na formação de professores e futuros docentes. (D3).

Faz-se necessário lembrar que dentre os objetivos do PIBID, pensando na importância do envolvimento do universo escolar, está “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (BRASIL/CAPES, 2014)”.

Seguindo essa visão integradora da equipe, nota-se que professores regentes passam a ser agentes do projeto, junto com os licenciandos. Isso também é observado na fala de D4:

As professoras regentes também têm aprendido com as nossas acadêmicas que com pequenos gestos e atitudes pode-se transformar uma simples aula em um grande acontecimento, com a utilização de simples jogos a leitura e a produção de palavras e frases pode se tornar mais agradável e divertido.

Para D5 “percebeu-se que houve crescimento dos alunos das escolas campo atendidos pelo Programa”, no entanto, apontou ter dificuldade na escola em relação ao espaço.

As principais dificuldades encontradas foram destinadas ao espaço escolar, ainda não há possibilidade de usarmos as salas para estarmos com frequência dentro da escola e ainda continuamos sem espaço físico. Pela manhã os bolsistas se encontram na sala dos professores, quando a mesma se encontra vazia. A escola não tem infraestrutura que atenda às necessidades de um bom desenvolvimento do trabalho dos bolsistas, pois as salas estão todas lotadas (D5).

Em conversa com a coordenadora institucional, também foi mencionado como fator importante o espaço escolar, destinado às atividades de planejamento do PIBID. A mesma afirmou que tal espaço é limitado para o desenvolvimento das rodas de estudo e de planejamento. Enfatizou que de modo geral, a maioria das escolas municipais não proporcionam a infraestrutura que atenda às necessidades para o bom desenvolvimento do trabalho dos acadêmicos bolsistas e supervisores (Informação Verbal).¹

Faz-se necessário aqui uma observação da pesquisadora, no que diz respeito à percepção dos supervisores. Nenhum relato foi encontrado no que diz respeito a serem eles também professores da rede pública em processo de formação continuada, uma vez que estão participando do PIBID. Embora reconheçam que os professores regentes estão ensinando e aprendendo com os licenciandos, não mencionam passarem também pela mesma experiência.

Ao analisar a pesquisa de Martelet (2015), em seus resultados, essa observação é bastante enfatizada quando coloca que os supervisores, enquanto docentes em contato com licenciandos em período de aprendizagem, começam a questionar o ambiente escolar e saem de suas rotinas profissionais, reconhecendo então que estão em processo de formação continuada.

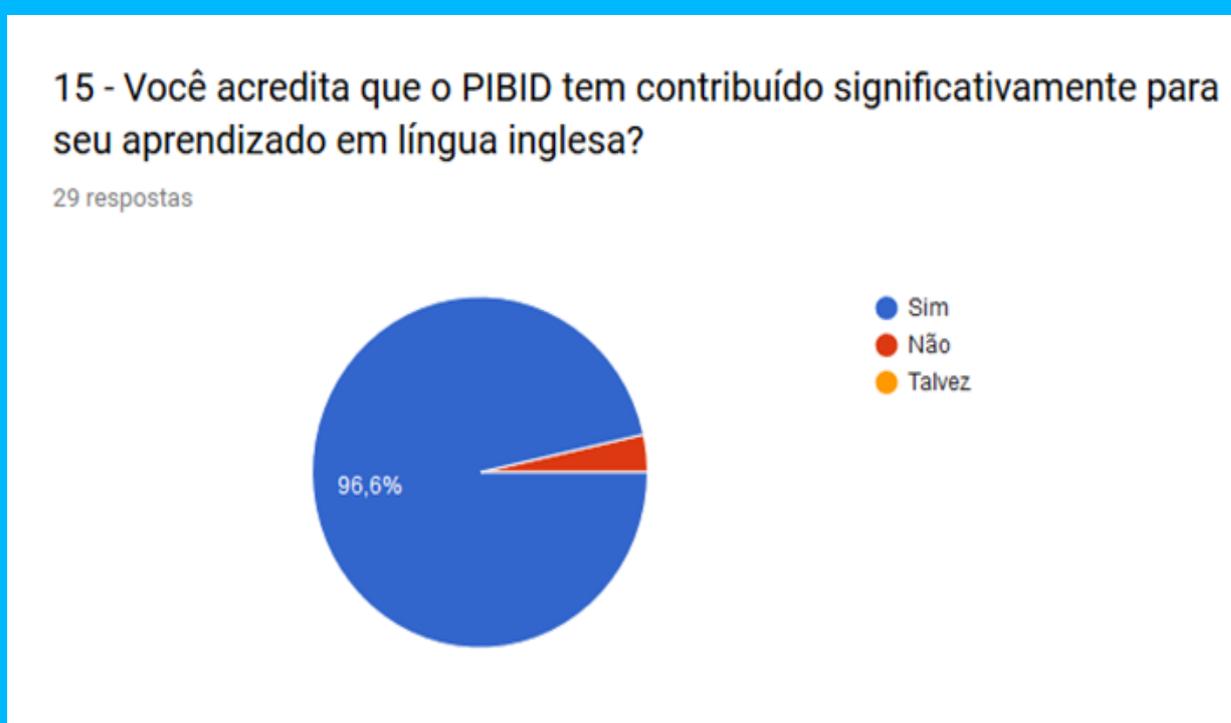
Passando para a pesquisa feita pelos licenciandos (Anexo B), em que mostram as perspectivas dos alunos do Ensino Médio sobre o subprojeto de Língua Inglesa executado no

¹ Entrevista informal concedida em março de 2018, pela coordenadora institucional do PIBID/UnirG gestão 2017.

ano de 2017, pode-se observar importantes contribuições no que diz respeito à motivação para a aprendizagem e valorização da língua.

Constam nessa pesquisa 15 perguntas referentes à Feira de Nações e ao Festival de Coral em Língua Inglesa, duas ações promovidas pelos pibidianos. Embora sejam perguntas de total relevância para a obtenção do resultados dessas ações na escola, será utilizada aqui apenas a pergunta de nº 15, a fim de destacar as contribuições do PIBID na visão dos alunos da escola pública. (Figura 2).

Figura 2 – Contribuições do PIBID para a aprendizagem, na perspectiva dos alunos do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte: Relatório Subprojeto de Língua Inglesa (2017)

Ao serem questionados se acreditam que o PIBID tem contribuído significativamente para seu aprendizado em Língua Inglesa, 96,6% dos entrevistados responderam que sim. Ou seja, a grande maioria concorda que o PIBID é um programa que tem ajudado de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem

Fazendo um balanço de todos os relatos, na perspectiva dos licenciandos, o que se pode inferir, é que os impactos do PIBID nas escolas, para eles, são positivos no que diz respeito às contribuições que deram à aprendizagem dos alunos à medida em que propuseram

atividades inovadoras, por meio de novas metodologias, oficinas, feiras, festivais musicais, jogos e outros.

Já na perspectiva dos supervisores, o que se destaca como pontos positivos são a equipe integradora e participativa da escola-campo; a recepção calorosa da comunidade escolar aos pibidianos e a formação continuada dos professores regentes.

