


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAIO VINICIUS DOS SANTOS

O PIBID NA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
um olhar dos bolsistas egressos



ARARAQUARA – SP
2021

CAIO VINICIUS DOS SANTOS

O PIBID NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: um olhar dos bolsistas egressos

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Brasil.

ARARAQUARA – SP
2021

S237p

Santos, Caio Vinicius dos

O Pibid na universidade pública : um olhar dos bolsistas egressos /
Caio Vinicius dos Santos. -- Araraquara, 2021
95 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luci Pastor Manzoli

1. Políticas Públicas. 2. Formação Inicial Docente. 3. Articulação
entre ensino superior e educação básica. 4. Pibid. 5. Egressos. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAIO VINICIUS DOS SANTOS

**O PIBID NA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
um olhar dos bolsistas egressos**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Brasil.

Data da defesa: 16/02/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Camila José Galindo
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Suplentes:

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Profa. Dra. Nilza Renata de Medeiros - Secretária da Educação – Araraquara / Governo do Estado de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista (on-line)
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores e professoras do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Redigir os agradecimentos é uma espécie de culminância de momentos, que, juntos convergiram neste trabalho. São nomes e identidades que, cada qual, a sua maneira, demonstraram afeto, carinho, respeito e preocupação com um processo que, não necessariamente lhes pertencia, mas que foi feito com muita dedicação para eles.

Nesse sentido abro meus agradecimentos destinando-me à Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, minha orientadora. Com a senhora eu cresci. Aprendi a compartilhar e a ouvir e que o trabalho em grupo é imprescindível em momentos em que afirmam que a pesquisa se trata de uma prática solitária. Obrigado por me incentivar e acreditar em mim.

Sílvia e Paulo, meus pais. Agradeço por tudo. Sem vocês, além de não existir, não teria a possibilidade de aprender a caminhar pelo mundo. Meus irmãos Paulo e João Pedro, com vocês aprendi o que é preocupação e carinho. Obrigado.

Ao Gepeb, grupo de pesquisas e estudos e de vivências inspiradoras. Terei eterno carinho por todas vocês. Adriana, Ana Lídia, Aline, Evelin, Gabriela, Melina, Neusa, Nilza e Rosa, meu muito obrigado. Vocês são fundamentais. Bruna, minha grande amiga, você sabe que faz parte de tudo isso, parceira de caminhada. Agradeço imensamente pelo companheirismo e pela força que sempre esteve prontamente disposta a me oferecer. Sorte a você e ao Zion.

À minha namorada Tamires e aos meus amigos todos. Destaco aqui aqueles que me ouviram, apoiaram e vivenciaram, de certa forma o processo da pesquisa e da escrita. Seres fundamentais e necessários para um mundo melhor. Celso, Diógenes, Heitor, Jaqueline, Juliana, Rene e Thales. A vocês, meu carinho, meu respeito e agradecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras -Araraquara/Unesp por permitir com que eu pudesse vivenciar experiências únicas. Colaboradores, técnicos, professores e professoras que foram luz em meu caminho, sempre com atenção e carinho pelo que fazem. Obrigado.

Aos participantes desse estudo. Sem vocês, não seria possível. Agradeço imensamente pela disposição e o interesse em contribuir para a pesquisa sobre formação inicial de professores.

Às professoras doutoras Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Camila José Galindo pelas contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigado.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que por meio do processo 130086/2019-3 financiou esse estudo. Obrigado.

*“A vida em seus métodos diz calma
Vai com calma, você vai chegar
Se existe desespero é contra calma
E sem ter calma nada você vai
encontrar”*

Di Melo (1975)

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid foi elaborado em 2007 pelo Governo Federal como forma de incentivo à formação de professores para a educação básica, sobretudo para o ensino médio. Desde seu lançamento, esse programa passou por diversas mudanças, porém, sem deixar de lado a relação de cooperação entre a universidade e a Educação Básica. Portanto, é objetivo maior dessa pesquisa identificar e analisar o olhar de alunos egressos de um campus do interior de uma universidade pública federal que participaram do referido programa, no período de 2014 a 2016. Para isso foram levantados documentos oficiais acerca do Pibid e a realização de entrevistas de roteiro semiestruturado com sete ex-bolsistas, sendo eles dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Trata-se então de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados foram organizados e analisados a partir do sistema de categorias, das quais identificamos: o perfil dos participantes, o olhar desse egresso sobre o programa, e a sua atuação profissional após a conclusão do curso de graduação. Foi verificado, também, de que maneira a inclusão de alunos com deficiência ocorreu no processo formativo e profissional dos egressos. Deste modo, ao investigar o Pibid enquanto política pública de incentivo e valorização da formação docente, concluiu-se que o programa cumpre seu propósito ao proporcionar aos futuros docentes condições para a permanência na universidade e experiências por meio do desenvolvimento de ações em sala de aula, buscando o diálogo entre os saberes contidos no nível superior de ensino e a educação básica. Com este estudo, pretende-se fomentar a discussão sobre políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil.

Palavras – chave: Políticas Públicas. Formação Inicial Docente. Articulação entre ensino superior e educação básica. Pibid. Egressos.

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - Pibid was developed in 2007 by the Federal Government as a way of encouraging the training of teachers for basic education, especially for high school. Since its launch, this program has undergone several changes, however, without neglecting the cooperative relationship between the university and Basic Education. Therefore, the objective of this research is to identify and analyze the view of students graduating from a campus in the interior of a federal public university that participated in the, in the period from 2014 to 2016. For this, official documents were raised about the Pibid and the realization of semi-structured script interviews with seven alumni, being from the undergraduate courses in Biological Sciences, Geography, History, Letters, Mathematics and Pedagogy. It is then a case study with a qualitative approach. The data were organized and analyzed using the category system. The data were organized and analyzed based on the system of categories, of which we identified: the profile of the participants, the view of this graduate on the program, and his professional performance after completing the undergraduate course. It was also verified how the inclusion of students with disabilities occurred in the graduates' professional and training process. Thus, when investigating the Pibid as a public policy to encourage and value teacher education, it was concluded that the program fulfills its purpose by providing future teachers with conditions to stay at the university and experiences through the development of actions in the classroom, seeking a dialogue between the knowledge contained in higher education and basic education. With this study, it is intended to foster the discussion on public policies aimed at the initial training of teachers in Brazil.

Keywords: Public policy. Initial Teacher Training. Articulation between higher education and basic education. Pibid. Graduates.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Outras bolsas e auxílios.....	43
Gráfico 2 – Primeiro contato com a educação básica.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disposição dos Artigos 61 ao 67 da LDB 9.394/96	23
Quadro 2 - Documentos apresentados	31
Quadro 3 - Perfil dos Participantes	41
Quadro 4 - Visões sobre as disciplinas de Prática de Ensino	50
Quadro 5 - Mudanças propostas para as Práticas de Ensino	51
Quadro 6 – Motivos que levaram a concorrer à bolsa.	58
Quadro 7 – Olhar do participante sobre o Pibid.	67
Quadro 8 – Atuação do Participante.	70
Quadro 9 - Educação especial: Formação e atuação do participante	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico
CPTL	Campus de Três Lagoas
DEB	Diretoria de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de desenvolvimento da educação
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibic	Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
ProUni	Programa Universidade Para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SICAPES	Sistema Capes
TCLE	Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	12
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96	20
2.1	LDB 9394/96: Um marco para a educação e para a formação de professores.....	20
2.2	Linha do tempo e as suas alterações no incentivo à docência a partir da LDB 9.394/96.....	23
3	OBJETIVOS DA PESQUISA	33
3.1	Objetivo geral.....	33
3.2	Objetivos específicos	33
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	34
4.1	Fundamentação da Pesquisa.....	34
4.2	Ambientação da Pesquisa	35
4.3	Participantes.....	37
4.4	Materiais e Aspectos éticos	37
4.5	Procedimentos de Coleta de Dados.....	37
4.5.1	Momentos da coleta.....	37
4.5.2	Local da Coleta dos Dados	39
4.6	Procedimento de análise dos dados	39
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
5.1	Perfil dos participantes	41
5.2	Formação dos participantes.....	45
5.3	O Olhar dos participantes sobre o Pibid	57
5.4	Atuação dos participantes após o Pibid.....	68
5.5	Inclusão escolar na formação dos participantes.....	71
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICES	87
	APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	88
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	90
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	93

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi elaborado durante o processo de reestruturação das universidades federais ocorrido em 2007 (Reuni)¹. A ideia para a criação desta iniciativa partiu de críticas e sugestões advindas do Plano de Desenvolvimento da Educação² (PDE). Conforme o Edital de lançamento, em 2007, esta ação era fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³ e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴. (BRASIL, 2007).

No primeiro edital para seleção de projetos do Pibid, em 2007, somente instituições de Ensino Superior do sistema federal – universidades e centros tecnológicos – puderam submeter propostas de subprojetos, sendo, prioritariamente, para as licenciaturas em física, química, matemática e biologia (BRASIL, 2007).

Neste sentido, o escopo do Pibid, em sua criação, foi:

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

Conforme o documento supracitado, as instituições deveriam contemplar as escolas da educação básica pública, especificamente o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental II⁵. (BRASIL, 2007).

Os Editais de seleção de projetos especificam as condições de financiamento, as intenções da ação, critérios de avaliação e os procedimentos para implementação das propostas. Desde seu primeiro edital, em 2007, o Pibid passou por algumas reformulações e

¹ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

² “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado em 2007 com políticas concretas e objetivas para combater de frente os grandes problemas da educação brasileira, da creche à pós-graduação”. (BRASIL, 2007).

³ A Capes, a partir do ano de 2007 tornou-se responsável pela a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, em observância às prescrições dos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e considerando, ainda, o disposto na Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009 e na Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. (Brasil, 2009).

⁴ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, e é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. (MEC).

⁵ Para esta modalidade, o Pibid contemplou as disciplinas de Ciências e Matemática.

os documentos passaram a contemplar outras áreas do conhecimento, bem como ampliação das categorias de proponentes.

No Edital Capes/DEB nº 02/2009, os proponentes possíveis foram instituições públicas de ensino superior federais e estaduais, uma vez que estivessem participando de programas estratégicos do MEC: Enade, o Reuni e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind, o ProCampo e formação de professores para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos.

Os projetos em andamento também poderiam submeter alterações. Neste documento não consta mais a parceria com o FNDE, mas sim com Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. (CAPES, 2009; GATTI et al, 2014).

Em 2010, a Capes lançou um edital específico para atender

[...] instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. (BRASIL, 2010).

Diferente do anterior, o Edital nº 001/2011/Capes foi mais enxuto e definiu que apenas instituições públicas de ensino superior pudessem submeter propostas. Resolveu também que os projetos poderiam ter duração de até 24 meses, prorrogáveis pelo mesmo período, caso solicitado e enquadrado nos requisitos definidos.

O Edital Capes nº 011 /2012 retomou a abertura de recebimento de projetos de instituições não públicas e ainda definiu alguns critérios. Assim,

2.1 Poderão apresentar propostas Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid e que possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e tenham sua sede e administração no País; e

2.2 Instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos Editais Capes nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011 poderão apresentar proposta de alteração do projeto vigente.

2.2.1 Por alteração do projeto vigente compreende-se a ampliação ou a redução no número de subprojetos e/ou de bolsas, observados os termos deste Edital e as normas do programa.

2.3 O não atendimento aos critérios de elegibilidade resultará na desclassificação da proposta. (BRASIL, 2012).

O Edital nº 061/2013 foi lançado e pela primeira vez houve oportunidade para projetos das instituições privadas⁶ de ensino superior, com fins lucrativos. Essas bolsas contemplariam estudantes ingressantes pelo Programa Universidade para Todos (ProUni)⁷.

No item quatro (4) deste documento que dispõe sobre as características das ações, definiu que “O projeto apoiado no âmbito Pibid deverá ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, de modo a promover a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino”. (BRASIL, 2013).

Ficou definido também que os projetos aprovados por esse edital teriam 48 meses para serem concluídos e que todos deveriam começar até o dia 14 de março de 2014, passível de exclusão da proposta no descumprimento deste item.

Cabe destacar o edital lançado pela Capes para submissão de projetos nº 07/2018, por ser concebido enquanto uma reformulação do Pibid⁸. Define que os candidatos à bolsa de iniciação à docência devem estar obrigatoriamente matriculados até a primeira metade de seu curso de licenciatura. Portanto, conforme o novo edital, ficou estabelecido:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

⁶ Conforme o Edital nº 061/2013 são aquelas instituições que geram lucro, de caráter privado.

⁷ Foi instituído pela Lei nº 11069/2005, assim, conforme o Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005).

⁸ A Capes sofre corte de verbas em progressão desde o ano de 2015. Em decorrência desta situação, o programa reagiu cortando a quantidade de bolsas ofertadas (Capes, 2015).

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018).

O Edital 02/2020, assim como o chamamento antecessor, tem a finalidade de "Selecionar IES para desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência". Uma das principais diferenças entre os documentos se refere à quantidade de bolsas ofertadas que vem especificada, o que não ocorreu em 2018, sendo a quantia de 30.096 cotas de bolsa de iniciação à docência. Outro fator que se evidencia é o regime de colaboração⁹ disposta no texto. (CAPES, 2020).

O Pibid, em seus mais de dez anos de existência sempre possibilitou ao licenciando estar na escola. Embora tenha ocorrido diversas mudanças, esta é uma máxima que sempre fez parte dos requisitos para os projetos propostos pelas instituições de ensino superior.

Assim, Fernandes e Mendonça (2013), ressaltam que este programa

[...] tem favorecido a atuação dos licenciandos no contexto escolar [...] e a ocorrência de atividades fundamentais para a formação de professores, tanto inicial como continuada, além da possibilidade de desenvolvimento de novas metodologias de ensino, a partir da corresponsabilidade dos processos educativos. (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p.224).

A partir das autoras notamos que o Pibid, além do incentivar e valorizar o magistério, vincula o licenciando e o professor supervisor no cotidiano de ambientes distintos – universidade e escola -, criando um fluxo de troca de informações e conhecimentos que desenvolvem dois tipos de formação: inicial e continuada.

Portanto, é possível enxergar uma articulação de saberes construídos no espaço escolar em conjunto à universidade nesta etapa do processo formativo docente, que é possibilitado a partir das ações do Pibid. Desse modo, Tardif (2010) afirma que

Os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada [...] e são também, ao mesmo tempo os saberes dele. (TARDIF, 2010, p.16).

Assim, o referido programa oferece aos seus integrantes elementos que permitem uma maior familiarização e envolvimento com a ambiente escolar, possibilitando um vínculo e um comprometimento mais estreito para o exercício do magistério.

⁹ O edital 02/2020 enfatiza a colaboração entre a Capes, IES e as respectivas Secretarias de educação dos municípios, estados ou Distrito Federal. Diferente dos outros editais, nota-se uma aproximação do Pibid com outras políticas públicas, uma vez que é destacada a consulta ao Índice de desenvolvimento da Educação Básica – Ideb - das escolas.

Para compreender a justificativa desse estudo, apresento a minha trajetória. Minha formação inicial é em História/Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Durante o processo de formação fui bolsista dos seguintes projetos: Programa de Educação Tutorial (PET)¹⁰, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹¹ e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic)¹².

As atividades do PET eram basicamente de pesquisa e manuseio de documentação histórica. Em 2014 foi retomada uma proposta do grupo que focalizava a produção de material didático sobre a história local/regional dos estados de Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) para os Ensinos Fundamental II e Médio das escolas públicas de Três Lagoas-MS.

Parte do desenvolvimento desta atividade era conversar com professores da rede pública - Ensinos Fundamental II e Médio – a fim de conhecer seu trabalho referente à história local/regional na sala de aula. Isso chamou a minha atenção e me incentivou a querer conhecer mais os espaços escolares, assim, ao finalizarmos a proposta concorri uma bolsa no Pibid.

Quando entrei para o Pibid, em 2015, havia um processo de adaptação a novos bolsistas, que continha as seguintes etapas: leitura dos documentos que regiam o programa, do Referencial Curricular da Rede Estadual de MS, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola parceira¹³, teóricos do ensino de História e acompanhamento de aulas do professor supervisor¹⁴. Essa etapa era fundamental para pensarmos na elaboração das atividades.

As atividades programadas para as aulas na escola eram realizadas em grupos e elaboradas a partir do Referencial Curricular do Estado de MS. Ao concluirmos as sequências didáticas, apresentávamos o produto – jogos, rodas de conversa, painéis, objetos ou textos da ação - nas reuniões para debate e escrita científica - relatos de experiência.

¹⁰ “O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial”. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>).

¹¹ “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.”. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>).

¹² “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica”. (Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic/>).

¹³ A Escola que o Pibid História desenvolvia suas atividades pertence à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e fica localizada em uma região periférica do município de Três Lagoas.

¹⁴ Professor da Rede pública que acompanha os bolsistas do Pibid.

Uma das sequências didáticas que desenvolvi enquanto bolsista do Pibid foi em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II. O conteúdo era o fim da escravidão e o processo de transição para o período histórico compreendido como Brasil República¹⁵. Por meio desta ação, os alunos produziram um jogo da memória e roda de conversa que foi encerrada com apresentação de capoeira.

Utilizei nessa sequência a Educação Patrimonial¹⁶, e isso me permitiu identificar como esses alunos compreendiam sua própria história. O que me provocou inquietações. Foi então que a professora que coordenava o grupo sugeriu que elaborássemos um projeto de pesquisa na modalidade Iniciação Científica.

A sugestão pela bolsa de iniciação científica foi em decorrência à possibilidade de explorar outros espaços de investigação e promover sua interação com o ambiente escolar. Ao fim da pesquisa, produzimos uma cartilha sobre Educação Patrimonial em Três Lagoas que foi utilizada com os ensinos Fundamental II e Médio por bolsistas Pibid e estagiários de história.

Embora em outro programa, eu não me distanciei por completo do Pibid, pois acompanhava a professora supervisora e os bolsistas como parte do processo de investigação da minha IC. Essa relação construída na minha formação e acentuada pelo Pibid, me permitiu maior aproximação do espaço escolar.

Após eu concluir a graduação, em 2017, enquanto professor no Ensino Fundamental II e Médio me senti à vontade com a sala de aula. Ser bolsista Pibid me possibilitou dar início ao processo de “exploração” definido por Huberman (2000) no que ele considera ser uma das etapas do ciclo de vida profissional dos professores.

A partir dessas experiências em minha formação e enquanto docente, me suscitaram algumas questões de pesquisa: o que o Pibid UFMS/CPTL trouxe para a formação profissional de seus egressos no contexto da atuação docente? Quais as ações de incentivo e valorização do magistério por esse programa para o aprimoramento do processo de formação de seus alunos? Como o ex-bolsista enxerga, no seu processo formativo, as ações do Pibid em relação à grade curricular oferecida na sua licenciatura?

¹⁵ 1889 Com a Proclamação da República por Marechal Deodoro da Fonseca. (Portal Brasil).

¹⁶ “A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural” (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN).

Considereei que essas questões necessitavam de uma pesquisa mais aprofundada para serem respondidas. Para isso procurei o mestrado na linha “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas” do Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara (Unesp).

Assim, essa pesquisa tem por objetivo maior identificar e analisar o olhar de alunos egressos do Pibid da UFMS/CPTL no período de 2014 a 2016. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de cunho qualitativo, na busca em compreender de que forma o discente egresso olha para o Pibid em relação à sua formação. Para fundamentar teoricamente esse estudo, foram utilizados autores que tratam da formação docente inicial e em serviço, como Maurice Tardif (2010) que aborda a qualificação do professor, considerando que seu processo formativo é “plural”, ou seja, depende de outros tantos fatores, como por exemplo, a prática.

Também foi utilizado Zeichner (1993), que conceitua o professor reflexivo e a importância dessa ação ainda em sua formação. Se trata de uma linha teórica em que o autor discorre sobre como os professores aprendem a ensinar. Articula o papel docente à construção do conhecimento para além da atuação técnica oriunda das articulações extraclasse.

Nóvoa aborda a formação de professores reflexivos, e aponta certo “desconforto” em relação às mudanças nas políticas educacionais, pois, os discursos aparentam ser maiores do que as mudanças, na prática.

Huberman (2000) realiza estudos sobre a vida profissional docente, o qual apresenta características partindo do início de sua carreira no magistério, momento este em que se encontram os participantes desse estudo.

Portanto, estruturamos esse estudo da seguinte forma:

Na *Seção 1 – Introdução e Justificativa* a contextualização do universo desse estudo, compreendendo o escopo do Pibid durante seus editais de chamamento e de que maneira esse foi se modelando no decorrer durante esses anos de existência. Também, fica explícito os caminhos que originaram a realização desta pesquisa.

A *Seção 2* apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e as políticas públicas vigentes no Brasil que incentivam a formação docente por meio de leis, decretos e resoluções

Os *Objetivos* e os *Caminhos metodológicos* adotados neste estudo estão descritos nas seções 3 e 4, respectivamente.

A *apresentação e análise dos dados* compõem a *Seção 5* desse estudo.

E, na *Seção 6*, algumas considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado e as respostas obtidas por meio dos dados coletados e analisados.

Pretende-se, portanto, com a realização deste estudo fomentar o debate sobre o incentivo à formação inicial de professores por meio de políticas públicas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB promulgada em dezembro de 1996 é um marco fundamental para o ensino no Brasil. Deste modo, nesta seção pretende-se evidenciar as políticas públicas em vigor a partir desta Lei.

2.1 LDB 9394/96: Um marco para a educação e para a formação de professores

Essa Lei foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, e encontra-se em vigor há mais de 20 anos, e é composta por 92 artigos que norteiam a educação brasileira, destacando-se aqui os que vão ao encontro do objeto desse estudo, que é a formação inicial docente.

O Artigo 61 foi alterado pela Lei nº 12.014/09, ao qual considera ser o profissional da educação básica, no que se refere à formação

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Nota-se a falta de uma exclusividade, principalmente no inciso I, sobre a formação em nível superior em áreas pedagógicas, como as licenciaturas, por exemplo. Professores habilitados podem ser, conforme essa lei, aqueles que possuem formação em nível médio, desde que possua alguma complementação, o conhecido, magistério.

Porém, vale ressaltar que o PNE 2014/2024 (Lei nº 13.005/14) traz como meta 15 visando atender o artigo 61 da LDB “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2014)

Da mesma forma que é possível identificar a valorização docente por meio da formação em nível superior, projetando uma melhora na qualidade de ensino – para ser professor é necessário que seja cursada uma licenciatura – a inserção dos incisos IV e V do artigo 61 da LDB dados pela redação da Lei nº 13.415/17 denota um caminho diferente do que é apontado pelo PNE 14/24.

Artigo 61 da LDB 9.394/96:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Nota-se que a inclusão do inciso IV e V insere duas novas categorias de profissionais da educação: 1) os que detém do notório saber, que se constituem a partir, principalmente, de experiências; 2) graduados em outras áreas com complementação pedagógica.

Maciel (2019, p. 9) afirma que

A previsão de profissional com notório saber para ministrar na educação profissional e técnica fere a meta 15 do Plano Nacional de Educação, que dispõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A autora ainda pontua, com base em Vieira e Souza Júnior (2016) que a lei, ao possibilitar que profissionais que não cursaram licenciatura atuem na educação básica, promove a desvalorização profissional, pois, "reduz-se a docência à experiência, quando exige mais que isso, como noções de pedagogia e didática profissional" (MACIEL, 2019, p. 9)

O Artigo 62 foi alterado pela Lei nº 13.415/17 LDB e aponta que

Art. 62º A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

O artigo 63 da LDB reafirma no inciso I o disposto anteriormente nos artigos 61 e 62, ao mencionar que os institutos superiores de educação deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Ou seja, a permissividade em relação a falta de formação em licenciatura mantém-se amparada pela lei.

No artigo 64 fica definido que "os profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será

feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional”. (BRASIL, 1996)

No que se refere à valorização docente, fica garantido no artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promovê-la da seguinte forma:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

O inciso primeiro garante que os docentes sejam contratados via concurso público. Este é um fator que gera incentivo na escolha da profissão docente, acelerando o processo de início da vida profissional de professores.

Nesse sentido, Huberman (2000) ao discorrer sobre as tendências do ciclo de vida dos professores, apresenta que ao iniciar a carreira docente existe uma sequência dada pela "exploração" e estabilização. A primeira ocorre pelas descobertas da profissão docente e consiste na busca por espaço para atuação, assim, quando encontrá-lo, entra-se então na fase da estabilização, em que o professor passa a dedicar seus estudos e formação para atender o novo espaço de trabalho.

[...] há pessoas que "estabilizam" cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (HUBERMAN, 2000, p. 37-38)

Assim, quando se trata de valorização docente, vários aspectos devem ser levados em consideração, pois nem todos os professores atuam no mesmo sistema de ensino e tampouco possuem o mesmo tempo de trabalho.

Desse modo, apresentamos de que forma a atual LDB contempla a formação docente no país. Para melhor visualização dos artigos 61 ao 71 elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Disposição dos Artigos 61 ao 67 da LDB 9.394/96

Artigo	Tema
61	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.
62	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
63	Sobre o que deve ser mantido nos institutos superiores de educação.
64	A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
64	A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
65	Sobre a preparação para o exercício do magistério superior
67	Dispões sobre os sistemas de ensino que no promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Fonte: BRASIL, 1996. Adaptado pelo autor.

Apresentamos, neste subitem de que maneira a citada Lei, enquanto um marco para a educação, cita sobre os profissionais da educação, destacando o incentivo da formação docente.

Assim, nos subitens que seguem, apresentaremos outras leis, decretos e resoluções que partem da presente Lei que visam o incentivo da formação docente, essencialmente para os cursos de licenciatura.

2.2 Linha do tempo e as suas alterações no incentivo à docência a partir da LDB 9.394/96

O Decreto 3.276 foi promulgado para dispor sobre a formação em nível superior de professores para a atuação na educação básica, além de outras providências. É composto por seis artigos, sendo que o 2º trata da organização dos cursos de formação; o terceiro aborda sobre a organização curricular desses cursos, bem como o que se deve propor em cada um deles, o quarto sobre onde podem ser ministrados; e o 5º é dispõe sobre a formulação dos currículos.

Embora seja destinado a definir sobre as instituições e os critérios para a formação de professores, bem como a formulação desses currículos, o consideramos uma política de incentivar, justamente por oferecer a possibilidade na legislação de direcionar que os docentes curse nível superior de ensino.

O Decreto 3.554/00 deu uma nova redação para o 2º parágrafo do artigo 3º do Decreto 3.276/99 assegurando que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”. (BRASIL, 2000)

Outra política pública de incentivo à formação docente foi a instituição da Universidade Aberta do Brasil – UAB por meio do Decreto 5.800, de junho de 2006. No documento fica definido pelo artigo 1º, incisos I e II, respectivamente, que a UAB deve oferecer “prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”; e “oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

O Decreto Federal 6.094, de 24 de abril de 2007 dispõe sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Trata-se de um "compromisso" em busca pela qualidade na educação básica e que deve ser firmado por meio de diferentes frentes, como a União, Estados, Distrito Federal, municípios, família e comunidade.

Sobre a formação de professores no documento citado, é mencionado no Capítulo V "Da assistência técnica e financeira" em que a União adere ao compromisso de assistir financeiramente os estados, municípios e Distrito Federal a partir dos seguintes eixos: “I - gestão educacional; II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III - recursos pedagógicos; IV - infra-estrutura física”. (BRASIL, 2007)

Em 2006 foi promulgada a Lei nº 11.273 que autorizava a concessão de "bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação continuada de professores para a educação básica". Estas bolsas eram financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

No ano seguinte, por meio da Lei 11.502/07 houve ampliação das ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no tocante à formação de professores, sendo expresso no Artigo 2º que "A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior para o

desenvolvimento científico e tecnológico do País" sendo que o parágrafo 2º deste mesmo artigo define que

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007)

Deste modo, a Capes ao fazer parte da elaboração, fomento, incentivo e gerenciamento de políticas públicas voltadas para a educação básica possibilitou o desdobramento de novas ações, das quais destacamos a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, conforme apresentados nos subitens a seguir.

Instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi revogada e dada nova redação pelo Decreto 8.752/16, dispondo, portanto, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica¹⁷.

O princípio dessa política, conforme explicitado no artigo 2º é o de atender as especificidades do exercício profissional da educação, tendo base o compromisso “com um projeto social, político e ético”, dos profissionais, da colaboração entre o Ministério da Educação com os sistemas e redes de ensino, “a garantia do padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada”, a “articulação entre teoria e prática”, formação inicial e continuada, sendo esses últimos “essenciais à profissionalização”. (BRASIL, 2016)

E foi no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.

Conforme consta no site do Ministério da Educação, quando criado, o PARFOR tinha como plano formar nos cinco anos seguintes, cerca de 330 mil professores que atuavam na

¹⁷ Aquele compreendidos pela LDB 9.394/96: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

educação básica e que não possuíam graduação em nível superior. Ainda de acordo com a página do MEC, o plano compreende três situações: "professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério."

Uma das ações que possibilitou a elaboração do PARFOR foi que a Capes - antes responsável apenas pelos cursos de pós-graduação – passou a ter suas atuações ampliadas para a educação básica, assumido a pasta sobre formação docente (Lei 11.502/07).

Assim,

[...] após sua criação em 2009, o PARFOR foi implantado em caráter emergencial em todo o país, sendo que até 2012, segundo a CAPES, o PARFOR implantou 1.920 turmas em todo o país e contando com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR, localizada em 397 municípios brasileiros, envolvendo 22 estados em todo o território nacional. (ZANLORENZI; LEITE, 2016 p. 1610)

Nota-se um número alto em um curto espaço de tempo quando se nota que em três anos foram formados mais de 50 mil professores. Pois, em termos de qualidade de formação,

As enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 95).

Ou seja, a complexidade da cooperação entre estados, municípios e a União que consta no texto do Decreto 8.752/16 se constitui bem mais do que a organização dos repasses financeiros para as modalidades de formação dispostas no PARFOR.

Portanto, “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior para transformar o magistério”. (MEC, 2014)

O Pibid foi elaborado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e lançado via edital em dezembro de 2007, buscando o incentivo e a valorização da formação docente.

Em 2010 foi promulgado o Decreto 7.219/10 para dispor sobre o Pibid. Neste documento ficou definido no artigo 1º que

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes

em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010)

O decreto também define que as instituições de ensino superior interessadas em manter o Pibid devem submeter à Capes um projeto institucional em que contenha "no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades".

Outro fator que consta no referido decreto é sobre desenvolvimento das atividades, dado pela redação do parágrafo único do artigo 7º que diz: “A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional”. (BRASIL, 2010)

❖ Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024

O Plano Nacional de Educação teve a sua primeira versão aprovada por meio da Lei nº 10.172/01, previsto para ser executado em dez anos, portanto, até 2010. Teve enquanto "objetivos e prioridades" a ampliação da escolaridade dos brasileiros; a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão da educação pública. Este documento possuía um tópico específico para tratar da formação dos professores e valorização do magistério. (BRASIL, 2001)

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001)

Visando atender o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que garante que seja estabelecido um plano de educação de duração decenal que busque articular, por meio de regime de colaboração as "diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação" o PNE 2014/2021 foi implementado pela Lei nº 13.005/2014. (BRASIL, 1988, 2009, 2014)

É interessante destacar que há uma página na internet¹⁸ destinada ao PNE 2014/2024 em que é possível acompanhar as 20 metas para o decênio, bem como seu desenvolvimento. Sobre os professores ou profissionais da educação, conforme consta em várias passagens do

¹⁸ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#onepage. Acesso em janeiro de 2021.

documento, existem 3 metas específicas: meta 15 – “Profissionais da Educação”, meta 16 – “Formação” e meta 17 – “Valorização dos profissionais do magistério”,

A meta 15 que trata dos profissionais da educação, o PNE 2014/2024 busca

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

De acordo com o apresentado no decorrer desta seção, ainda existe certa margem par interpretação nos textos da lei sobre a qualificação necessária para a atuação na educação básica, especialmente quando o “notório saber”, porém, a meta é que todos os professores da educação básica, até 2024, possuam curso de licenciatura em sua área de atuação.