Por fim a análise sob a categoria “Reconhecimento do Conhecimento Escolar” é possível dizer que a perspectiva de todos os entrevistados nesta categoria, tendem a se posicionar positivamente às contribuições do programa. Sobre a observação do entrave relacionado ao espaço da escola, é importante observar que ainda é um desafio a adequação na infraestrutura das escolas públicas, e ainda, a adaptação dos programas a essa realidade.

A pesquisa de Gonzatti, (2015.p.77), também aponta um grande desafio, não só do PIBID, mas da formação de professores, de modo geral. Para a autora, esse desafio refere-se ao papel da cultura escolar na formação. Ela argumenta que “as reflexões teóricas que vêm sendo construídas a esse respeito fornecem um quadro teórico consistente e convergem para a necessidade de superar a dicotomia estrutural que atravessa os modelos de formação em diferentes âmbitos.”

Finalizando este capítulo, reconhece-se que nas perspectivas dos bolsistas vigentes do ano de 2017 destacam-se como contribuições do PIBID na esfera dos aspectos formativos e da prática docente, o intercâmbio com as escolas, a qualificação profissional, a valorização das licenciaturas, a elevação da autoestima dos bolsistas, a captação de candidados para os cursos de licenciatura. Reforçam que em face da relação teoria e prática, o PIBID se tornou intermediador entre Universidade e Escola, o que colocou os bolsistas à frente dos licenciandos não pibidianos. Para as escolas, o programa é forte aliado para reforçar a aprendizagem dos alunos, e ainda, servir de formação continuada aos professores regentes. Como desafios, o PIBID demonstra ainda a necessidade de se repensar os cursos de licenciatura, e a adaptação dos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a presente pesquisa teve como objetivo avaliar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Centro Universitário Unirg para a formação dos futuros professores dos cursos de Licenciatura, cabe destacar que:

1. É importante, mediante mudanças na educação, que os licenciandos sejam inseridos em programas de formação inicial, a fim de que tenham oportunidade de ressignificar a teoria-prática do ensino.

2. As políticas públicas educacionais necessitam ser contínuas para que o processo não seja interrompido.

3. O diálogo entre os cursos de licenciatura é fator imprescindível para que haja fortalecimento nessa área, a fim de que se valorize e invista em programas de formação docente.

Considerando ainda que a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas, que teve a finalidade de gerar informações úteis para futuras políticas públicas de fortalecimento das licenciaturas na UNIRG, apresentam-se as contribuições.

Apresentando a primeira categoria, no que diz respeito ao PIBID a construção de saberes nos aspectos formativos e na prática docente, na perspectiva dos licenciandos, o programa tem contribuído para a prática docente, como por exemplo, domínio em sala de aula e a qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, destacam como entrave algumas dificuldades encontradas na própria escola-campo, no que diz respeito ao cronograma do PIBID frente ao calendário escolar.

Nessa mesma categoria, na perspectiva dos coordenadores, destacam-se como resultados o reconhecimento do programa para formação contínua de professores; a valorização da profissão docente com a motivação dos licenciandos e a importância da vivência na escola. Apontam também para reflexão a deficiência nos cursos de Licenciatura da Unirg, os quais apresentam baixa demanda de matriculados devido, também, a questões financeiras.

Partindo para a segunda categoria, no que tange as contribuições do programa para fortalecer a relação entre teoria e prática, há destaque para um saldo positivo na perspectiva dos licenciandos, que compreendem que o PIBID é uma fonte de aprendizagem imprescindível para a formação inicial, uma vez que preenche uma lacuna até então não preenchida nas aulas teóricas da Universidade.

Já na perspectiva dos coordenadores, essa lacuna mencionada pelos licenciados é ponto de reflexão para os cursos de Licenciatura, uma vez que compreendem que esses cursos ainda não contemplam a prática como os licenciandos almejam. Como argumento, mencionam em suas respostas que os licenciandos bolsistas evidentemente têm mais contato com a prática nas escolas do que os licenciandos não bolsistas. Reforçam, portanto, que o PIBID funciona como um importante intermediador entre Universidade e Escolas.

Na última categoria analisada, sobre o reconhecimento do contexto, numa indagação sobre os impactos do PIBID para a escola, obtem-se na perspectiva dos licenciandos que por meio do programa pode-se contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica quando efetivam práticas inovadoras, por meio de novas metodologias, oficinas, feiras, festivais musicais, jogos e outros.

Na perspectiva dos supervisores, a equipe escolar tem sido grande aliada ao processo, por interagirem com os bolsistas e contribuírem bastante com a efetivação das atividades propostas. Acrescentam também que o PIBID acaba sendo, para as professoras regentes, um programa de formação continuada que possibilita a troca de conhecimentos e promove reflexões sobre suas práticas. Como fator negativo, nos relatos dos supervisores e também da coordenadora institucional, destaca-se como um entrave o espaço escolar, destinado às atividades de planejamento do PIBID. De acordo com os relatos, a maioria das escolas públicas não dispõem da estrutura necessária para atender as necessidades do programa para o bom desenvolvimento do trabalho dos acadêmicos bolsistas e supervisores.

Durante a coleta de dados, obteve-se certa dificuldade no que diz respeito ao acesso aos relatórios. Como não há no site da UNIRG um banco de depósitos para os documentos referentes ao programa, fez-se necessário contato pessoal com cada um dos coordenadores e supervisores, resultando no atraso do cronograma desta pesquisa.

Já em período de análise, não se encontra uma justificativa para a perda de bolsas ao longo dos anos em que o PIBID está na UNIRG em nenhum dos relatórios, a não ser inferências por meio de portarias da própria CAPES, em que constam possíveis mudanças no número de bolsistas licenciandos, e exigência mínima no número de orientandos por supervisores. Esse fato leva a crer que o programa demonstra certa instabilidade, e isso reafirma a contínua desconstinuidade das políticas públicas brasileiras. Programas de destaque como o PIBID são ameaçados em virtude da troca constante de partidos políticos. Isso resulta na interrupção de projetos, obras e serviços públicos; nas mudanças radicais de prioridades que são muito frequentes.

Outro fator observado pela pesquisadora, é que os supervisores não relatam que se reconhecem como docentes em formação continuada quando mencionam as contribuições do PIBID em suas perspectivas, em nenhuma das categorias. Constatação interessante, haja visto que mencionam esse papel dos professores regentes das escolas, sendo que eles também o são.

Diante dos resultados apresentados, chega-se ao final desta pesquisa com muitas reflexões, mas com algumas afirmações importantes sobre as contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura da UNIRG.

É fato que os pibidianos reconhecem os impactos do programa para a própria formação, mas após análise fica aos gestores a reflexão de que sendo os currículos das Licenciaturas ainda motivo de ampla discussão, as políticas públicas educacionais não podem ser subtraídas. Num momento em que o número de pesquisas sobre as políticas de formação docente aumenta e mostra o quanto é importante para a educação investir nestes programas, cabe ao governo criar e ampliar propostas para a formação docente.