Da projeção de 100%, foi atingido 50,6% conforme o Relatório Linha de Base 2018 – INEP.

Reis, André e Passos (2020, p. 46) afirmam que

Efetivamente, as metas do PNE indicam um passo importante para a elaboração de políticas educacionais. As Metas 15 e 16 são as que tratam diretamente da formação docente, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Como estratégia para a Meta 15, o PNE sugere a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo PIBID (estratégia 15.8). A Meta 16 determina que, no prazo de 10 anos, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação.

Sobre a meta 16, o PNE 2014/2024 pretende

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Conforme o indicador que consta na página “PNE em Movimento”, a projeção para 2020/2021 era o cumprimento da meta 16 de pelo menos 50%, porém, foi atingido apenas 3,2%.

A meta 17 trata basicamente da equiparação de salários dos profissionais da educação aos demais profissionais com a mesma escolaridade até o sexto ano do PNE, ou seja, até 2021. Conforme o indicador apresentado na página PNE em Movimento, foi cumprido 75,6%. (INEP 2018)

Desta forma, o PNE, de modo geral possui uma ampla gama de metas direcionadas a todas as etapas do ensino. Certamente existem outros interesses e olhares possíveis para esse documento, porém, no que tange a valorização da formação docente, as três vertentes dispostas nas metas 15, 16 e 17 são projeções interessantes que pode fomentar o incentivo da qualidade de novos professores e a manutenção daquele que atuam na docência.

❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial

Em 2015, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno publicaram a Resolução nº 2, de 1º de julho que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Trata-se de um documento de 16 páginas contendo oito capítulos dispondo de ações voltadas a formação de professores. Deste modo, a resolução em seu parágrafo 3º do artigo 2º define que "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". (CNE/CP, 2015, p. 6)

É um documento que busca estabelecer uma base comum de critérios que vão nortear a formação inicial e continuada de professores, das quais destacamos o artigo 7º

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (CNE/CP, 2015, p. 7)

A compreensão desse artigo em específico sobre o incentivo à formação docente se dá pelo fato de que os licenciados, a partir desta resolução deverão ter, em seus cursos, um amplo olhar para situações que envolvam o cotidiano para além do contexto escolar, possibilitando outras inserções e perspectivas, como a possibilidade em campos diferentes de atuação, tornando assim, as licenciaturas mais atrativas.

Em 2017 houve a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC visando orientar a elaboração dos currículos escolares por meio de aprendizagens essenciais, em todas as redes de educação básica do Brasil.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das

propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.8)

Para atender a demanda na formação de professores proporcionada pela referida base, foi promulgada a Resolução nº 2, de dezembro de 2019, para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da mesma modalidade, a BNC- Formação.

Assim, o artigo resolução citada define que “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional”. (CNE/CP 2019, p. 2)

Um dos destaques desta resolução está na ampliação da carga horária dos cursos e seus direcionamentos, assim, o documento trata em seu capítulo IV dos cursos de licenciatura e define que

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. (CNE/CP 2019, p. 5-6)

Essa carga horária possui subdivisões que são explicitadas por meio do artigo 11:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (CNE/CP 2019, p. 6)

Fica definido, portanto, que a formações dos professores, além da carga horária destinada aos estágios curriculares supervisionados, deverão ser destinadas, também, 400 horas de prática dos componentes pedagógicos e específicos da área específica.

Vale ressaltar que a resolução de 2019 não anula a de 2015 e as duas estão em vigor desde as datas de suas publicações. Sendo que a mais recente é obrigatória para novos cursos e deve implementada gradativamente a todas as licenciaturas.

A Resolução nº 2 de 2019 abre uma nova perspectiva nas políticas públicas de incentivo da formação docente, porém, abre precedente para o debate sobre a qualidade que se propõe para formar os novos professores no Brasil.

Deste modo, a fim de melhor visualização, elaboramos o seguinte quadro com dados dos referidos documentos:

Quadro 2 - Documentos apresentados

Documento	Ano	Assunto
Lei nº 9.394/96	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Decreto 3.276/99	1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica
Decreto 5.800/06	2006	Institui a Universidade Aberta do Brasil – UAB
Decreto 6.094/07	2007	Estabelece o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação
Lei nº 11.502/07	2007	Amplia para a Capes as competências referentes à formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto 7219/10	2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
Lei nº 13.005/14	2014	Plano Nacional de Educação 2014/2024
Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015	2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

		formação continuada.
Decreto 8.752/16	2016	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2	2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo, esta seção buscou apresentar por meio de leis, decretos e resoluções as políticas públicas que incentivam a formação docente no Brasil.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 Objetivo geral

- Identificar e analisar o olhar de alunos egressos do Pibid da UFMS/CPTL no período de 2014 a 2016.

3.2 Objetivos específicos

- Verificar as ações de incentivo e valorização do magistério por esse programa para o aprimoramento do processo de formação de seus alunos.
- Analisar o que o Pibid UFMS/CPTL trouxe para a formação profissional de seus egressos no contexto da atuação docente.
- Identificar o olhar do egresso referente às ações do Pibid, ao seu processo formativo e à grade curricular oferecida na sua licenciatura.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Fundamentação da Pesquisa

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso com abordagem uma qualitativa. Segundo Lüdke e André (2014, p.20), “O estudo qualitativo [...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Sobre a definição de um estudo qualitativo, Ludke e André (2014, pp. 12, 13 e 14) traçam suas características a partir de Bogdan e Biklen (1982):

1. Se desenvolve em ambiente natural e se tem o contato direto com as fontes e os dados;
2. Os dados são predominantemente descritivos;
3. Preocupação do pesquisador com o processo;
4. Os significados que os participantes dispõem sobre as coisas são capturadas pelo pesquisador;
5. A análise dos dados "tende a seguir um processo indutivo". Ou seja, não há necessariamente uma preocupação sobre buscar evidências que comprovem a hipótese. O foco do estudo pode ser direcionado conforme os dados vão sendo coletados.

A opção pelo estudo de caso se dá por permitir ao pesquisador “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes”. Ou seja, o pesquisador tem a possibilidade de estudar o objeto em seu estado natural, além de ter a disposição as relações que o envolve, permitindo assim uma análise aprofundada. (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p.22).

Bogdan e Biklen, com base em Merriam (1988) definem o estudo de caso enquanto uma "observação detalhada." Afirmando que o "plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil":

O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhe, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 89)

Vale ressaltar que um dos debates sobre a escolha do estudo de caso para pesquisas em educação está relacionado às características que envolvem o universo daquilo que se

pretende abordar. Em linhas gerais, é comum que pesquisadores busquem pela “situação atípica (claramente um caso excepcional)” e que, de certa forma, é a mais utilizada. Porém, há a possibilidade de optar pela “situação típica (aquela que mais se assemelha com a maioria das do mesmo tipo).” Nesta escolha pretende-se a generalização (não que este seja o foco do estudo, mas sim uma opção). (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 94)

Quando se opta por um estudo de caso de uma “situação típica” torna-se possível que sejam retiradas algumas conclusões pelo pesquisador para atender seus objetivos, mas, também, possibilita ao leitor decidir ter suas próprias impressões a partir de outras leituras, experiências ou aproximações. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 94)

Assim, o caso em que escolhemos, conforme as palavras de Bogdan e Biklen, “observar detalhadamente”, é o do conjunto de subprojetos de um programa de incentivo e valorização do magistério de um campus de interior de uma universidade a partir de seus egressos.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa e em um estudo de caso existe a possibilidade da realização de entrevistas de roteiro estruturado, fechado e semiestruturado, porém, optamos por este último porque “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Também fará parte desse estudo uma entrevista de roteiro semiestruturado, que segundo Manzini (2004, p.2) “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”, pois, estas são organizadas pelo pesquisador durante seu tratamento e é nesse momento que a liberdade propiciada por esse modelo – semiestruturado – dispõe de relevâncias não previstas.

Recorrer aos documentos e às fontes bibliográficas se constitui de uma ferramenta metodológica a ser utilizada nos estudos, pois, podem contribuir para o olhar do pesquisador sobre o contexto e o seu objeto. Assim, com base em Lüdke e André (2014, p.44), optamos pelo uso documental para complementar os dados coletados. Portanto, utilizaremos na presente pesquisa fontes oficiais como leis, decretos, editais, pareceres e estudos científicos: teses, dissertações e artigos.

4.2 Ambientação da Pesquisa

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é uma instituição de ensino superior *multicampi*. Além da Cidade Universitária, em Campo Grande, são mantidas

unidades nos municípios de Aquidauana, Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

A UFMS participou do primeiro edital do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), em 2007, encaminhando a proposta de um projeto para a criação de quatro subprojetos de Matemática, um de Química, um de Ciências Biológicas e um de Física¹⁹, no qual obteve a aprovação de todos e suas inserções ocorridas via Resolução. (Conselho Universitário - COUN, 2008).

Os subprojetos da UFMS acompanharam todas as resoluções e editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – em relação ao Pibid, conforme os documentos disponibilizados na página oficial da universidade.

No entanto, para atender as demandas do Edital Capes 61/2013, a UFMS encerrou todos os seus subprojetos, que após passarem por reformulações e reestruturação foram submetidos e aprovados novamente. Vale ressaltar que a partir deste documento, como mencionado na introdução, houve a possibilidade da criação de grupos interdisciplinares, bem como resguardada a autonomia das IES para oferecer contrapartidas complementares julgadas pertinentes. (CAPES, 2013).

O Edital Capes 61/2013 vigorou na UFMS de 01/03/2014 até 28/02/2018 e, segundo o Sicapes (2013), contou com a aprovação de 702 bolsistas de iniciação à docência, 61 coordenadores, sendo 56 de área, um institucional e quatro de gestão, além de 98 supervisores distribuídos em 42 subprojetos. A página oficial da IES afirma que estes números variaram em decorrência a cortes orçamentais, principalmente a partir de 2016. (SICAPES, 2013).

O CPTL²⁰, em 2014 este possuía subprojetos do Pibid nos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Nesse contexto, os participantes elegíveis para esse estudo foram os alunos egressos da UFMS/CPTL que foram bolsistas do Pibid durante o Edital Capes 61/2013, com recorte para o período de 2014 a 2016.

¹⁹ Os subprojetos foram encaminhados dos seguintes campi: Matemática (Campo Grande, Corumbá, Paranaíba e Três Lagoas). Ciências Biológicas (Aquidauana). Química e Física (Campo Grande).

²⁰ O Campus de Três Lagoas foi fundado em janeiro de 1970 no Centro Pedagógico de Três Lagoas, então estado de Mato Grosso. Foram criados neste contexto “os cursos de Educação, Geografia, Letras, História e Matemática. A expansão do campus passou a ocorrer com a divisão dos estados, tornando-se, portanto Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal n. 6.674, de 05 de julho de 1979.

4.3 Participantes

Participaram desta pesquisa sete (7) participantes²¹, sendo todos egressos da UFMS/CPTL das seguintes licenciaturas: um de Ciências Biológicas; um de Geografia; dois de História; um de Letras; um de Matemática e um de Pedagogia.

4.4 Materiais e Aspectos éticos

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consultados documentos oficiais, como leis, resoluções, portarias, notas e páginas de internet das instituições citadas (UFMS e Capes). Também foram utilizadas produções científicas na forma de livros, artigos, teses e dissertações. E para estudar o olhar do egresso foram realizadas entrevistas de roteiro semiestruturado (Apêndice C) a partir do uso de comunicação virtual (Instagram e WhatsApp).

Diante dessa proposta, foi solicitada ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista - Araraquara a autorização para pesquisa em seres humanos, que foi aprovada em 02/05/2019 sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 09939419.6.0000.5400. (Apêndice A).

Após o contato inicial e apresentação da proposta do estudo aos egressos que se enquadravam nos requisitos para participar e sua respectiva aceitação, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) com todos os detalhes e cláusulas que envolvem as garantias e riscos para firmar sua contribuição ou não.

4.5 Procedimentos de Coleta de Dados

4.5.1 Momentos da coleta

A coleta dos dados se dividiu em vários momentos conforme a seguir:

Momento 1: Apresentação do projeto ao diretor do CPTL

Foi encaminhado um e-mail ao diretor do campus de Três Lagoas da UFMS, o Prof. Dr. Osmar Jesus Macedo, via gabinete da direção, informando-o sobre a realização desta pesquisa com egressos da referida unidade. No corpo da mensagem apresentamos os objetivos do estudo, bem como o número de identificação na Plataforma Brasil e as etapas do estudo. Ele acusou o recebimento do comunicado, se declarando ciente e autorizando a sua menção

no decorrer do texto. Vale ressaltar que o professor Osmar foi coordenador de área no Pibid Matemática durante o Edital Capes 61/2013.

Foi consultado, também, por meio de conversas informais, sobre a viabilidade desse estudo, principalmente no que se referiu em localizar e identificar os possíveis participantes, o Prof. Dr. Leandro Hecko, atual coordenador de área do Pibid História e, também a Profa. Dra. Jaqueline Zarbato, que coordenava o grupo durante o Edital Capes 61/2013. Ambos incentivaram a elaboração da pesquisa e se dispuseram em contribuir, se necessário.

Momento 2: Contato inicial com os alunos egressos

Para a busca de participantes elegíveis para esse estudo, utilizamos o site oficial da Capes, local em que se encontra toda a trajetória do Pibid, seus respectivos documentos, transparência orçamentária, bolsistas e editais de chamamentos. Posteriormente, os encontramos em redes sociais e o contato inicial ocorreu por meio de troca de mensagens via *Facebook* e *Instagram*, convidando-os para fazerem parte da presente pesquisa. Os que manifestassem interesse deveriam encaminhar ao pesquisador seus endereços de contato para possíveis formalizações. Diante disso, houve o retorno de sete participantes, sendo um de Rondônia, dois de Mato Grosso do Sul e cinco do estado de São Paulo, que, após novas apresentações do objetivo da pesquisa e sanadas as possíveis dúvidas, foi encaminhado a cada um deles uma cópia do TCLE (Apêndice B) e, mediante o aceite, foi combinado entre as partes, a melhor maneira para a realização das entrevistas.

Momento 3: As entrevistas com os alunos

As entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice C) ocorreram entre o período de novembro de 2019 e junho de 2020, via *WhatsApp*, por conta da distância e da pandemia do Covid-19. Esse intervalo de tempo se deu em decorrência das diferentes rotinas dos participantes que prontamente se dispuseram a contribuir.

Cada entrevista teve a duração de aproximadamente, vinte a trinta minutos de áudio as quais, as respostas foram gravadas e transcritas. As perguntas foram organizadas em três partes: sendo a primeira sobre as impressões dos participantes em relação aos seus cursos de graduação. A segunda sobre as contribuições do Pibid em suas experiências de formação e atuação. A terceira referindo-se a atual situação profissional. Ressalta-se que o roteiro da

²¹ O pesquisador atende aos critérios de participação, portanto, se enquadra na condição de participante do estudo.

presente pesquisa foi aferido junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Básica e Educação Especial – Gepeb/Edesp.

4.5.2 Local da Coleta dos Dados

Os locais das entrevistas foram variados, por se darem em suas próprias residências, em horários conforme agendados com os participantes, e ocorreram via *WhatsApp* nos dias propostos e duraram em média entre vinte e trinta minutos cada, perfazendo um total de duas horas e dez minutos, aproximadamente.

4.6 Procedimento de análise dos dados

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a etapa da análise dos dados é o momento em que o pesquisador olha para o material coletado e de forma sistemática busca por padrões. Ou seja, elaborar um sistema de “organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentados aos outros o que encontrou”.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram transcritos e analisados em categorias de codificação, fundamentadas em Bogdan e Biklen (1994, p. 221).

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados.

Assim, esse procedimento consiste na sistematização das informações por padrões identificados no material obtido, prosseguimos da seguinte forma:

- 1) Organização dos arquivos de áudio que contém as entrevistas realizadas;
- 2) Transcrição desses áudios buscando a fidelidade das respostas, procedido por um tratamento de revisão textual.
- 3) Leituras das respostas acompanhadas do áudio original na busca de inconsistências que necessitassem revisão ou a retomada da investigação junto ao participante.
- 4) Identificação e organização de categorias a fim de contemplar os objetivos desse estudo.

Diante desse processo de análise, a partir dos objetivos propostos desse estudo, os dados foram organizados como “códigos de definição da situação” em que Bogdan e Biklen (1994, p. 223) compreendem ser um modo de “Organizar conjuntos de dados que descrevam a

forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares. Está interessado na visão que os sujeitos têm do mundo e na forma como se vêem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa”.

Portanto, os dados foram decodificados em quatro (4) categorias: Perfil do participante; formação do participante; olhar do participante sobre o Pibid; atuação do participante.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentaremos os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com egressos de cursos de licenciatura que participaram dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi a partir desse levantamento que se pretendeu atender parte dos objetivos dessa pesquisa em relação ao olhar sobre esse programa destinado para a formação inicial de professores.

Diante disso, as repostas obtidas durante o processo de pesquisa foram transcritas e analisadas, o que nos permitiu identificar quatro categorias que comportassem os dados dispostos: perfil do participante; formação do participante; olhar do participante sobre o Pibid e atuação do participante.

5.1 Perfil dos participantes

Sobre o perfil dos participantes, apresentaremos: qual foi o primeiro curso superior; se pleiteou outras bolsas além do Pibid e se trabalhou durante a graduação.

Foram coletados dados de pelo menos um egresso de cada subprojeto do Pibid em funcionamento durante o Edital Capes 061/2013 no campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Portanto, os participantes foram identificados da seguinte forma: P1 – Ciências Biológicas, P2 – Geografia, P3 e P4 – História, P5 – Letras (Literatura), P6 – Matemática; e P7 - Pedagogia.

Os dados referentes ao perfil dos participantes foram selecionados a partir das entrevistas que, além da identificação dos egressos, evidenciaram informações sobre sua opção de curso realizado, seu sexo, se foi a primeira graduação, se participou de outros programas de bolsas e se trabalhou enquanto estava na universidade. Podemos visualizar, portanto, no Quadro 3, a síntese das respostas:

Quadro 3 - Perfil dos Participantes

Participante	Formação	Sexo	Primeira graduação	Outras bolsas	Trabalhou durante a graduação
P1	Ciências Biológicas	Feminino	Não	Não	Não

P2	Geografia	Masculino	Sim	Não	Informal/Estágio remunerado
P3	História	Masculino	Sim	Pibic e Extensão	Trabalho informal
P4	História	Masculino	Sim	PET e Pibic	Trabalho informal
P5	Letras	Masculino	Sim	Não	Revisor de textos (informal)
P6	Matemática	Feminino	Sim	Não	Nos meses finais em um estágio remunerado
P7	Pedagogia	Feminino	Sim	Pibic	Professora auxiliar na educação infantil

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Conforme apontado no Quadro 3 os participantes desse estudo são predominantemente do sexo masculino, sendo eles P2, P3, P4 e P5. Assim, são do sexo feminino P1, P6 e P7.

Sobre a formação dos participantes à exceção de P1, que já era bacharel em jornalismo, os demais entrevistados relataram se tratar da primeira graduação.

Em relação a participação em outros programas de bolsas, quatro (4) dos egressos (P1, P2, P5 e P6) passaram apenas pelo Pibid. Desta forma, três (3) foram bolsistas em mais de um programa (P3 e P4 e P7).

Sobre os outros programas de bolsas citados, podemos visualizar no Gráfico 1 que um egresso foi bolsista do PET, Pibid e Pibic (P4). Um do Pibid, Pibic e Extensão (P3). E, também um do Pibid e Pibic (P7).

Gráfico 1 - Outras bolsas e auxílios

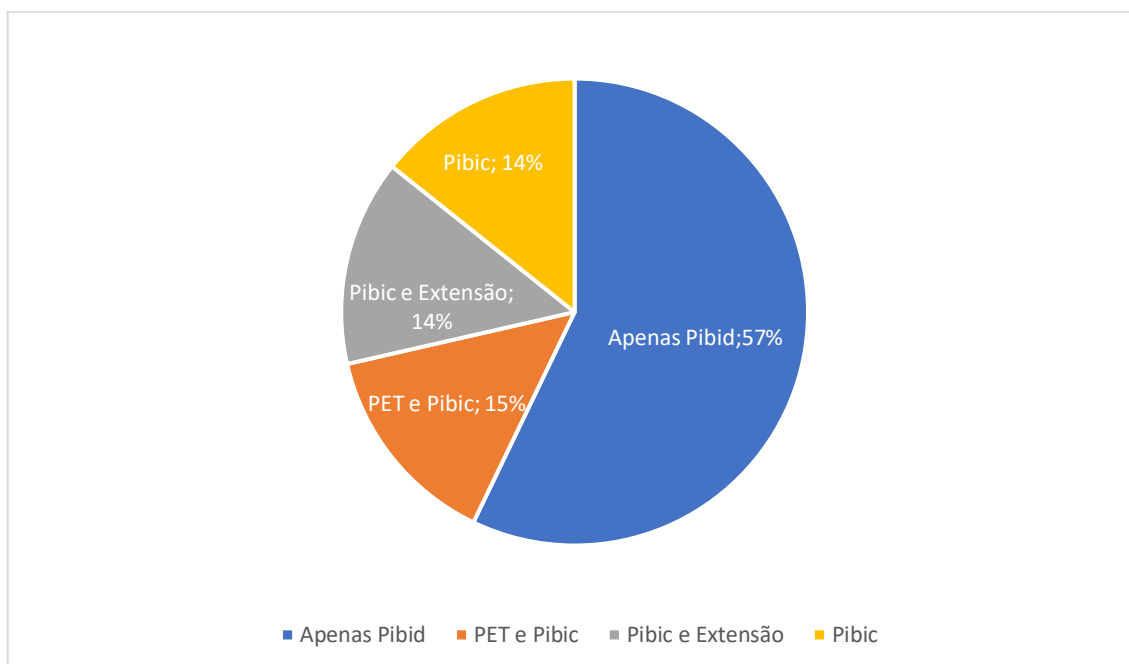


Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Vale ressaltar que nenhum dos programas de bolsas apresentados no item “outras bolsas e auxílios” poderiam ser cumulativos, ou seja, os egressos participaram em momentos distintos da formação.

Outro aspecto sobre o perfil dos egressos foi sobre trabalhar durante a graduação. Nesse sentido, P1 afirmou que não possuiu trabalho por conta do período em que seu curso foi ofertado – integral - e relatou:

Concluí o curso no ano passado [2019] e não trabalhei porque o curso era integral. Só tive o Pibid pois outros editais de bolsas da universidade não me permitiam concorrer por ter outra graduação. Concorri a Bolsa do Pibid no meu segundo ano, que foi quando abriu o programa no meu curso. (P1- Ciências Biológicas)

P2 também afirmou que somente com o valor da bolsa não seria possível concluir a licenciatura. No início, além do Pibid, ele também recebia auxílio alimentação e afirmou que

[...] você tem que arranjar alguma outra renda porque fica muito limitado. Depois, quando começou o RU [Restaurante Universitário] cortaram a bolsa alimentação, então a gente só ficou com Pibid, e aí você tem que procurar uma outra renda, porque dificilmente alguém consegue viver com os R\$ 400,00. (P2 - Geografia)

Já P3 disse que “não trabalhava diretamente, por vezes fazia alguns bicos como recepcionista em hotel, eletricista essas coisas assim mais básicas para conseguir tirar o meu sustento até não ter a bolsa”.

P4 também trabalhou durante a graduação e disse que foi de modo “informal como garçom e barman. Ao fim da graduação eu também já substituí aulas”.

A experiência de trabalho do Participante 5 chama a atenção pelo fato dele ter realizado atividades referentes a sua área de formação e mantém uma delas mesmo depois de formado:

P5: Eu não cheguei a trabalhar com carteira assinada, mas desde o primeiro ano eu fazia substituição, pegava trabalho para fazer, para corrigir. Por estar fazendo letras eu tive essa possibilidade, né? De corrigir artigo, fazer trabalho para os outros, enfim, são algumas coisas que até hoje algumas pessoas pedem para eu fazer, principalmente correções de trabalho. Devido ao fato de estar trabalhando hoje com o professor, não tenho mais tempo de fazer trabalho, mas corrigir trabalho, até hoje eu faço. (P5 -Letras)

P6 trabalhou apenas ao final da graduação: “Só no último ano do curso, nos últimos meses na verdade. Eu consegui um emprego em outubro e, eu me formei por conta da greve, em abril do outro ano. Mas foram só esses meses. O trabalho, na verdade, era pelo CIEE, que era de jovem aprendiz”.

Da mesma maneira que P5, P7 também atuou na área de sua formação durante a graduação, pois realizou estágio remunerado exercendo a função de professora auxiliar na educação infantil. Essa experiência se deu antes de ingressar no Pibid:

Sobre trabalhar, eu por dois anos fui estagiária remunerada. Aquele eu não é que não era obrigatório. Foi por meio de uma empresa terceirizada que prestava serviço à prefeitura. Ali fiquei por dois anos que era o limite de tempo para o trabalho. Quando acabou, eu fui procurar por auxílios na universidade. (P7 -Pedagogia)

Esses dados podem revelar algumas informações sobre o perfil do aluno de licenciatura das universidades públicas no Brasil e outro aspecto que pode ser considerado é sobre as políticas de formação docente, principalmente quando os egressos mencionaram ter participado não somente do Pibid, mas de outras de outras bolsas também. Nesse sentido, Nóvoa (2013) aponta que

Nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 1980, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores. A metáfora 'professor reflexivo' ilustra concepções novas, que se difundiram em todo mundo. (NÓVOA, 2013, p. 199)

Nóvoa (2013) adentra ao mérito da idealização que se tem sobre o docente em processo formativo:

Professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador e outros termos deram corpo a uma série interminável de textos e ideias que contribuíram para uma redefinição deste campo. Mas, hoje, é

com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução dos discursos do que perante uma revolução nas práticas. (NÓVOA, 2013, p. 199 - 200)

Essa ideia apresentada pelo citado autor, é de grande importância, principalmente, quando trouxemos à tona os aspectos da formação dos participantes do presente estudo e vimos que quase todos necessitaram trabalhar durante o seu processo formativo, ou seja, as políticas incorporadas nessa estrutura não condizem com o discurso apresentado referente ao professor reflexivo efetivamente.

Mas, também, há de ser considerado que o quando P2 afirma que não há condição de permanecer na universidade com o valor da bolsa, podemos remeter ao estudo avaliativo realizado por Gatti (2014, p. 96) que “Esse aspecto é dos mais frequentemente citados e a ampliação das bolsas é referida tanto para Licenciandos, como Coordenadores de Área e Professores Supervisores. A ideia de fluxo contínuo das bolsas e do programa para as IES já participantes é trazida”.

Portando, a categoria apresentada possibilitou apresentar o perfil dos participantes desse estudo. São, na maioria, pessoas do sexo masculino, e que estavam em sua primeira graduação. 57% dos egressos participaram apenas do Pibid enquanto programa de bolsa e quase todos exerceram atividades remuneradas durante sua formação.

Assim, a categoria seguinte pretende abordar de que maneira esses egressos olham para seus respectivos cursos de graduação.

5.2 Formação dos participantes

Essa categoria foi estruturada a partir da visão que os entrevistados possuem em relação ao seu processo formativo, tendo como elementos norteadores: a) descrição das disciplinas de prática de ensino²². b) a partir de quando houve o contato com a escola de educação básica durante sua formação.

a) Descrição das Disciplinas de Prática de Ensino que cursaram

²² Durante a entrevista, conforme o roteiro (Apêndice C), perguntamos aos participantes especificamente sobre as disciplinas de prática de ensino, justamente por subentender que são tratadas ali, situações que envolvem a sala de aula e à docência, o que, muitas vezes, não são apresentadas em outras matérias específicas de cada área e que ocupam parte considerável nas estruturas curriculares

Nesse momento apresentamos de que forma os participantes descrevem as disciplinas de prática de ensino que cursaram.

P1 – Ciências Biológicas

P1 relatou que ao ingressar em Ciências Biológicas

As disciplinas de prática de ensino, no meu curso tinham muitas, muitas, muitas, muitas. Na maioria, a gente ia muito para campo, pois meu curso era licenciatura e bacharelado, até 2013 e depois passou a ser apenas licenciatura, o que o deixou com uma carga horária extensa.

Como visto anteriormente, apenas Ciências Biológicas foi ofertado em período integral, dentre os cursos realizados pelos participantes estudados. P1 destacou que, ao ingressar, era ofertada dupla titulação – licenciatura e bacharelado – mas que não houve mudança na carga horária ou diminuição das disciplinas.

Sobre o olhar da participante, ela afirmou que o “conhecimento na prática, auxilia muito mais no conhecimento do aluno e essas duas disciplinas, eu lembro que deixaram um tanto a desejar, as demais tinham essa intenção de produção de prática para desenvolvimento e troca de conhecimento entre os alunos”.

P2 - Geografia

P2 fez uma reflexão acerca dessas disciplinas de prática de ensino com base em suas experiências no Pibid:

Eu acredito que tem duas perspectivas: porque tem a dos alunos, digamos, comuns, que frequentaram o curso só no horário da aula, à noite. E tem a perspectiva nossa, de quem parte do Pibid. Pois você acaba tendo um referencial maior e uma vivência escolar muito maior, digamos assim. Então, para quem tem essa vivência escolar no dia a dia, de saber como é o ambiente da escola, chega na aula e acaba fazendo um pouco mais de sentido, há um aproveitamento maior.

Ou seja, para P2 as disciplinas de prática de ensino foram mais bem aproveitadas por aqueles que possuíam uma experiência prévia em sala de aula, no caso, alunos que participaram do Pibid.

O participante 2 ainda mencionou de que maneira eram as aulas de prática de ensino em seu curso:

Na Geografia, as s práticas de ensino, digamos, eram assim, pegava-se um tema e a gente meio que se debruçava sobre ele, por exemplo: tinha uma das práticas de ensino que era voltada para a cartografia então toda a aula era voltada para o nosso desenvolvimento didático em cima do conceito de cartografia. Esse é um exemplo, as acho que foram, no mínimo, 8 práticas de ensino. (P2 - Geografia)

Sobre as sugestões em relação à sua formação, acrescenta que se tratava de disciplinas boas, porém, os espaços escolares deveriam ser mais utilizados, para que, de certa forma, todos os licenciandos pudessem estar equiparados na relação teoria e prática.

P3 - História

P3 – Afirmou que as disciplinas de prática de ensino de seu curso foram muito boas e destacou uma das que cursou a qual abordou os usos do livro didático na sala de aula:

As disciplinas de prática de ensino foram muito boas, principalmente referentes ao uso do livro didático e ao uso de novas tecnologias abrindo possibilidades, principalmente porque eu gostava de trabalhar que eram os jogos, e também como esses jogos estavam relacionados no material didático e também como não estavam. (P3 - História)

Ao perguntarmos se sugeriria alguma mudança, P3 nos disse que:

Se eu fosse mudar alguma coisa eu mudaria a qualidade dos textos e a perspectiva de como integrar essa abordagem da universidade na sala de aula. Que tivessem algumas aulas, ou então os seminários fossem feitos de forma que simulassem uma aula mesmo. Pensar a realidade da sala de aula com o uso dessas práticas de ensino integradas. (P3 - História).