Como contribuição prática, o produto final da pesquisa desenvolvida durante o mestrado profissionalizante, a ser submetido à UNIRG, é um Projeto de Apoio à Formação Inicial para licenciandos da Universidade de Gurupi – UNIRG, que deverá complementar as ações do PIBID, tendo em vista a redução de bolsas, que vem ocorrendo nos últimos editais. A expectativa é que tal projeto contribua para a formação inicial dos licenciandos, ampliando assim a relação teoria e prática e a ligação dos estudantes com as escolas municipais. O referido projeto, que será submetido à PROPESQ – UNIRG ou à PGRAD, tão logo sejam abertos editais, está apresentado como Apêndice B.

Sugere-se ainda, em pesquisas futuras, que a UNIRG passe a oferecer, por meio da plataforma SEI, um banco de depósito para o PIBID, onde todos os documentos possam ficar disponíveis, incluindo os relatórios elaborados por todos os bolsistas, para que qualquer interessado possa acessar quando necessário.

REFERÊNCIAS

- ACHURÊ, L. S. B.; MAGALHÃES, H. G. D. A oralidade e os desafios no estudo da Língua Materna no PIBID. In: HAUPT, C. et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 159-165. 2011.
- ALENCAR, E. **Pesquisa em turismo**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2007.
- ALONSO, A. Métodos Qualitativos de Pesquisa: uma introdução. In: **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Bloco Qualitativo 8. São Paulo: SESC/CEBRAP, 2016.
- AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. **Dicionário de políticas públicas**. Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Formação De Professores e os Cursos de Licenciaturas. **Espaço Plural**; Ano XIII: Nº 26. p. 13-29; 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013.
- BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.
- BATTISTI, A; MARTINS L. **Formação docente no Brasil: Cenários e desafios**. En: InterCambios, Vol. 3, nº2. 2016.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Capes/FCC . Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>> Acesso em 23 de Jun. de 2016.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>> Acesso em 23 de Jun. de 2016.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Editais e Seleções** - 2016. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso em 20 Jul 2018.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Editais e Seleções** - 2018. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>> Acesso em 20 Jul 2018.

BRASIL, **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica**, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, A. D. F. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 489 - 505, março de 2012.

CURY, C. R. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/113>> Acesso em: 20 Jan. 2018.

DEMO, P. **Introdução da Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. – 1.ed. - 7. Reimpr.. São Paulo: Atlas, 2009.

DESTRO, A. M.; CARVALHO, D. G.; JUNG, M. S.; SEVERO, M.; HUBBE, R. S. S.; SCHAFASCHEK, R. **Projeto institucional: formação docente e compromisso social**. In RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 509 - 534, março de 2012.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIEGUES, G. C. A Construção da Participação Social na Gestão das Políticas Públicas: O Protagonismo do Governo Local no Brasil. In. **Journal of Public Administration & Social Management**. Viçosa, v. 4, n. 4, pp. 365-380, out./dez. 2012.

ESTEVAM, D. de O. **A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas**. In. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas Área 11 – Estado e Políticas Públicas. Santa Catarina. 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; GOMES, Claudia; ALLAIN Luciana Resende. **O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa**. Santa Maria. v. 39, n. 2, p. 339-352. maio/ago. 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. **Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**. Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan/ab 2013.

FIGUEIREDO, Antonio Manuel. As políticas e o planejamento do desenvolvimento regional. IN: COSTA, José da Silva; NIJKAMP, Peter (Org.). **Compêndio de Economia Regional: Teoria, Temáticas e Políticas**. v. 1. Coimbra: Principia, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002

FREITAS, M. C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, p. 3-120, 2014.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GIMENES, C. C.; ALMEIDA, D. B. **Experiências Docentes No Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência: Possíveis Marcas na Constituição das Professoras**. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>. Canoas, n. 26, ago. 2014.

GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015.

GUIMARÃES, A. Q. Iniciativas para a promoção de emprego e renda: políticas públicas, economia solidária e desenvolvimento local. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 313-338, nov. 2011.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

GURUPI, CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2012.

GURUPI, CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG. **PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO E EXTENSÃO. Projeto do Núcleo de Formação Permanente da UNIRG**, 2016.

HAUPT, C. et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. 368p.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>> Acesso em 1 Dez. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JARDILINO, J. R. L. **Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID**. Santa Maria. v. 39. n. 2. p. 353-366; maio/ago. 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface (Porto Nacional)**, [S.l.], n. 05, nov. 2012. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/370>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

LOPATER, A. M. La formación delos educadores: un proceso en transformación. En:**InterCambios**, 2016.Vol. 3, nº2.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 941-962, 2013.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas De Regulação Para A Educação No Brasil: Interfaces Entre Currículo, Avaliação E Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 711 – 732 out./dez, 2015.

MAGALHÃES, H. G. D. Contribuições do PIBID na formação docente sob o olhar dos bolsistas da área de Letras. In: HAUPT, C.et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 159-165. 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E, M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. - 7. ed. -3. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELET, M. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Qualidade para a Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, 2015. 157f. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, PUCRS.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: formação em rede entrelaçando saberes. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.

MENDES, M. P; RODRIGUES, J. C. A inclusão do . tema Pluralidade Cultural nas Aulas de Geografia. In: HAUPT, C.et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 159-165. 2011.

NGERFELD, R.; MORÓN, S.. **La investigación en laformación docente. Ideas para el debate**. En:InterCambios, 2016.Vol. 3, nº2.

NOFFS, N.A; RODRIGUES, R. C. C. A Formação Docente: PIBID E O Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 357 – 374 jan./mar.2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf> . Acesso em: 17 Fev.2018.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: **Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning**. Lisboa: EuropeanCommission, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. **Educação e sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, p. 19-45, 2006.

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

- NUNES, D. F.; SANTANA, L. L.; SILVA, K. A. C. P. C. **Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o PIBID no Distrito Federal**. Santa Maria, v. 39, n. 3. p. 589-604. set./dez. 2014.
- OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.
- OLIVEIRA, M. G. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 469 - 485, março de 2012.
- PAULILO, A. L.; ABDALA, R. D. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, C. A. M. ; ALVES, C. P. (orgs). **Políticas públicas & desenvolvimento regional** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p.p. 125-135
- PIMENTA, C.; ALVES, C.P. **Políticas públicas & desenvolvimento regional** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. Disponível em < SciELO Books <http://books.scielo.org> Acesso em 05 Jul. 2018.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo, Cortez., 2011
- PIMENTA, T. S.; SOUZA, D. O. G.; CALABRÓ, L. oO Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p 1029 - 1052, dezembro de 2014.
- PUPIM, W. B.; PEREIRA, M. J.; COSTA, D. E.; MARIN, D. Jogos, mais que uma brincadeira, uma estratégia de ensino. In: HAUPT, C. et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 159-165. 2011.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RUIZ, J. Á. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- SANTOS, E. M.; TORRES, S. P. Dois anos do PIBID e as contribuições para a formação inicial docente no campus de Porto Nacional. In: HAUPT, C. et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 127-134, 2011.
- SAUCEDO, K. R. R.; WELER, K. C. E.; WENDLING, C. M. O Diário de Bordo na Formação de Professores: Experiência no PIBID de Pedagogia. In: **Espaço Plural**. Ano XIII; Nº 26, 2012 p. 88-99.
- SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 30-39, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.
- SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Congage Learning, 2010.