Pode-se notar na fala de P3 a falta que ouve entre a realidade da sala de aula e a licenciatura como um todo.

P4 - História

P4 - Para P4 as disciplinas de prática de ensino foram satisfatórias e tê-las cursado, refletiu positivamente em sua atuação enquanto docente:

Me recordo pouco sobre a rotina dessas aulas, mas lembro bastante sobre o que aprendi e faço uso até hoje em minhas aulas, enquanto professor. Buscávamos, na maioria delas, trabalhar com situações reais em sala de aula. Tivemos uma prática sobre livro didático, uma sobre tecnologias, outra sobre multiculturalismo e outra sobre aspectos epistemológicos. (P4 - História).

Embora o participante tenha realizado uma fala positiva em relação às práticas de ensino, nos relatou que possuía sugestões a fim de aprimorar essas disciplinas, com base em suas experiências após a conclusão do curso:

Sim, acredito que as disciplinas informam pouco sobre as reais necessidades do professor. Por exemplo: se eu tivesse uma disciplina a mais em geografia eu poderia assumir aulas no estado, porém, como é algo que eu não sabia, sobram aulas dessa matéria que é correlata e não posso assumir. (P4 - História).

Essa relação apresentada por P3 e P4 referente as descobertas proporcionadas pela atuação docente, vai em direção ao que Marcelo Garcia (2011, p.9) apresenta enquanto “tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes²³”. André (2012, p.115 - 116) atribui aos programas de iniciação à docência podem “ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional”.

Conforme os autores supracitados, dois caminhos devem estar claros ao licenciando: o primeiro guiado pelos programas de iniciação à docência para contribuir na elucidação de situações corriqueiras do trabalho docente. O segundo se refere a autoconsciência da necessidade de continuar se aperfeiçoando mesmo após concluída a etapa da formação inicial.

Vale ressaltar que os participantes 3 e 4 cursaram a mesma licenciatura, em História, sendo que P4 ingressou em 2013 e P3 em 2015. Mesmo ambos sendo egressos do mesmo curso de graduação, as visões sobre as disciplinas de prática de ensino foram diferentes, principalmente, no que diz respeito às sugestões de mudanças: enquanto o primeiro sugeriu uma maior aproximação com os espaços escolares, o segundo se remeteu sobre a necessidade da abordagem de situações que o professor costuma encontrar no dia a dia no trabalho docente na educação básica.

P5 - Letras

As disciplinas de prática de ensino para P5 foram boas, mas ele mencionou uma situação que lhe chamou a atenção, que foi

Uma disciplina que me marcou muito na graduação sobre prática de ensino, foi uma específica da minha habilitação que é literatura. Então eram práticas de Ensino em Literatura (...). Eu lembro que nessa disciplina a gente criticava muito o ensino da literatura nas escolas, né, porque a literatura, a gente sabe que ela humaniza, que ela é muito importante para a formação do ser humano, enfim, a parte histórica da literatura. E na escola não existe esse movimento de ensino-aprendizagem que foque na humanização que foque na formação do aluno como um indivíduo como ser de uma sociedade. (P5 - Letras)

A crítica que P5 realizou pode se aproximar com a ideia de que a universidade não reproduz os espaços de atuação daqueles que ela forma, ou seja, a escola. Pois, seguindo a fala, com base em na prática de ensino em literatura, P5 afirmou que

A obra [texto literário] é reflexo daquilo tudo, então a obra tem que ser a ponta da pirâmide, enfim, e essa era uma grande questão que a gente tinha que o professor, ele indagava: “ah, gente como vocês trabalhariam por exemplo romantismo no segundo ano” e a gente produzia um plano de aula

²³ Tarefas como conhecer o currículo, a estrutura da escola e saber lidar com os alunos em sala de aula.

para trabalhar o romantismo no segundo ano do [ensino] médio, por exemplo, mas é diferente o que a gente aprende em sala de aula na faculdade com que a gente aplica em sala de aula no ensino médio, porque o tempo é reduzido né. Por exemplo lá eu pensava numa aula sobre romantismo com quatro aulas na escola eu tenho duas e tem um livro para seguir e tudo mais. (P5 - Letras).

Evidenciou-se na fala de P5 que houve diferenças entre o que foi ensinado na universidade para o dia a dia no trabalho docente. Mediante a isso, o participante não, necessariamente, sugeriu mudanças efetivas na forma em que as práticas de ensino deveriam ser ministradas, mas que estas poderiam buscar refletir mais sobre a aplicação do conteúdo “focado na formação do indivíduo”, no caso, os alunos do ensino médio. (P5 - Letras)

P6 - Matemática

P6 - Para P6 as disciplinas de Prática de Ensino de seu curso foram mais teóricas do que práticas. Afirmou que algumas delas se concentravam mais sobre a elaboração de planos de ensino, e mencionou que houve certa facilidade por conta da sua experiência no Pibid:

[...] as primeiras disciplinas foram bem teóricas, na verdade. Foram cinco, ao todo, mas somente as duas ou três últimas é que foram ‘mais práticas’, né, a gente tinha que preparar plano de aula, então foi ensinado a preparar plano de aula, mas eu me saí super bem porque eu já fazia isso no Pibid, então para mim era muito tranquilo. (P6 - Matemática)

A participante citou que em uma dessas práticas, o professor alertava que o cotidiano escolar se fazia diferente do que era abordado nas disciplinas na universidade, mas que, mesmo assim, se tratava de uma experiência válida.

Sobre as sugestões de mudanças para essas disciplinas, P6 ressaltou que os cursos de licenciatura, de modo geral, deveriam abordar mais a prática pedagógica e reafirmou que se não fosse pelo Pibid e os outros momentos de atuação na educação básica, como os estágios, sua formação seria deficitária, e acrescentou “que um professor só vai virar professor quando estiver em sala de aula”. (P6 - Matemática)

P7 - Pedagogia

De modo geral, P7 afirmou que as disciplinas de prática de ensino em pedagogia ajudaram a compreender melhor as relações existentes entre a teoria e a prática. Utilizou como exemplo uma experiência vivida em uma dessas aulas em que visitaram uma comunidade indígena:

Os professores literalmente juntavam a questão da teoria e prática. Inicialmente, nas disciplinas, a gente estudava o que era isso e o que era aquilo para depois de conhecer o campo daquele conteúdo que a gente estava

estudando, nisso, chegamos até a conhecer uma aldeia indígena, o que eu achei muito bacana. (P7 - Pedagogia)

Para a participante 7, as disciplinas foram satisfatórias e não deveriam mudar. Ainda refletiu que se fosse indagada quando as cursava, a resposta seria diferente, pois

[...] naquela época eu reclamava de muitas coisas: que estava puxado, trabalhava, tinha que saber lidar com questões financeiras e da universidade e do curso. Enfim, eu acho que tudo foi enriquecedor para o meu conhecimento como estudante e trabalhadora. Acredito que no último ano é muito complicado para sabe lidar com essas questões financeiras e de estudos, porque são questões que exigem mais tempo da gente: são práticas, estágio, TCC e trabalho. Acredito que teria criticado, mas não mudaria nada não. (P7 - Pedagogia).

Desse modo, pode-se visualizar no Quadro 4 uma síntese das respostas disponibilizadas pelos entrevistados sobre a maneira com que eles olham para as disciplinas de prática de ensino.

Quadro 4 - Visões sobre as disciplinas de Prática de Ensino

Participante	Visão sobre as disciplinas de Prática de Ensino
P1 Ciências Biológicas	Havia muitas disciplinas de prática de ensino e que na maioria delas ocorria ida à campo (específico da Ciências Biológicas), mas que não havia muita relação com transmissão de formas de conhecimento.
P2 Geografia	Boas disciplinas, porém, mais bem aproveitadas por pibidianos, pela relação previamente construída com o espaço escolar
P3 História	Disciplinas muito boas. Exemplifica a partir da prática ensino sobre livro didático o uso de novas tecnologias que contribuiu com sua formação.
P4 História	Quase todas as práticas de ensino buscaram a compreensão da sala de aula da educação básica, ao menos sobre as discussões teóricas, porém, pouco preparam para a realidade escolar.
P5 Letras	Possibilitaram a aproximação do discente com a humanização.
P6 Matemática	Aulas mais teóricas do que práticas.
P7 Pedagogia	A partir dessas disciplinas, houve a possibilidade de melhor compreensão da relação teoria e prática, além de experiências fundamentais a sua formação.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa

Em linhas gerais, os participantes apresentaram que as disciplinas de prática de ensino de suas respectivas licenciaturas, foram boas. Apenas P1 e P6 destacaram pontos negativos: pouca relação com a forma de aprendizagem e excesso de teoria.

Embora os pontos positivos tenham sido maioria, mesmo assim, os participantes fizeram sugestões a fim de melhorar ou complementar essas disciplinas. Deste modo, o Quadro 3 apresenta de forma sintetizada as falas dos egressos.

Quadro 5 - Mudanças propostas para as Práticas de Ensino

Participante	O que mudaria nas Práticas de Ensino
P1 Ciências Biológicas	Deveriam reforçar a aprendizagem a partir da prática
P2 Geografia	O espaço escolar deveria ser mais utilizado, para que, de certa forma, todos pudessem estar equiparados na relação teoria e prática.
P3 História	Qualidade dos textos; perspectiva de abordagem das aulas - com foco nas condições de uma sala de aula da educação básica; seminários simulando a realidade escolar.
P4 História	Trazer para as discussões as relações existentes no cotidiano escolar, a fim de prepara melhor o professor para lidar com questões corriqueiras, inclusive as burocráticas.
P5 Letras	De modo geral não realizaria mudanças, a exceção sobre a forma de trabalhar literatura no ensino médio, pois se demonstra algo diferente do abordado na universidade.
P6 Matemática	Estende a crítica à toda a estrutura curricular do curso de licenciatura ao afirmar que deveriam abordar mais a prática pedagógica da docência.
P7 Pedagogia	Não realizaria mudanças.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

O termo “prática” foi muito utilizado pelos participantes quando se referiram as mudanças e sugestões nessas disciplinas: P1, P2, P3, P4 e P6 gostariam de ter realizado mais ações focadas na realidade escolar, em suas formações, a fim de complementar a teoria

abordada. P5 acrescentaria uma aproximação do que é ensinado na universidade com os alunos do ensino médio e P7 não mudaria nada.

Sobre essa falta que os participantes sentiram de maior aplicação prática dos conteúdos abordados. Tardif (2010) aponta que as realidades cotidianas têm sido utilizadas como base para a reforma na formação docente em vários países e que isso "expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas". (TARDIF, 2010, p. 23)

Assim, o subitem seguinte busca apresentar os momentos em que os participantes desse estudo tiveram contato com a educação básica durante seu processo formativo.

b) Contato com a educação básica

Como visto no subitem anterior, em que foi abordado o olhar dos egressos sobre as disciplinas de prática de ensino cursadas, os participantes apontaram que o contato com a sala de aula na educação básica pode se constituir fator fundamental na formação docente.

Nesse sentido, apresentamos a seguir qual foi o primeiro contato deles com a escola de educação básica durante sua formação, e de que forma eles enxergam essa experiência.

Quando se fala sobre esse contato com a educação básica por parte dos participantes, remetemos aos escritos de Tardif (2010) em que o autor pontua a importância do "estar em sala de aula" para a formação docente. Portanto,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'. (Tardif, 2010, p.14)

Ou seja, segundo o autor, a formação docente não se dá por meio de elementos dados e findados, trate-se de um processo construído e elaborado de forma progressiva. Assim, considerando a perspectiva apresentada por Tardif (2010), trazemos a seguir a fala dos participantes em relação os momentos de contato com a educação básica (sobretudo o primeiro) em seu processo formativo.

P1 – Ciências Biológicas

P1 atribuiu a sua participação no Pibid a possibilidade de estar em sala de aula para além do estágio obrigatório:

Eu tive o contato com a escola durante o processo do Pibid. Antes nós tínhamos contato com alunos da educação básica que iam à universidade para visitas, porém não era nada rotineiro. Quando entrei no Pibid, a gente ia quase que diariamente na escola. A minha experiência dentro do colégio foi renovadora, grandiosa, cheia de conhecimento e eu só tenho a agradecer nesse processo que eu passei. (P1 – Ciências Biológicas)

P2 - Geografia

Da mesma maneira que P1, o primeiro contato com a escola vivenciado por P2 foi por meio do Pibid. Ele relatou de que maneira se deu essa experiência:

O primeiro ‘trampo’ que a gente teve, digamos que foi no Pibid, que foi revitalizar os muros da escola João Tomes que estavam todos pichados. A professora pediu para o exército pintar [os muros] de branco e a gente fez, aliás, todos os cursos, oficinas: Geografia História, Matemática, Português... todos os Pibid que tinham na UFMS fizeram oficinas com os alunos e a gente trabalhou os conceitos de cada oficina no muro. Então foi muito da hora que a gente, tipo, pintou desde os símbolos matemáticos, até aqueles quadros da Tarsila do Amaral, se não me engano, aquela que tem todos os operários na frente da fábrica - várias cabecinhas - e tem outras referências também, caravela chegando no Brasil, representando a história. Foi muito da hora esse trabalho junto com a molecada porque era um trabalho alternativo, que já era uma forma de fugir do tradicional já trazia uma vivência para gente que era universitário. Foi, então o primeiro contato com a escola essa revitalização do muro. (P2 - Geografia)

Mesmo não sendo efetivamente em sala de aula, mas sim uma ação que envolveu outros grupos e até mesmo a comunidade escolar, a experiência vivenciada por P2 denota que existem várias possibilidades de atuação no espaço escolar e que estas podem se constituir enquanto aprendizados.

P3 - História

Durante toda sua formação, P3 atuou na educação básica e destacou que “por quase toda a graduação [mantive] contato com a educação básica, seja nos dois primeiros anos pelo Pibid e depois com os estágios e, também, no último ano da graduação com substituições na rede estadual”. (P3 - História)

Foram três momentos distintos de atuação durante a licenciatura, os quais P3 as relacionou sendo “experiências (...) basilares para a minha formação, pois sem elas, e juntas, também, não teria essa formação e essas experiências que tive, uma vez que uma acaba contribuindo com a outra e você vai incorporando as experiências”. (P3 - História)

P4 - História

A primeira experiência de P4 com a educação básica foi ainda enquanto era bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. Em seguida foi por meio do Pibid e depois de um projeto:

[...] em 2013 nós auxiliávamos algumas turmas de ensino fundamental na participação das olimpíadas de história. Lembro que um professor solicitou a ajuda e a incluímos como um de nossos projetos. Depois foi com o Pibid e participei de um projeto denominado Trajetórias Criativas que fui indicado por conta da minha atuação no Pibid. E os estágios obrigatórios. (P4)

Pode-se notar que foram situações e formas diferentes de contato com a educação básica vivenciadas por P4. Ele as associa definindo que o Pibid o preparou para cada uma delas:

Depois do Pibid qualquer relação com a escola parece ter se tornado mais fácil, porque o Pibid me preparou para isso. Eu já conhecia a estrutura das escolas, como eram as salas de aulas e um pouco como lidar com os alunos. Realizar o estágio foi super tranquilo e eu dou crédito à minha participação no Pibid a isso. (P4 - História)

O referido participante mencionou que as ações desenvolvidas quando foi bolsista do Pibid o prepararam para o cumprimento do estágio obrigatório, pois desenvolveu já ter conhecimento sobre a estrutura da escola, bem como lidar com a sala de aula.

P5 - Letras

P5 afirmou que atua na educação básica desde o início da graduação e foi por meio do Pibid que isso se tornou possível. Ele revelou ainda que essa experiência de estar presente na escola o ajudou a decidir se permaneceria no curso de licenciatura, sendo que, ao ingressar na universidade, o participante não sabia ao certo de pretendia ser professor:

Estou em contato com a escola, com educação básica, desde o primeiro semestre. Eu entrei na graduação em fevereiro e em março ou abril, se eu não me engano, eu já ingressei no Pibid. Quando eu entrei no curso de letras, minha intenção era eu fazer Letras Bacharel para trabalhar com comunicação, porém não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas eu achava que tinha, e acabei não prestando alguns vestibulares por terem somente letras-licenciatura, porque eu não queria ser professor. Mas, enfim, quando eu entrei no Pibid e que eu tive realmente contato com o que era educação, com a importância do professor, foi quando eu percebi que eu estava no curso certo. Já estava apaixonado por literatura desde o primeiro semestre e foi graças ao Pibid que eu realmente decidi ser professor, trabalhar realmente na escola, em sala de aula, ensino básico, apesar de ainda ter vontade de fazer mestrado e doutorado para trabalhar no ensino superior, o que exclui e não anula a minha paixão realmente por ser professor de ensino básico. (P5 - Letras)

Estar em sala de aula, conforme foi dito por P5, foi fundamental para que ele pudesse descobrir que queria ser professor, mesmo tendo ingressado em uma licenciatura, pois seus interesses eram voltados para a área da comunicação e não da docência.

P6 - Matemática

Da mesma maneira que P5, P6 também atuou na educação básica durante todo o curso. Ingressou no Pibid logo no início da graduação e foi nesse espaço em que realizou seu primeiro contato com a escola após iniciar a licenciatura em matemática. Posteriormente, esteve presente em sala de aula por meio do estágio obrigatório.

[...] foram os quatro anos indo para escola. Relaciono essas experiências muito necessárias, pois eu relaciono as experiências da escola com graduação necessária porque na graduação, na verdade, a gente vê a parte teórica, ainda que tenha a disciplina de didática e algumas outras disciplinas mais pedagógicas, ainda que tenham essas disciplinas é muito diferente você estar na escola e você só assistir ali as aulas e vendo toda uma educação linda e teórica, mas que na realidade não é bem assim, então foi muito válido tudo que eu vivenciei no Pibid e no estágio. (P6 - Matemática)

Fica evidente na fala de P6 o quão foi fundamental em sua formação essas experiências de docência. Retomou a necessidade de prática e teoria estarem alinhadas no processo formativo docente.

P7 - Pedagogia

Durante toda a sua formação inicial, P7 esteve em contato com a sala de aula. Primeiro enquanto professora auxiliar e, depois pelo Pibid e, mais ao final da graduação, por meio do Pibic e dos estágios obrigatórios:

Bom, durante a graduação eu tive contato com os alunos da educação básica. Nos primeiros anos com o estágio remunerado, depois com o Pibid, no segundo, também, no terceiro os estágios obrigatórios e isso foi fundamental, porém o mais complicado foi no primeiro ano pela falta de experiência e foi necessário, fez toda a diferença. (P7 - Pedagogia)

Foram diferentes experiências que, conforme a participante, foram se completando e lhe possibilitou conhecer mais os diferentes espaços escolares, assim

Foi ótima a relação entre essas experiências, pois se eu não tivesse essa experiência desde o meu primeiro ano eu não teria essa formação que eu tive e a noção na prática, porque mesmo me formando, nas escolas eu me senti um pouco perdida porque cada instituição tem suas normas. As escolas públicas são muito diferentes das privadas. O Pibid me mostrou uma experiência e o Pibic me deu outra realidade. (P7 - Pedagogia)

Vale ressaltar que mesmo estando presente na educação básica, praticamente durante toda a sua formação, P7 afirmou que encontrou certa dificuldade mesmo após concluída a

licenciatura em pedagogia. Destacou também que existem diferenças nas dinâmicas de escolas públicas e privadas.

As falas dos entrevistados evidenciaram que para 57% deles, o Pibid possibilitou o primeiro contato com a educação básica durante sua formação inicial, conforme aponta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Primeiro contato com a educação básica

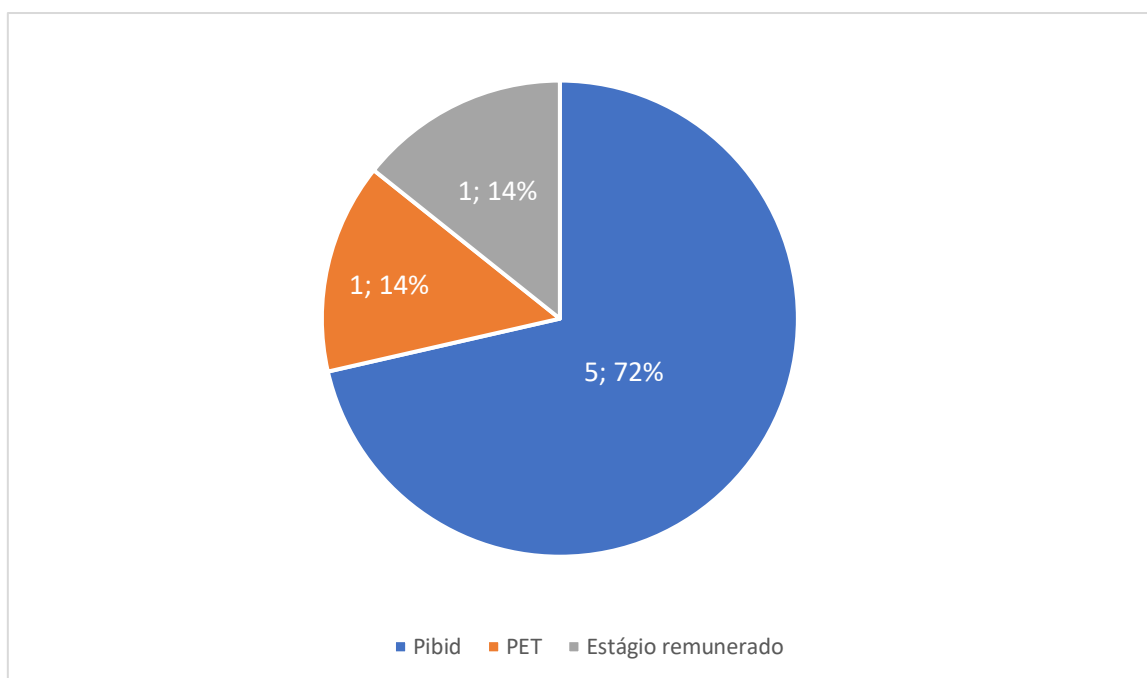


Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Estar cada vez mais em sala de aula atuando durante o processo formativo pode estabelecer um aprimoramento das teorias desenvolvidas. Quanto antes o licenciando começar a identificar seu espaço de trabalho, melhor ele pode aperfeiçoar seus conhecimentos construído no espaço universitário.

Assim,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2010, p. 23)

Até o momento, os dados têm direcionado para a quebra dessa redoma de vidro apontada por Tardif, por meio do Pibid, possibilitando o licenciando estar presente em seu

futuro espaço profissional, além do estágio ou qualquer outra atividade desempenhada no espaço escolar dentro da estrutura curricular de cada curso de graduação.

Portanto, foi possível identificar na formação do participante que o Pibid se constituiu enquanto ponto de referência para que pudessem responder as perguntas selecionadas. Verificou-se, também, que este programa, possibilitou que a maioria dos egressos tivessem seu primeiro contato com a educação básica durante a graduação.

Diante o que foi apresentado, a categoria seguinte pretende trazer o olhar dos participantes sobre o Pibid em suas formações.

5.3 O Olhar dos participantes sobre o Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma política pública que visa o incentivo e à formação docente no Brasil. Gatti et al (2014, p. 9) ao desenvolver o relatório externo sobre o Pibid apontou ainda que se trata de “concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica”.

Desse modo, o Pibid permite que o discente faça a inscrição para o processo seletivo desde seu primeiro ano de graduação. Isso possibilita que a reflexão acerca da docência seja desenvolvida desde o início de sua formação. Esse dado fica evidente, além dos editais de chamamentos do programa, nas falas dos participantes deste estudo que se envolveram respectivamente, dos subprojetos do Pibid em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia em momentos distintos de suas formações.

No contexto de política pública, o Pibid pode se aproximar da intencionalidade que se tem de uma ação de Estado que contribua com os cursos que formem professores. Assim,

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar. (ANDRÉ, 2012, p. 116)

Portanto, essa categoria visa apresentar de que maneira os participantes enxergam o Pibid no contexto de seus processos formativos. Para isso, os entrevistados falaram sobre os motivos que os levaram a concorrer à bolsa; de que maneira eram desenvolvidas as atividades dentro do grupo e o que mais lhes chamou a atenção no programa.

▲ **Motivos que levaram o participante a concorrer a bolsa do Pibid**

Nesse subitem apresentamos quais os motivos que levaram o participante a concorrer a bolsa no Pibid. Assim, o Quadro 6 denota que todos os egressos, concorreram, principalmente, a uma vaga no programa pela situação financeira.

Um dado que pode suscitar um possível debate sobre o perfil do estudante de licenciatura no Brasil, é o fato de que nenhum dos participantes desse estudo é natural de Três Lagoas – MS.

Quadro 6 – Motivos que levaram a concorrer à bolsa.

Participante	Motivos que levaram a concorrer à bolsa
P1 Ciências Biológicas	Financeiros
P2 Geografia	Financeiros/Indicação
P3 História	Financeiros
P4 História	Financeiros/Proposta do programa
P5 Letras	Financeiros
P6 Matemática	Financeiros/Proposta do programa
P7 Pedagogia	Financeiros

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Desse modo, apresentaremos as falas dos participantes detalhando sobre os motivos que os levaram a concorrer a uma bolsa do Pibid.

P1 – Ciências Biológicas

P1 afirmou que concorreu ao Pibid pelo valor da bolsa, que seria para contribuir no pagamento de suas despesas, uma vez que a participante estava em um curso de período integral e acabara de se mudar para Três Lagoas:

Eu decidi concorrer a bolsa do Pibid devido ao valor dela no início para auxiliar nos gastos morando fora, em outro estado, sem poder trabalhar, devido a graduação ser integral. Então o que chamou mesmo a atenção, no início, foi o valor da bolsa para auxiliar nos gastos. Porém, quando eu

ingressei no Pibid, foi ali que eu realmente descobri que queria ser professora, coisa da qual eu sempre me negava devido ao meus pais serem professores e eu presenciar a luta deles, eu sempre dizia que não queria aquilo para mim. E quando eu entrei na sala de aula e a gente teve nosso primeiro projeto, foi tão gratificante que eu me dei conta que era aquilo que eu queria e posteriormente a bolsa era só mais um detalhe e vi que era realmente a minha intenção. (P1 – Ciências Biológicas)

Pode-se notar na fala de P1, que ao ingressar no Pibid, logo se identificou com a prática docente. E, justamente esse “poder de descoberta” foi o que mais lhe chamou a atenção no programa. Descreveu que já na primeira ação em grupo houve a sensação de estar realizando algo “gratificante”.

P2 - Geografia

Ao ingressar na graduação, P1 contou que a escolha por concorrer a uma bolsa do Pibid foi por meio de colega o apresentou ao programa, visto que ele procurava por auxílios financeiros na universidade. “Ah foi na verdade uma indicação de um amigo que já fazia parte [do Pibid] me falando sobre os programas que tinham na universidade e, também, era uma mão na roda a grana. Outro fator se deu pelo vínculo que se criava com a universidade se vivenciava”. (P2 - Geografia)

P3 - História

P3 decidiu concorrer a uma bolsa do Pibid por conta da sua condição financeira.

Eu decidi concorrer a bolsa do Pibid, num primeiro momento porque eu estava chegando no curso, na cidade, não tinha emprego, não tinha a possibilidade de me manter e então a bolsa que abriu nesse primeiro momento foi o Pibid. Eu não conhecia o programa, e aí foi que eu passei a conhecer para concorrer a bolsa. (P3 - História)

O participante não tinha conhecimento sobre o Pibid, portanto, passou a conhecê-lo assim que foi aprovado no processo seletivo.

P4 - História

A aprovação no processo seletivo do Pibid para P4 veio apenas na segunda tentativa.

Prestei o processo duas vezes: a primeira que eu não fui selecionado, foi por conta do valor da bolsa mesmo. Mas a segunda vez, que foi a que fui selecionado, foi por conta da possibilidade de dar sequência ao trabalho que eu estava desenvolvendo no PET e poder estar perto do meu público na educação básica. Acreditava que o Pibid poderia me tornar professor. (P4 - História)

Quando prestou o processo seletivo pela primeira vez, P4 não conhecia bem o Pibid, concorrendo, assim à bolsa, pelo valor pago. Dois anos depois, concorreu novamente pois, enxergava uma possibilidade de aprimorar os trabalhos em sala de aula, iniciados enquanto ainda participava do grupo PET.

P5 - Letras

P5 afirmou que concorreu à bolsa do Pibid apenas pela condição financeira. Mas, ao ser selecionado no subprojeto de Letras, passou a acompanhar e a desenvolver atividades voltadas à prática docente e identificou que “não foi somente ir para escola, até porque não é só esse o papel do professor: ir para a sala de aula e refletir sobre quais são realmente as funções do professor, e o que ele faz”. (P5 - Letras)

P6 - Matemática

Quando decidiu prestar o processo seletivo do Pibid, P6, também estava aberto o edital de seleção do grupo PET matemática, porém, ao saber da proposta que o programa voltado para a iniciação à docência apresentava, decidiu escolhê-lo. A motivação de se inscrever em um edital foi financeira. A participante afirmou que não se arrependeu em momento algum pela escolha e citou que: “não foi eu quem escolheu o Pibid, mas sim ele que me escolheu” (P6)

P7 - Pedagogia

O fator financeiro e um pouco a falta de informações sobre os programas que a instituição poderia oferecer, contribuiu para que P7 participasse do processo seletivo do Pibid, que foi o primeiro que foi lançado, assim que ingressou no curso de Pedagogia:

[...] inicialmente a questão financeira falava mais alto, porque como fazia apenas dois meses que eu estava na instituição e eu fui atrás de bolsa. E para mim era tudo novo, e eu não sabia o que era isso [Pibid] direito, mas eu sabia da minha situação. Agora estava de estudante numa cidade nova que eu não conhecia e numa universidade que eu também não imaginava que estaria. Então foi pela parte financeira. (P7 - Pedagogia)

Mesmo que a situação financeira dos participantes tenha sido a maior motivadora na hora da escolha pelo processo seletivo do Pibid, outros fatores também contribuíram nesse aspecto. P2 foi incentivado por um amigo, que o apresentou seu ponto de vista sobre o programa. P4 decidiu concorrer visando ampliar suas experiências e P6 foi impulsionada pela proposta de trabalho apresentada pelo subprojeto de matemática.

▲ O Pibid e desenvolvimento das atividades

Aqui, pretende-se apresentar o modo como as atividades dos subprojetos do Pibid do campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio de seus egressos, eram desenvolvidas. Assim, esses participantes também revelaram o que mais lhe chamou a atenção sobre o programa, direcionando seu olhar para este em relação sua formação.

P1 – Ciências Biológicas

Como mencionado no subitem anterior, P1 ingressou no Pibid sem conhecer muito bem o programa, assim ao ser aceita no processo seletivo, e iniciar as atividades, passou a se identificar com a carreira docente.

O que mais me chamou a atenção dentro do programa foi justamente o poder de descoberta. Você entra muitas vezes numa licenciatura sem saber se você realmente quer ser professor. E tem esse contato, essa troca entre a comunidade escolar e entre o grupo do Pibid, as leituras dos textos, os embasamentos teóricos. Isso é imprescindível e isso me chamou a atenção. (P1 – Ciências Biológicas)

Os alunos do subprojeto de Ciências biológicas desenvolviam suas atividades em duplas ou trios, mas, conforme P1, havia ações que envolviam todos de uma só vez:

As atividades do meu grupo eram divididas. As vezes era o grupo inteiro, as vezes apenas dois ou três. Dependia do número de alunos e do número de salas que nossa supervisora trabalhava. Mas era quase sempre em pequenos grupos. As atividades do nosso grupo não eram só para os alunos. Fizemos um projeto que se chama “Zika Zero” que envolveu toda a comunidade, o bairro onde a escola era situada. Então, tínhamos várias atividades que envolvendo os pais, os alunos, a comunidade ali como um todo. (P1 – Ciências Biológicas)

Essa atividade denominada “Zika Zero” possui um caráter fundamental para a formação docente que é o relacionamento com a comunidade a qual pertence a escola. Pois, no estudo avaliativo do Pibid, Gatti et al (2014, p. 95) afirmam que

Entende-se que é de suma importância manter até mesmo de forma permanente o Pibid nas unidades escolares, pois somos entendedores que as escolas que foram contempladas com o Programa ganharam muito e ainda ganham com as ações pedagógicas que desenvolvem no âmbito da comunidade como um todo.