SECCHI, L., ZAPPELLINI, M.. **Os clássicos da Política Pública:** concentração e isolamento das comunidades epistêmicas do Brasil, EUA e União Europeia. **NAU Social**, América do Norte, 7, dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/593/462>. Acesso em: 03 Out. 2017.

SEVERINO, A. J. Formação Docente: Desafio para as Licenciaturas. **Espaço Plural**, Ano XIII. Nº 26. p. 30-44, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, E. M. de. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional** [recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-conceitual. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2014.

SOUSA, M. C. Formação Docente nas Licenciaturas da UFSCAR: Contribuições do PIBID. **Espaço Plural**. Ano XIII. Nº 26, p. 55-69, 2012.

SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J. **PIBID e Docência:** Práticas e Cenários. Disponível em <http://www.revistas.unilsalle.edu.br/index.php/Dialogo;Canoas>, nº33, Dezembro.2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, v. 16, n. 39, 2006.

SOUZA, R. M. Q. **O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo:** depoimentos, contradições e reflexões preliminares. Maringá, v. 36, n. 2, p. 309-316, July-Dec, 2014.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1976.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007

TERRA, A. M. S. **Confecção de cadernos instrucionais para formação inicial docente no Centro Universitário Unirg**. In I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. Maio de 2016.

TORRES, R. M.. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In. WARD, M. (org.) **Novas Políticas Educacionais:** Críticas e Perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Solicitação/Autorização da instituição para a realização da pesquisa

Apêndice B – Projeto de Apoio à Formação Inicial para Licenciandos da Universidade de Gurupi - UNIRG

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Sala 38, Bloco III, Câmpus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3232-8160 | www.uft.edu.br/gespol | gespol@uft.edu.br



Gurupi -TO 24 de janeiro de 2018.

Prezada Sra Dra Lady Sakay

Reitora do Centro Universitário UNIRG

Eu, Silvia Helena da Silva Marrafon, professora do Centro Universitário Unirg , matriculada no mestrado profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins , sob a orientação da professora Dra Lina Maria Gonçalves , venho solicitar a V. Sa. autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada “Contribuições do PIBID na formação dos licenciandos do Centro Universitário Unirg”, cujo objetivo é analisar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Centro Universitário Unirg para a formação dos futuros professores dos cursos de Licenciatura, visando gerar informações úteis para futuras políticas públicas de fortalecimento das licenciaturas na UNIRG.

A coleta de dados ocorrerá por meio de uma conversa investigativa com a coordenadora institucional do PIBID UNIRG, no intuito de solicitar a relação de todos os bolsistas dos cursos de Licenciatura até o ano de 2017. Posteriormente, fazer um levantamento de relatórios e artigos produzidos pelos licenciandos bolsistas. Também serão solicitadas informações sobre formação de professores na UNIRG à PGRAD e PROPESQ Não haverá aplicação de entrevistas e ou questionários, e em qualquer documento será mantido em sigilo qualquer dado que possa identificar os sujeitos. Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, sem nenhuma identificação pessoal dos envolvidos bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Silvia Helena da Silva Marrafon - mestranda

Dra Lina Maria Gonçalves- professora orientadora .

Recebido em 24/01/2018

Lady Sakay
Reitora
UNIRG
Decreto nº 235/2016
Centro Universitário UNIRG



MUNICÍPIO DE GURUPI - ESTADO DO TOCANTINS
FUNDAÇÃO UNIRG - CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG
REITORIA - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

Referência: Requerimento para liberação de coleta de dados para pesquisa

Requerente: Prof.^a Sílvia Helena da Silva Marrafon

Prezada Professora,

Em atenção à solicitação referente à autorização para coleta de dados para a pesquisa intitulada "Contribuições do PIBID na formação dos licenciados do Centro Universitário UnirG", esta Reitoria autoriza a realização da pesquisa junto à Coordenação do PIBID UNIRG, PGRAD e PROPESQ, conforme requerimento.

Atenciosamente,

Lady Sakay
Reitora do Centro Universitário UnirG
Decreto Municipal n. 835/2016

Apêndice B

PROJETO DE EXTENSÃO: APOIO À FORMAÇÃO INICIAL PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DE GURUPI - UNIRG.

<p>1 – Informações Gerais do Projeto</p> <p>Este projeto propõe dar continuidade às ações de apoio à formação inicial docente na Universidade de Gurupi, uma vez que, após avaliar as contribuições do Pibid na formação dos licenciandos da Unirg, a pesquisadora teve como resultados que o programa tem contribuído de forma positiva para a qualidade da formação dos acadêmicos bolsistas. Aponta, também, que tanto a bolsa quanto o contato com as escolas-campo têm sido fatores motivadores para os futuros profissionais da educação.</p>
<p>Título do Projeto de Extensão:</p> <p>PROJETO DE APOIO À FORMAÇÃO INICIAL PARA LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DE GURUPI - UNIRG.</p>
<p>Área do Conhecimento: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>
<p>Resumo do Projeto de Extensão:</p> <p>Este projeto é produto de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo avaliar as contribuições do PIBID para os licenciandos da Universidade de Gurupi. Após análise e discussão dos resultados, ficou comprovado que a formação inicial contribui significativamente para a qualidade da profissionalização dos acadêmicos dos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia. No entanto, ficou evidente nos relatórios que o número de bolsas oferecido atualmente ainda é insuficiente, além disso, o PIBID, sendo um programa de política pública nacional, tem sofrido mudanças nos últimos dois anos, conforme a mudança de governo, o que torna o programa pouca estável. Nesse sentido, este projeto propõe uma política pública centralizada, em que uma parceria entre Unirg e município possa promover mais bolsas de formação inicial aos referidos cursos. Assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, este projeto visa ao aprimoramento e a valorização da formação de professores, e conceder uma ponte entre comunidade escolar do Ensino Básico e do Ensino Superior. Além disso, tendo em vista a realidade dos cursos de licenciatura da Unirg, no que tange a disponibilidade financeira dos estudantes, oferecer como bolsas uma parte da mensalidade, indubitavelmente será um atrativo para aumentar o número de candidatos nos processos seletivos para os cursos contemplados.</p>
<p>2 – Coordenador (a) do Projeto (Proponente)</p> <p style="padding-left: 40px;">Nome: Silvia Helena da Silva Marrafon</p> <p style="padding-left: 40px;">Curso de enquadramento: Letras</p> <p style="padding-left: 40px;">Titulação: Mestre (concluente)</p> <p style="padding-left: 40px;">Carga-horária: 16h - Horas Semanais: 4h (HORAS DIVERSIFICADAS)</p>