Portanto, evidencia-se que os grupos Pibid do CPTL/UFMS realizavam ações que envolviam a comunidade, retratados aqui pelo projeto “Zika Zero” mencionado por P1 e a revitalização dos muros da escola referenciado por P2 no subitem 8.2, seção b, sobre o primeiro contato na educação básica.

P2 - Geografia

P2 se referiu ao Pibid enquanto o “laboratório do professor”, pois, para ele, foi nesse espaço de atuação que houve a possibilidade do diálogo, da crítica e do conhecimento do campo de atuação do professor:

Eu, quando vou falar do Pibid com meus amigos e as outras pessoas que eu conheço, digo que o Pibid é basicamente o laboratório do professor. E que para quem está numa licenciatura o melhor laboratório é a escola. É nesse espaço que você começa a conhecer os desafios e as dificuldades. (P2 - Geografia)

Essa relação do Pibid com laboratório realizada por P2, talvez se refira à ideia de experimentação, em que o licenciando tem a possibilidade de ter controle da situação por meio de um suporte ofertado pela coordenação do subprojeto, pelo professor supervisor e o próprio contexto da formação em si, ou seja, do curso de graduação.

Assim, P2 trouxe algumas das dinâmicas realizadas pelo Pibid Geografia:

O grupo [Pibid] da Geografia sempre foi um espaço democrático. Nas reuniões, geralmente eram apresentados os projetos desenvolvidos e a orientadora sempre valorizava muito o que a gente levava de ideia e nos dava subsídio para a reflexão. Lógico que alguns são mais enrolados que outros, mas as vezes por eles não terem uma facilidade para falar em público. Outra coisa, também, é que nem sempre as pessoas estavam no mesmo período da graduação: uns estavam no primeiro ano, outros no quarto. Depois das reuniões a gente ia para escola desenvolver. Geralmente a gente já saía com um tema pronto para debruçar nas ideias e estudar e pesquisar.

Conforme apontado por P2, a organização das atividades do Pibid e o modo de orientação por parte da coordenadora do subprojeto de Geografia, assim como os outros grupos aqui apresentados por meio das falas dos egressos, assemelha-se muito do que Zeichner (1993) conceitua enquanto “prático reflexivo”, pois, nota-se

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17)

Essa prática reflexiva na formação de professores pode ser evidenciada nas falas de P3, P5, P6 e P7 ao mencionarem a forma em que era o processo de realização das atividades de seus grupos, como foco numa espécie de autocrítica do próprio trabalho desenvolvido no âmbito formativo.

P3 - História

P3 destacou que além das ações voltadas para a docência, o grupo ao qual pertencia realizou reformas e criação de salas de aula temáticas, contribuindo com melhorias no espaço físico da escola, o que reflete na ação pedagógica.

[...] foram atividades em grupo que eu participei que foram essenciais para entender a dívida que a universidade também tem com a escola básica e não a ver somente como um laboratório, sem que haja responsabilidade. (P3 - História)

Outro ponto destacado por P3 refere-se à possibilidade de autorreflexão sobre as escolhas dos discentes em relação a profissão escolhida. Às vezes, os calouros dos cursos de licenciatura não conseguem projetar seu espaço de trabalho e, por vezes, só se dão conta de que não estão no lugar em que gostariam, quando chegam nos estágios e vão para a sala de aula. Isso costuma acontecer já nos anos finais da formação. Portanto, o que mais lhe chamou a atenção foi

[...] esse primeiro contato com a sala de aula e me questionar enquanto profissional e aquilo que eu estava escolhendo para minha carreira que é ser professor, os desafios que isso implica e então como esse programa era primordial para a minha formação, assim como a dos meus colegas. Nesse primeiro momento o Pibid teve uma recepção muito boa para mim. (P3 - História)

Sobre o desenvolvimento das atividades dos Pibid História, P3 nos contou de que forma foi o seu ingresso no grupo:

As atividades que eu desenvolvi em grupo no primeiro momento foi de forma que eu mais estava observando do que participando, por eu ter recém-chegado e não ter experiência, estava acompanhando pessoas que estavam há mais tempo no Pibid e já tinham uma bagagem, uma relação. Então foi mais nesse sentido que eu fiquei como mais um coadjuvante, mas isso foi que me permitiu uma base para depois conseguir caminhar com minhas próprias pernas e desenvolver os meus futuros projetos dentro do Pibid. (P3 - História)

E de forma geral sobre o Pibid, P3 fez algumas considerações em relação a sua participação no programa e destacou a importância de lutar pela sua permanência nos cursos de formação docente:

Se eu não passasse pelo Pibid, com certeza eu estaria bem mais atrasado em experiência em relação a sala de aula. Chegaria muito mais despreparado para os estágios. Também às aulas na universidade, ver os limites das teorias que se colocam, ver a exequibilidade disso dentro da própria sala de aula, então, se eu não tivesse contato com o Pibid e reconhecesse a importância desse programa, lutar por ele nos momentos em que ameaçaram seu fechamento teria sido totalmente diferente essas experiências. (P3 - História)

Nesse sentido, André (2012, p. 127) pontua que

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

Quando André pontua sobre os estudantes se “identificarem com a profissão”, vai a favor do que foi apontado por P3 no que se refere à identificação do licenciando com a carreira docente.

P4 - História

Para P4, o fato do diálogo que o Pibid proporcionou entre os colegas do grupo, professores da escola, alunos e coordenador do subprojeto foi o que mais lhe chamou a atenção, por se tratar de um espaço legitimador da relação teoria e prática uma vez, que para ele, talvez, seja uma das ações fundamentais do programa.

E de fato, P4 toca em ponto fundamental da formação docente que permanece nas entrelinhas, porém, muito debatido por Tardif (2010) que é o saber docente, que é construído por meio de relações. Assim, incentiva-se a valorização até mesmo do próprio curso de licenciatura, pois Gatti et al (2014) ressalta

[...] a importância do Pibid como um programa que dá visibilidade às licenciaturas e chama a atenção para a especificidade desse curso, agregando valor a ele e a seus graduandos. Há momentos em que se tem a impressão de que a universidade “descobre” que tem curso de licenciatura e passa a reconhecer sua importância. (GATTI et al, 2014, p. 57)

Dessa forma, por se tratar do mesmo grupo Pibid do participante 3, trouxemos apenas alguns fatores não mencionados anteriormente. Portanto, as ações do subprojeto de História estavam direcionadas ao desenvolvimento de aulas oficina, programadas conforme o referencial curricular do estado de MS. Essas atividades voltavam-se, inicialmente, para a educação das relações étnico-raciais e, foi migrando gradativamente, para o ensino de história a partir da educação patrimonial.

P5 - Letras

Durante os dois anos em que P5 foi bolsista do Pibid, ele destaca a atividade que desenvolveu no ensino fundamental e no ensino médio sobre letramento e o tanto que isso foi significativo para a sua formação enquanto docente.

As atividades dos bolsistas do Pibid Letras, conforme P5 eram desenvolvidas a partir da escolha de temas pelos bolsistas, juntamente com a coordenadora que organizava as observações, os textos a serem estudados e depois indicava o ano e a turma a qual os pibidianos deveriam aplicar a sequência didática. O participante afirmou que nem sempre eles escolhiam a sala que trabalhariam, pois, a professora que coordenava o subprojeto buscava desenvolver nos licenciandos condições para a prática docente em diferentes contextos.

Primeiro a gente estudava sobre que nós iríamos fazer, sobre as sequências didáticas que iríamos aplicar. Teve uma dessas sequencias que marcou bastante, que foi sobre letramento. Fizemos reuniões, estudos, planejamos da sequência didática. Aplicamos no ensino fundamental e no ensino médio. A professora coordenadora tentava sempre nos colocar em diferentes contextos para a gente ter experiência em todas as salas. (P5 - Letras)

Esse direcionamento realizado pela coordenadora do Pibid Letras sobre as turmas que os bolsistas iriam atuar, apareceu apenas na fala de P5. Os demais participantes indicaram que eles escolhiam em quais salas desenvolveriam as atividades.

P6 - Matemática

Da mesma forma que P3 se refere ao Pibid enquanto um espaço que permite ao licenciado “se descobrir professor”, P6 também possui um olhar parecido: “Logo ao entrar no Pibid, o que mais me chamou a atenção foi o fato de que o programa ajuda os estudantes a visualizarem melhor se querem ser professores” (P5 - Matemática).

Um ponto apresentado por P6 e que trouxemos é o das experiências proporcionadas por meio do Pibid, pois a participante destacou o amplo leque de possibilidades que o programa lhe ofereceu durante o período em que foi bolsista, tais como: viajar, produzir cientificamente, apresentar trabalhos em congressos, desenvolver vários projetos para além da sala de aula e acima de tudo, preparou-se para a prática docente, denotando que “o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações”. (GATTI et al 2014, p. 38)

Assim, a organização do Pibid Matemática em relação ao desenvolvimento das atividades não se faz muito distinto do que já fora apresentado dos outros subprojetos.

Quando eu participava, funcionava assim: a gente fazia plano de aula, havia discussões e toda semana tinha reunião para conversar, até porque eram várias turmas que a gente tinha e em vários horários diferentes. O professor sempre cobrava da gente de buscar as dificuldades dos alunos e elaborar nossos planos de forma lúdica e diferenciada a fim de contribuir na nossa aprendizagem e na dos alunos (P6 - Matemática)

Essa busca por métodos que atendam às necessidades dos alunos, conforme evidenciado por P6, colabora com o que Tardif (2010) denomina de “saberes docentes”, ou pelo menos a construção deles. Pois, “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ou seja, quando o coordenador incentiva os bolsistas a buscar por alternativas metodológicas e teóricas para a construção do conhecimento, legitima esse saber por meio da aplicação prática quando os discentes vão para o espaço escolar ainda em fase inicial do processo formativo. (TARDIF, 2010, p. 36)

P7 - Pedagogia

A possibilidade de colocar em prática os saberes construídos na universidade, quase que de forma simultânea foi o que mais chamou a atenção no Pibid para P7:

[...] porque a gente vai ao campo de trabalho do professor e procura entender como aquilo realmente é. E para mim, que era nova na área, eu gostava bastante das reuniões que a gente fazia com a professor da sala de aula que a gente fazia as observações e as atividades. Com o professor da escola nas reuniões, a gente tinha um retorno das nossas ações. (P7 - Pedagogia)

Já abordamos, a partir de Tardif (2010) a importância da prática para a construção do saber docente e, de certa forma, o Pibid acaba proporcionando ao licenciando a construção de outro saber que são os experienciais.

Assim, “os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de se meio. Esses saberes brotam da experiência e são por eles validados”. (TARDIF, 2010, p. 38-39)

E, sobre a organização das atividades do Pibid de Pedagogia, eles se reuniam semanalmente para apresentar e debater as situações ocorridas na sala de aula. Em geral, os textos teóricos eram voltados para contribuir para que o bolsista pudesse lidar em situações diversas do cotidiano escolar. “Por exemplo: se na sala de aula estivesse acontecendo mordidas, a gente ia estudar para saber sobre mordida, porque isso acontecia na prática”. (P7 - Pedagogia)

Essa categoria de análise buscou apresentar de que forma os participantes desse estudo olham para o Pibid em relação a sua formação. Nesse sentido o Quadro 7 sintetiza o que as falas dos egressos revelaram sobre esse programa.

Quadro 7 – Olhar do participante sobre o Pibid.

Participante	Olhar do participante sobre o Pibid
P1 Ciências Biológicas	O Pibid "mostra" o que é ser professor por meio do poder da descoberta.
P2 Geografia	É um programa que contribui para a vivência em todos os âmbitos, e necessário, mas que precisa de ajustes, principalmente no que se refere ao valor da bolsa.
P3 História	É um programa que permite com que o licenciando "se descubra" enquanto docente. Ele legitima a formação da profissão.
P4 História	Espaço que proporciona conhecer seu local de trabalho durante o processo formativo.
P5 Letras	É um programa que apresenta a docência em todos os seus aspectos, pois ser professor não é somente estar na escola, existe um processo que o Pibid apresenta ao discente.
P6 Matemática	Espaço que, além de proporcionar experiências em vários sentidos, permite com que o futuro professor saiba sobre a sua profissão para além do campo teórico.
P7 Pedagogia	É um programa que permite a ida à campo e apresenta o universo escolar ao aluno de graduação.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

As falas dos participantes vão ao encontro de uma das propostas do programa que visa a valorização e o incentivo à docência (Capes/Pibid, 2013). Muitos deles (P1, P3, P5 e P6) afirmaram que somente tiveram firmeza terem optado por um curso de licenciatura quando passaram a integrar o quadro de bolsistas do Pibid.

E essa visão de aproximação do espaço de trabalho proporcionada pelo Pibid, caminha na mesma direção do que foi apontado no estudo de Gatti et al (2014, p. 49) em que “participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, [e] a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional.

Dessa forma, a categoria seguinte pretende trazer um pouco da atuação do participante após suas respectivas passagens pelo Pibid.

5.4 Atuação dos participantes após o Pibid

Essa categoria de análise traz alguns aspectos relacionados à carreira docente dos participantes após concluírem suas experiências nos grupos Pibid do campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Trata-se, portanto da vida profissional desses egressos, podemos ressaltar que o “desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (HUBERMAN, 2000, p.38)

Não se pode considerar findado o processo formativo, talvez a fase inicial, apenas, pois, de certa forma “a epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte 'espontânea' de aprendizagem e de conhecimento”. (TARDIF, 2010, p. 299)

Estar em sala de aula não é uma regra para que o trabalho docente possa ser efetivado. Existe um debate muito mais profundo acerca do papel do professor na contemporaneidade

Deste modo, o que apresentaremos no decorrer dessa categoria são caminhos particulares e que possuem singularidades, mas que podem ou não, revelar tendências para o perfil do recém-licenciado.

P1 – Ciências Biológicas

A participante 1 retornou ao estado de origem. Concorreu ao processo seletivo para professora no município, porém, optou por se aprofundar nos estudos e, no momento da entrevista, estava em etapa de conclusão de um curso de especialização em Neuropsicopedagogia.

Relatou que para cômputo de pontuação nos processos seletivos, o estado aceitou o período de participação no Pibid enquanto tempo de experiência, enquanto o Município não fez o mesmo. Afirmou sua intenção é ir para a sala de aula e que tem interesse no Ensino Médio, mas que o fundamental também seria interessante.

P2 - Geografia

O participante 2 não terminou o curso de graduação, faltando-lhe cumprir o trabalho de conclusão de curso e alinhar a carga horária com as normativas que foram alteradas naquele período. Retornou à sua cidade de origem, no estado de São Paulo e concorreu a um cargo público municipal de agente de vida escolar, no qual foi aprovado, e segue trabalhando, ativo no processo de educação escolar.

Quando afirmamos que P2 desenvolve o trabalho docente e, por isso permanece aparente nos resultados desse estudo, consideramos que

[...] sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. (OLIVEIRA, 2010, s/p)

Nesse sentido, P2 afirmou que está no processo de retomada da graduação para até, em dois semestres, obter o título de licenciado.

P3 - História

Após concluir a graduação, P2 voltou ao estado de São Paulo e afirmou dificuldades para conseguir aulas na rede estadual. Porém, concomitante a tentativa de possuir aulas atribuídas, estava participando do processo seletivo do mestrado em História.