3 – Participantes		
3.1– Docentes serão selecionados nos conselhos dos respectivos cursos:		
1- Educação Física;		
2- Letras;		
3 – Pedagogia.		
Nome: a definir	Horas semanais	Função no Projeto
A definir	4h	Coordenador
A definir	4h	Coordenador
A definir	4h	Coordenador
3.2 – Acadêmicos: a serem selecionados por meio de edital. Poderão concorrer acadêmicos entre os Primeiro e Quarto Períodos.		
3.3 – Colaboradores de outra IES:		
4 – Caracterização da Situação Problema:		
<p>Ao longo dos 6 anos em que a UNIRG tem sido contemplada pelo PIBID, o número de bolsas ofertado diminuiu consideravelmente. Por meio dos próprios editais da CAPES entende-se que o programa institucional de bolsa à iniciação docente, sendo uma política pública do governo, tem demonstrado certa inconstância quanto a sua manutenção. Na nova proposta de 2018, por exemplo, em que há uma limitação de 24 cotas por núcleo, com o incentivo à participação voluntária, fica ainda mais evidente que a CAPES tem reduzido substancialmente o investimento no referido programa.</p>		
5 – Justificativas e Relevância Social:		
<p>Este projeto se justifica por ser uma proposta que vem a somar ao PIBID, programa de extensão já contemplado na Universidade de Gurupi. É importante à medida que aumentará o número de bolsas ofertadas aos três cursos de licenciatura, aumentando assim a autoestima dos bolsistas que inseridos na prática docente, se sentirão motivados para se capacitarem como futuros profissionais da educação.</p> <p>Destaca-se ainda que, nesta proposta, já que a UNIRG é uma Instituição pública municipal, “A Universidade de Gurupi é uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior, é mantida e representada pela Fundação Unirg, entidade de direito público” PDI (2017), poderá então oferecer o valor da bolsa em forma de desconto na mensalidade, a ser descontado diretamente no boleto do licenciando contemplado.</p> <p>Já os coordenadores de área não receberão bolsa, mas poderão ter atribuídas horas em suas próprias cargas horárias diversificadas, conforme regimento. Esse último apontamento pôde ser feito por meio de observação participativa, uma vez que a coordenadora do projeto faz parte do corpo docente da referida instituição e conhece o</p>		

regimento da mesma.

Além de ser uma proposta de baixo custo, o projeto seria de suma importância para contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

6 – Objetivos:

6.1 – Objetivo Geral:

Oferecer bolsas de iniciação à docência a licenciandos dos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia da Universidade de Gurupi - Unirg, visando elevar o desempenho acadêmico no ensino, pesquisa e extensão.

6.2 – Objetivos Específicos:

- Motivar os licenciandos enquanto futuros professores, refletindo suas práticas e questionando as linhas teóricas;
- Captar maior número de candidatos aos cursos de licenciatura com a proposta do programa de bolsas à iniciação docente;
- Promover, junto às escolas municipais, capacitações para professores da rede, envolvendo professores coordenadores, bolsistas e comunidade escolar.
- Elaborar relatórios semestralmente descrevendo as percepções dos bolsistas, coordenadores e comunidade escolar;
- Participar de Mostras Científicas a fim de expor os resultados alcançados ao longo do projeto.

6 – Revisão da Literatura:

Quando o assunto é formação de professores, importante se faz compreender o papel desse profissional no processo educacional. Dentre as definições de docência, Nóvoa argumenta que a escola veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Imbernóm, (2004), também nessa linha, acrescenta que a competência profissional, necessária em todo o processo educativo será formada na interação que se estabelece entre os próprios docentes, interagindo na prática da profissão. No livro “Professores: Imagens do futuro presente”, Nóvoa (2009), aponta cinco disposições essenciais à definição do perfil dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (NÓVOA, 2009, p. 42).

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Por isso, refletir sobre os problemas que envolvem a educação no Brasil tem sido uma prática bastante exercida no âmbito da academia, e isso, de fato, é imprescindível para o fortalecimento da área, na ânsia de se buscar soluções plausíveis para dificuldades detectadas.

Ao se falar de formação de professores, deve-se levar em consideração que esta não deve ser apenas promovida àqueles que já atuam no mercado de trabalho, mas como também aos estudantes nos cursos de licenciatura, os quais necessitam relacionar teoria e prática. Levando em consideração a incoerência nessa dicotomia,

muitos estudos na área têm se ocupado de identificar essas características, em apontar alternativas de superação, de identificar os elementos recorrentes e aqueles que emergem como desafios à medida que o contexto sócio histórico vai se modificando e se conformando aos novos paradigmas econômicos e políticos que estão constituindo uma nova ordem mundial desde o final do século XX (GONZATTI, 2015, p.15).

É aí que se verifica a avaliação das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, constatando a preocupação com a formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino. De acordo com as novas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

A resolução considera a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Considera, também, os princípios que

norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Pode-se verificar, mais adiante, que há nestas diretrizes um destaque para a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Reconhece-se, portanto, que as instituições de Educação Básica são espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. A relação entre teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica, por isso, “há uma urgência de uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.54).

Aqui, percebe-se que as novas diretrizes propõem um projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica. Ressalta-se também a reflexão sobre as mudanças e transformações da sociedade, influenciando na prática educacional. Conforme o Artigo 5º da resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015 “à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento”.

De acordo com Gonzatti, (2015), refletir a formação docente é importante pelo reconhecimento da importância do tema para as transformações necessárias na educação e para a consolidação do direito de aprender como um direito universal. Em que pese esse *status* da formação docente, inúmeras temáticas representam objetos de estudo relevantes para a pesquisa na área.

Para Guimarães (2004), a formação de professores é uma temática que frequentemente tem surgido nas discussões sobre a educação brasileira nos últimos 20 anos. Para o autor, é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. “A prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2004. p. 30).

Com a iniciativa dos governos federal, estaduais e municipais e das universidades foram criados vários programas e ações voltadas para a formação do educador. Para garantir uma formação inicial o governo federal instituiu Cursos Normais Superiores,

Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, principalmente em instituições privadas. O próprio MEC mostra através de dados a urgência em investir na formação de professores da educação básica.

Outro aspecto destacado por Tenti Fanfani (2007) é que a maior parte das políticas de profissionalização docente, adotadas juntamente com as reformas dos anos 1990, se inspirou mais na racionalidade técnica e instrumental do que na racionalidade orgânica. A maioria destas ações propôs critérios de autonomia e *accountability* por parte dos docentes. Critérios estes associados à adoção de um conjunto de dispositivos de medição da qualidade da aprendizagem por meio de avaliações sistêmicas. Tais mecanismos reforçaram o controle externo sobre o trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2005).

Lessard (2006) chama a atenção para um modelo de regulação na educação de caráter econômico-burocrático. Tal modelo, segundo o autor, relaciona-se com a exigência de resultados no campo das políticas educacionais, sendo operacionalizado por meio de indicadores quantitativos e de acompanhamento do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e até mesmo dos sistemas educacionais locais e nacionais. O modelo, conforme destaca Lessard, associa, de diversas maneiras, a alocação de recursos aos resultados alcançados, construindo metas de desempenho a serem atingidas, o que tem repercussão direta sobre os docentes (OLIVEIRA, 2005).

Aliado a isso, tem-se o fato de que as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, no Brasil, muito mais do que uma reestruturação na organização da educação, promoveram mudanças na configuração do trabalho do professor na escola, na medida em que repercutem sobre a organização escolar, gerando, com isso, uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2005).

8– Metodologia com plano individual de trabalho de cada componente:

O plano individual de cada componente será apresentado posteriormente, quando a equipe for selecionada.

9- Cronograma									
ATIVIDADES /2019	JAN	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV
Submissão do projeto	X								
Reunião com SEDUC		X							
Visita e reunião nas escolas municipais		X							
Escolha de Coordenadores nos Conselhos dos Cursos		X							
Proposta de trabalho dos coordenadores		X							
Divulgação do edital		X				X			
Seleção de bolsistas		X				X			
Primeira reunião do programa			X						
Roda de formação			X				X		
Atividades nas escolas				X				X	
Elaboração e entrega de relatórios					X				X

10 – Resultados Esperados:

Espera-se com essa proposta, que haja um aumento de 33% de iniciação à docência a partir do primeiro período dos cursos de licenciatura da Unirg, dando assim oportunidade não só qualitativa como também quantitativa àqueles que desejam ingressar na universidade com o objetivo de se tornar professores. Sabe-se que um dos motivos da evasão nos cursos de licenciatura nos dias atuais é a questão financeira, e dar essa oportunidade, já no primeiro período, é sem dúvida um elemento motivador para aumentar a procura por esses cursos. Além disso, o impacto financeiro na Instituição será de pequena relevância comparado aos resultados esperados.

Conforme observado nos relatórios do PIBID UNIRG (2017), dentre os resultados positivos, um programa de iniciação à docência aumenta o número de alunos interessados nos cursos de licenciatura; aprimora o uso de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; solidifica as relações da Universidade e redes públicas de ensino com maior oferecimento de locais de estágio e participação dos professores das escolas na formação dos licenciandos, fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão; promove a integração mais efetiva entre acadêmicos e a comunidade por meio de palestras, cursos e oficinas.

Conforme afirma Sousa (2012) há de se considerar ainda que, o conhecimento de como saber ensinar se renova e avança à medida que a prática, cotejada pela teoria, se revê e se inova ao mesmo tempo em que, impulsiona a teoria para as novas sínteses.

11 – Avaliação:

Assim como o PIBID, este projeto trabalhará a avaliação das ações por meios de acompanhamento contínuo dos coordenadores, bem como nas produções de artigos e relatórios.

12 – Referências Bibliográficas:

- BRASIL, **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica**, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.
- CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em 23 de junho de 2016.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. – 1.ed. – 7. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.
- FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**. Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan/ab 2013.
- GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.
- GURUPI, CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.
- MARRAFON, S. H. S. **Contribuições do Pibid na Formação dos Licenciando da Universidade de Gurupi – Unirg**. Palmas, 2019. 118 fl. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas, UFT.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.
- SOUSA, M. C. Formação Docente nas Licenciaturas da UFSCAR: Contribuições do PIBID. **Espaço Plural**. Ano XIII. Nº 26, p. 55-69, 2012.
- TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007

13 – Recursos Necessários: Materiais pedagógicos fornecidos por recursos dos próprios cursos. Bolsas mensais no valor de R\$ 150,00 para cada licenciando selecionado.		
13.1 – Despesas	Unitário (R\$)	Total (R\$)
EDUCAÇÃO FÍSICA (BOLSA)	R\$ 150,00	R\$ 1500,00
LETRAS (BOLSA)	R\$ 150,00	R\$ 1500,00
PEDAGOGIA (BOLSA)	R\$ 150,00	R\$ 1500,00
		R\$4500,00
13.2 – Origem dos Recursos		
ÓRGÃO	Valor (R\$)	
UNIRG	R\$4500,00	
Total (R\$)		R\$4500,00
14 – Parecer da Comissão de Avaliação dos Projetos de Extensão da Pró-Reitoria de Graduação e Extensão:		
<input type="checkbox"/> DEFERIDO nos termos apresentados <input type="checkbox"/> DEFERIDO com ressalvas <input type="checkbox"/> INDEFERIDO	Observações:	
<hr/> Pró-Reitora de Graduação e Extensão (PGRAD)	Data: ____ / ____ / ____	

ANEXOS

Anexo A - Modelo de relatório PIBID

Anexo B – Questionário e resultados de pesquisa desenvolvida pelos pibidianos de Língua Inglesa- UNIRG, em escola campo.

Anexo A

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

PROJETO PIBID/UNIRG

COORDENADOR(A)

Relatório de Atividades () Parcial () Final

1. DADOS DO(A) COORDENADOR(A)

Nome:	
Endereço:	
Telefones:	E-mail:
Curso:	

2. DADOS DA EQUIPE

2.1) Professores Participantes colaboradores

Nome	Instituição	Função

2.2) Professores da Educação Básica Participantes do Projeto

Nome	Instituição	Função
<i>Professor 1</i>		
<i>Professor 2</i>		
<i>Professor 3</i>		
<i>Professor 4</i>		

2.3) Alunos Bolsistas Participantes do Projeto

Nome	Licenciatura	Escola
<i>Aluno 1</i>		
<i>Aluno 2</i>		
<i>Aluno 3</i>		
<i>Aluno 4</i>		

3. DADOS DO PROJETO

3.1) Dados Gerais

Título:	
<i>Duração do projeto</i>	
Data de Início:01/08/2012	Data de Término:

Apresentação – Resumo do projeto (até 500 palavras)

Palavras chave (até seis)

3.2) Licenciaturas/subprojetos/Programas de Pós-Graduação envolvidos

Licenciatura (nome)	Número de alunos participantes

3.3) Escolas Participantes

Nome da escolar	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto

3.4) Outros colaboradores do projeto (além dos bolsistas)

Nome	Função no projeto

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Copiar do plano de atividade trimestral, alterando caso necessário com base nas sugestões da coordenação pedagógica.

<i>Indicador da atividade</i>	<i>Objetivo da atividade</i>	<i>Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)</i>	<i>Resultados alcançados</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado na website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado.

Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

Obs.4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente (ver quadro 4).

5.1) PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros (relatórios de grupos de estudos).

1) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

O Regimento contém as normas de funcionamento interno do PIBID/UNESPAR.

2) Tipo do produto: -----Indicador atividade: _____

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

5.2. PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Na produção bibliográfica destacam-se: artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros.

1) Tipo do produto:----- Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):
c) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

2) Tipo do produto:----- Indicador atividade: ____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

5.3) PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

Este grupo engloba todos os resultados artístico-culturais desenvolvidos no programa, tais como: adaptação de peças teatrais; atividades de grafiteagem, atividades de leitura dramática ou e peça radiofônica; atividades de restauração de obras artísticas; autoria de peças teatrais, roteiros, óperas, concertos, composições musicais, trilha sonora, cenografia, figurino, iluminação e/ou coreografia integrais apresentadas ou gravadas nas IES e escolas participantes; criação de espetáculos de dança; criação de filmes e atividades cênicas; criação de grupos musicais; criação de rádio escolar; desenho e pintura; exposição artístico-educacional; exposição de fotos e imagens; festivais de dança na escola; festivais de música; maquetes; transcrição e/ou arranjos de obras musicais; participação de alunos em concertos, recitais ou gravações; participação de alunos em peças teatrais; sarau escolar, vernissage, dentre outros.

1) Tipo do produto:_____ Indicador atividade: ____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)
Quantidade total

2) Tipo do produto:_____ Indicador atividade: ____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)
Quantidade total

n) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

1) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

5.5) PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS

Neste campo destacam-se: atualização de acervo da biblioteca escolar; criação de fóruns de licenciatura e formação docente; criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências; desenvolvimento de projetos sociais; manutenção de ateliê para atividades artísticas na escola; plano de melhoramento para laboratórios de ciências; revitalização de laboratórios de informática; modificação de projetos pedagógicos da licenciatura; criação de novas modalidades de licenciatura; criação de licenciaturas indígenas e do campo; criação de licenciaturas interculturais; outros produtos.

1) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: _____ Indicador atividade: _____

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

6. DESCRIÇÃO DE IMPACTOS DAS AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO NA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LICENCIATURAS ENVOLVIDAS; EDUCAÇÃO BÁSICA; PÓS-GRADUAÇÃO e ESCOLAS PARTICIPANTES

(Max. 2 laudas)

--

Por impacto, entende-se os efeitos produzidos pelo projeto que tenham gerado modificações em algum aspecto da seu campo de atuação. Trata-se de identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas nesse campo.

7. CONTRIBUIÇÕES PARA A LICENCIATURA

Descrever as contribuições do projeto para o aprimoramento dos cursos de licenciatura (Até 500 palavras)

8. DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS

(Até 500 palavras)

Apresentação das dificuldades e possíveis soluções encontradas em todas as fases de desenvolvimento do projeto. (Max. de 1 lauda)

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

(Até 500 palavras)

Considerações sobre o alcance dos objetivos do projeto, indicadores de avaliação criados, críticas e sugestões de melhoramento do programa na IES e na CAPES. Destacar a necessidade de continuidade, aprimoramento, expansão ou término do projeto na IES. (Max. 1 lauda)

Local e data

(Nome e assinatura)

Responsável pelo projeto

Anexo B**QUESTIONÁRIO**

1 - Você conhecia o trabalho do PIBID na sua escola?

Sim

Não

2 - Você gostou dos projetos executados pelo PIBID em sua turma?

Sim

Não

Talvez

3 - Trabalhar com projetos em língua inglesa ajudou você a interagir melhor com sua turma?

Sim

Não

Talvez

4 - Sua dificuldade em inglês é em relação a pronúncia?

Sim

Não

Talvez

5 - Você já havia participado de um coral?

Sim

Não

6 - Você consegue cantar uma música em inglês sozinho?

Sim

Não

Talvez

7 - Você teve dificuldades em cantar a música em inglês com sua turma no coral?

Sim

Não

Talvez

8 - Sobre a pronúncia em inglês, hoje você presta mais atenção quando ouve uma música e tenta cantá-la?

Sim

Não

Talvez

9 - Sobre as apresentações dos corais, que nota você daria?

Ruim

Bom

Ótimo

10 - Sobre os ensaios dos corais, que nota você daria?

Ruim

Bom

Ótimo

11 - Você tinha curiosidade em conhecer mais sobre a cultura de outros países?

Sim

Não

Talvez

12 - O projeto Feira das Nações despertou seu interesse em conhecer melhor outras culturas?

Sim

Não

Talvez

13 - É importante que a escola desenvolva projetos que o aluno amplie seu conhecimento sobre outras culturas?

Sim

Não

Talvez

14 - Sobre as exposições dos stands da Feira das Nações, que nota você daria?

Ruim

Bom

Ótimo

15 - Você acredita que o PIBID tem contribuído significativamente para seu aprendizado em língua inglesa?

Sim

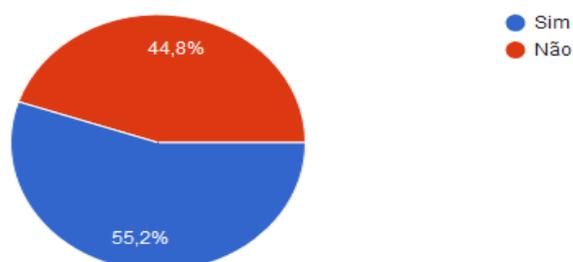
Não

Talvez

DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO 2º ANO

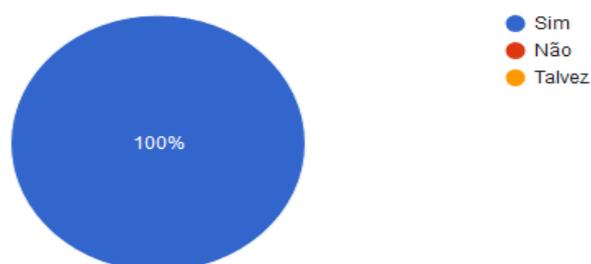
1 - Você conhecia o trabalho do PIBID na sua escola?

29 respostas



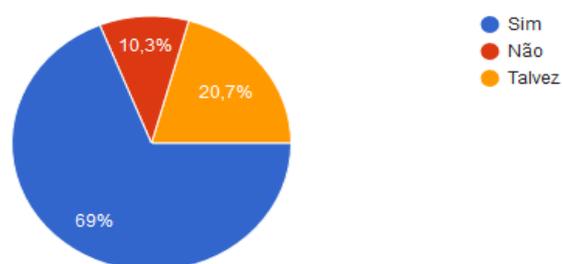
2 - Você gostou dos projetos executados pelo PIBID em sua turma?

29 respostas



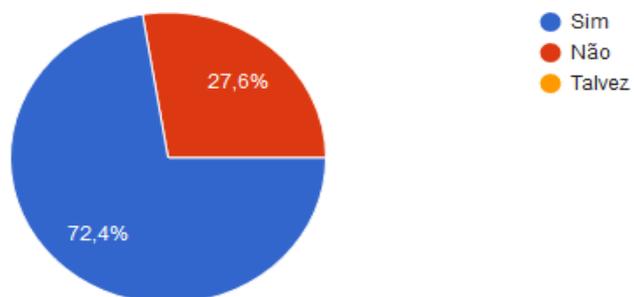
3 - Trabalhar com projetos em língua inglesa ajudou você a interagir melhor com sua turma?

29 respostas



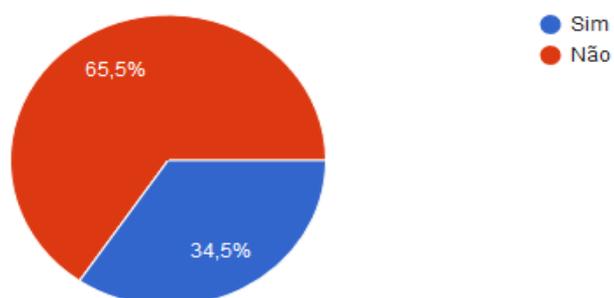
4 - Sua dificuldade em inglês é em relação a pronúncia?

29 respostas



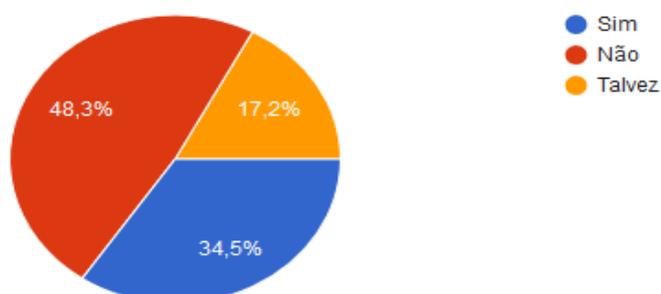
5 - Você já havia participado de um coral?

29 respostas



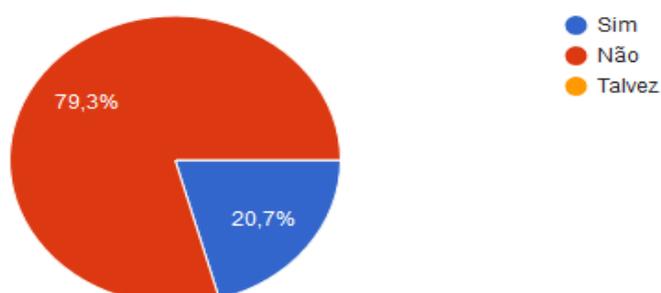
6 - Você consegue cantar uma música em inglês sozinho?

29 respostas



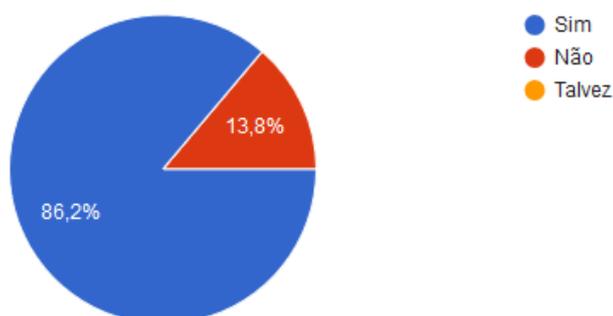
7 - Você teve dificuldades em cantar a música em inglês com sua turma no coral?

29 respostas



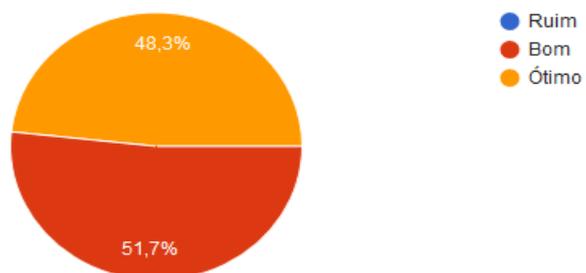
8 - Sobre a pronúncia em inglês, hoje você presta mais atenção quando ouve uma música e tenta cantá-la?

29 respostas



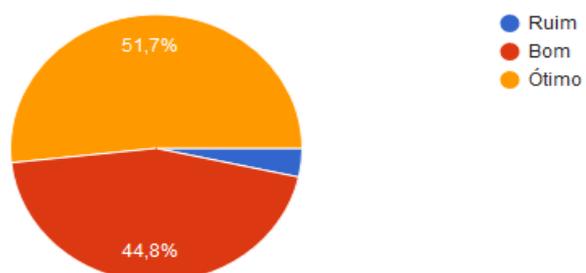
9 - Sobre as apresentações dos corais, que nota você daria?

29 respostas



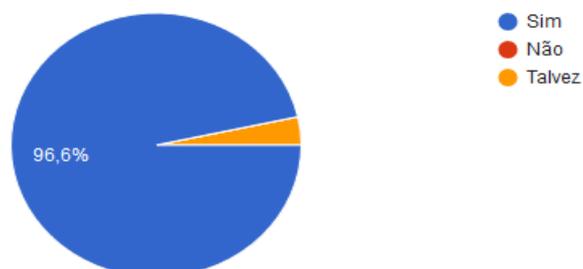
10 - Sobre os ensaios dos corais, que nota você daria?

29 respostas



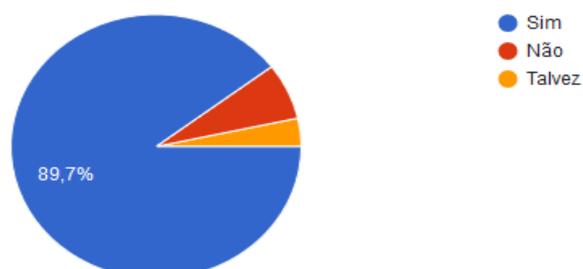
11 - Você tinha curiosidade em conhecer mais sobre a cultura de outros países?

29 respostas



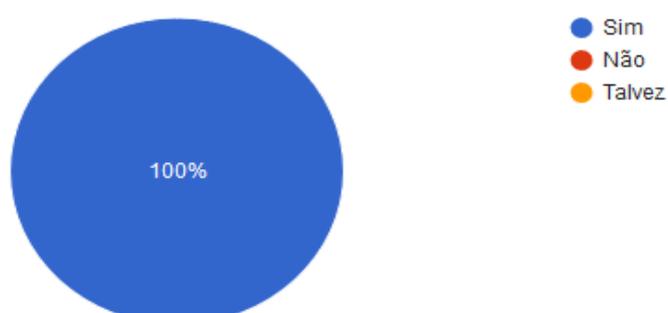
12 - O projeto Feira das Nações despertou seu interesse em conhecer melhor outras culturas?

29 respostas



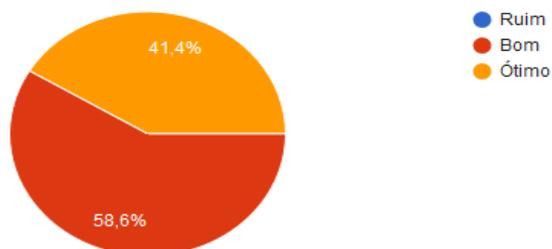
13 - É importante que a escola desenvolva projetos que o aluno amplie seu conhecimento sobre outras culturas?

29 respostas



14 - Sobre as exposições dos stands da Feira das Nações, que nota você daria?

29 respostas



15 - Você acredita que o PIBID tem contribuído significativamente para seu aprendizado em língua inglesa?

29 respostas