Uma de suas vontades é ir para o "chão da sala de aula" ao concluir o mestrado, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, pois, conforme afirma, cada etapa possui suas particularidades e exigem do professor habilidades distintas.

P4 - História

Após concluir o curso de graduação, P4 retornou ao estado de São Paulo, onde ingressou na carreira docente na rede pública estadual, enquanto professor substituto. Isso se deu logo ao ingressar no mestrado em educação. P4 conta que não teria uma certa noção da sala de aula senão pelas experiências no Pibid, que vão muito além das que o estágio possibilita. Os apoios e o tempo dispostos, acredita que sejam um diferencial. Conclui ao afirmar ter um olhar sensível para o aluno e compreender como desenvolver suas atividades em sala de aula.

P5 - Letras

Ainda no último ano da graduação, P5 já lecionava em um curso preparatório para vestibular, em Três Lagoas, efetivando-se, em seguida, no mesmo colégio, que pertence à rede particular de ensino, para o cargo de professor de educação básica.

Sobre perspectivas de futuro, o participante menciona intensão de seguir com os estudos em uma pós-graduação, mais especificamente, para o mestrado na sua área de atuação, que é Letras.

P6 - Matemática

Ao se formar, em 2017, foi aprovada no mestrado profissional em matemática. Em 2018 possuía duas turmas de matemática no Ensino Médio em uma escola e, em outra, era responsável por estudos dirigidos na sua área de formação. Foi aprovada em processo seletivo temporário nos municípios de Três Lagoas e Nova Independência.

Cita que é muito satisfeita com as escolhas feitas, principalmente no que se refere à profissão docente, embora, ressalte que há um fator desmotivador no que se refere ao perfil do alunado, mas isso é reflexo da condição social. E indica que há interesse em lecionar no ensino superior.

P7 - Pedagogia

A participante, até o momento em que concedeu a entrevista, estava atuando enquanto professora de educação infantil na rede privada de ensino de Três Lagoas e realizando uma especialização em Neuropsicopedagogia.

Esta categoria apresentou um pouco sobre os caminhos trilhados pelos participantes após a graduação.

Em linhas gerais, o Quadro 8 traz o que cada um dos participantes desse estudo desenvolveu ou esteve desenvolvendo até o momento da realização das entrevistas.

Quadro 8 – Atuação do Participante.

Participante	Atuação do Participante
P1 Ciências Biológicas	Cursando especialização em Neuropsicopedagogia. Não está em sala de aula em decorrência das oportunidades de trabalho.
P2 Geografia	Concursado no município em que reside. Atua como agente de vida escolar.
P3 História	Cursando mestrado em História. Não está em sala de aula em decorrência da falta de oportunidades de trabalho.
P4 História	Cursando mestrado em Educação. Atua como professor contratado na rede estadual paulista.

P5 Letras	Professor na rede particular de ensino de Três Lagoas/MS
P6 Matemática	Cursou mestrado profissional em Matemática. Professora das redes municipais de ensino de Três Lagoas - MS e Nova Independência - SP
P7 Pedagogia	Cursando especialização em Neuropsicopedagogia. Professora na rede particular do município de Três Lagoas.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Todos os participantes mantiveram algum tipo de contato com o ensino: P1, P3, P4, P6 e P7 buscaram aprimorar o conhecimento por meio da pós-graduação: P1 e P7 especializando-se na área da neuropsicopedagogia; P6 concluiu o mestrado profissional em Matemática; P3 e P4 no mestrado acadêmico em História e em Educação Escolar, respectivamente. P2 não concluiu a graduação, porém prestou concurso público municipal e foi aprovado para a função de agente de vida escolar.

Dentre os egressos, estão, efetivamente em sala de aula P4, P5, P6 e P7. P1 buscou concurso público para docente em ciências biológicas em seu município de residência, mas optou por continuar com os estudos na pós-graduação. P2 não concluiu a graduação, porém trabalha no cargo público municipal de agente de vida escolar; P3 pleiteou uma vaga de professor temporário no estado de São Paulo, mas não tinha pontuação suficiente para a classificação e seguiu sua carreira no mestrado acadêmico em História.

5.5 Inclusão escolar na formação dos participantes

Ao olharmos para o contexto educacional, evidenciamos que as práticas pedagógicas exercem um papel decisivo para o aprimoramento e continuidade do processo educativo, capazes de qualificar e transformar todos os envolvidos na relação ensino/aprendizagem. Encontramos na escola o *lócus* da atuação e também de mudanças de paradigmas ocorridas devido a intercorrência dos marcos legais, que vem se acastelando desde as últimas décadas do século XX referindo-nos aqui, a Constituição Federal de 1988 que cita em seu Art. 3º. inciso (...) IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Art. 5º. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no

País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Garante também, no Art. 208 o dever do estado com a educação da pessoa com deficiência que será efetivado mediante a garantia de: (...) III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988)

A partir daí, surgiram muitos outros documentos governamentais como leis, decretos, portarias, recomendações, regulamentos, dentre outros, que nortearam as escolas para se reorganizarem visando atender a todas as demandas da sociedade requeridas por força dos novos marcos legais.

Neste sentido, os cursos de licenciatura por sua vez, tiveram que se dinamizar, atualizar e se ajustar tendo em vista, principalmente, dentre outras, a Resolução nº 2 de julho de 2015 expedida pelo Conselho Nacional de Educação definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

No artigo 2º dessa Resolução encontramos o § 1º que compreende a docência:

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

E no § 2º referente ao exercício da docência encontramos:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Portanto, é através da educação que a escolarização se torna capaz de atuar e desenvolver no ser humano potenciais que permite o seu pleno desenvolvimento, principalmente, quando difundida de forma universal, oferecendo oportunidades de igualdade aos desiguais, conforme proposto na Constituição de 1988 “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Levando-se em consideração o exposto até então, procurou-se nesse estudo a fim de conhecimento e enriquecimento para uma discussão mais fundamentada a respeito dos cursos

de formação do professor e sua prática pedagógica, bem como atendendo aos marcos legais de uma escola de qualidade para todos sem exceção, foi apresentado aos participantes uma pergunta de caráter optativo sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência.

A intenção de indagar os participantes sobre as relações estabelecidas com a inclusão do aluno com deficiência em seu processo formativo tem base na Resolução nº 2 de julho de 2015 no parágrafo § 5º explicita os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e no inciso II consta que

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015)

E, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e na Lei Federal nº 13.146/15 que em seu artigo 1º institui

a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

No Artigo 40 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, cabe ao poder público e seus órgãos “assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantidas, dentre outras”. Destacam-se aqui os incisos II e III desse artigo conforme o que se segue: II – “matrícula obrigatória dos alunos com deficiência nos estabelecimentos públicos ou privados, preferencialmente na rede de ensino, previamente à dos demais alunos, sem prejuízo da realização da matrícula no período regulamentar”; III – “oferta obrigatória e gratuita de educação especial aos alunos com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino, nos estabelecimentos públicos e privados mais próximos do seu domicílio”; dentre outros, garantido os acessos necessários para que possam desenvolver o máximo de suas possibilidades. (BRASIL, 2015)

Vale pontuar, para fins de conceituação, que, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º considera-se

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na

sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Desse modo, o que se apresenta a seguir são as respostas dos participantes em relação às perguntas “Você teve alguma experiência com alunos com deficiência? Se sim, como foi?”. Conforme mencionado, essa indagação foi realizada a fim de aprimorar o conhecimento e enriquecimento acerca do debate da formação docente.

P1 – Ciências Biológicas

Durante sua formação, P1 não esteve presente em salas de aula em que possuíam alunos com deficiência, porém, afirmou que se sentira segura, pois existia todo um suporte de orientação por parte da escola e da universidade para auxiliá-la. “No Pibid, a gente teve alunos com déficit de atenção e baixo nível de autismo. Nenhum com deficiência visual, auditiva. Esses eu não tive contato”. (P1- Ciências Biológicas)

P1 afirmou ainda que mesmo que houvesse dificuldades durante a graduação, saberia lidar com o público-alvo da educação especial em sala de aula e que a fim de se especializar, realizou um curso de Libras após concluir a graduação.

Durante a graduação tivemos aulas de libras e posteriormente à graduação eu fiz um curso de Libras. Durante a graduação seria mais complicado pelo fato de não ter contato com esses alunos, mas tínhamos a disposição a professora, o coordenador e o supervisor [do Pibid] dispostos a nos ajudar. (P1 – Ciências Biológicas)

P2 - Geografia

Em sua graduação, P2 afirmou que não atuou em salas de aula em que possuísem alunos público-alvo da educação especial, porém, assim que saiu do Pibid, estagiou no transporte escolar de crianças com deficiência. Relatou que a atenção e a paciência foram fundamentais para seu trabalho.

Sobre a sua formação, não faz, necessariamente, uma crítica em relação às aulas destinadas a temática da educação especial, mas, alertou que é um tema muito pouco visto diante de uma situação que é corriqueira e que deve ser buscado o aprofundamento pelo professor, após a conclusão do curso.

Como ser humano, como cidadão que quer construir uma sociedade melhor e seja inclusiva, de certa forma, a gente já tem de saber lidar [com a inclusão]. Na faculdade eu tive uma disciplina de educação especial, que foi durante seis meses, nem isso e falar que sai dominando, não tem como. Acredito como faz parte do trabalho do professor estar sempre se desenvolvendo, evoluindo e procurando estar um degrau acima e continuar se especializando, se formando é procurando condições de facilitar o seu próprio trabalho, também. (P2 - Geografia)

Segundo ele, essa experiência lhe serviu de referencial para o trabalho de agente de vida escolar que exerce.

P3 - História

Sobre a educação especial, P3 citou que trabalhou em uma sala que possuía alunos surdos, ainda enquanto era bolsista no Pibid, porém, a escola possuía intérpretes e esse fator facilitou a dinâmica da aula. Afirmou que buscou aprender um sinal ou outro a fim de atrair a atenção e dinamizar o aprendizado e incluí-los.

Por não estar exercendo o trabalho docente, não teve mais contato com a educação especial esses alunos, mas “se tivesse, seria da forma mais inclusiva possível, tentando atender à necessidade dele [do aluno com deficiência] sem superestimá-lo e sem colocá-lo como uma maneira diferente em sala de aula, diferente dos outros colegas”. (P3 - História)

P4 - História

O participante não possuiu experiências relacionadas a alunos com deficiência no contexto da educação especial. Afirmou que naquele momento, durante a sua formação, não saberia lidar com a situação pela falta de recursos materiais e metodológicos.

Mesmo afirmando que não saberia lidar em uma sala que tivesse esses alunos incluídos, aluno público-alvo da educação especial, P4 já trabalhou, após concluída a graduação, em uma turma que possuía um aluno com deficiências múltiplas e que em uma situação dessas relatou: “Procuro adaptar atividades e busco conversar com a coordenação e a professora da sala de recursos” (P4 - História).

Ainda afirmou a educação especial se constitui de “uma área complexa e que deveria ter uma atenção maior na formação docente, justamente por se tratar de uma realidade”. (P4 - História)

P5 - Letras

Sobre a atuação docente no contexto dos alunos com deficiência, P5 afirmou que isso aconteceu quando já havia participado da disciplina de Educação Especial, e que esse fator facilitou sua prática.

é difícil a gente sabe lidar com essas situações. Em Letras, a gente tem pelo menos um semestre de educação especial, mas a gente sabe que, por exemplo, se eu tiver três alunos com qualquer tipo de síndrome e não for a mesma síndrome, eu vou ter que trabalhar de três formas diferentes com esses alunos. Então não dá para eu generalizar todo

aluno, por exemplo, que tem déficit de atenção e trabalhar da mesma forma, até porque eles têm graus diferentes. (P5 - Letras)

O que P5 alerta é que não existe um padrão para o trabalho quando se refere à educação especial, aos alunos com deficiência, pois existem diferentes tipos de necessidade especiais e que cada uma delas requer um aprofundamento específico.

P6 - Matemática

Durante a sua formação, P6 não se recorda de ter experiência com alunos com deficiência e, ainda afirmou que se naquele momento houvesse a necessidade de trabalhar de forma inclusiva dos mesmos, não saberia lidar, pois, as disciplinas na licenciatura, se limitam ao ensino de Libras e uma disciplina de educação especial que abordou aspectos gerais voltados para conceitos, o que considera ser muito básico para preparar o professor.

Na sua atuação já teve em suas turmas alunos com deficiência deficientes, mas, afirmou que foi mais tranquilo por conta das experiências de sala de aula vivenciadas durante sua formação inicial, que a ensinaram a enxergar a sala de aula de forma plural e isso se estende ao aluno especial.

Nesse sentido, se referiu a uma situação específica em sala de aula com uma aluna surda em que

Tive uma aluna surda no terceiro colegial e foi muito difícil lidar, pois eu me sentia totalmente inútil. Eu tive seis meses de Libras na faculdade, mas não era o que eu precisava. Eu me sentia insignificante naquela sala, me sentia muito mal, não pelo fato dela ser surda, mas por eu não ser capaz de ensiná-la. Daí comecei a estudar Libras e busquei a me adaptar ao mundo dela. Lá tinha uma intérprete ao lado dela '24 horas', e mesmo assim era difícil para mim por eu não me sentir capaz. Isso é muito frustrante. Quando comecei a estudar Libras, reparei que é como o inglês, se você não usa e se você não treina você esquece. (P6 - Matemática)

Mesmo tendo cursado a disciplina de Libras em sua formação inicial, P6 contou que não soube lidar com uma aluna surda, sendo que ela possuía intérprete durante as aulas, e foi buscar aprender a Língua de Sinais Brasileira para poder ensinar de forma inclusiva.

P7 - Pedagogia

Quando foi perguntado sobre a inclusão do aluno com deficiência, para P7 ela mencionou algumas das experiências vividas na graduação:

No estágio obrigatório eu não tive contato com alunos com deficiência. Mas, no [estágio] remunerado eu tive contato sim. Fui uma das auxiliares que acompanhou um aluno autista, que se encaixa nas deficiências psicossociais. Outro contato foi já enquanto professora e foi com a mesma deficiência. Eu soube lidar com a situação, mas tive apoio de psicóloga, psicopedagoga e

outros professores mais experientes que me ajudaram a adequar as atividades. Na educação pública eu não tive [alunos com deficiência]. Tenho uma aluna com atraso intelectual. Atualmente, eu estou fazendo pós-graduação em educação inclusiva e neuropsicopedagogia e buscando me adequar. (P7 - Pedagogia)

Esses dados nos mostraram um aspecto interessante durante a entrevista com alguns participantes como: P5 foi que ela pediu para fazer um comentário sobre a disciplina de Libras que cursou durante a graduação:

quando eu fiz a disciplina de libras pela UFMS foi com um professor surdo e ele conversava conosco em Libras e as intérpretes traduziam. Isso foi bacana porque me um motivou bastante e me fez ir atrás de saber mais e poder passar para os meus alunos essas questões. Então, quando eu dei aula na educação infantil eu trabalhei isso [Libras] com meus alunos, mesmo não sendo obrigatório no ano que eu trabalhei. (P7 - Pedagogia)

P7 conclui que o trabalho com esses alunos público-alvo da educação especial se trata de “uma situação difícil que a graduação não nos ensina a lidar com isso na prática. Não é uma negativa, mas somente a prática nos ajuda a lidar com isso, porque são situações distintas”. (P7 - Pedagogia)

Conforme foi apresentado no decorrer desse subitem, o Quadro 9 traz uma síntese dos olhares dos participantes e alguns aspectos de suas atuações, experiências e formações formação em relação ao aluno com deficiência à educação especial:

Quadro 9 - Educação especial: Formação e atuação do participante

Participante	Formação	Atuação
P1 Ciências Biológicas	Não trabalhou em salas que possuíam alunos com deficiência, mas relatou que houve suporte e orientação tanto pela escola, quanto pela universidade.	Buscou formação complementar em psicopedagogia além da graduação.
P2 Geografia	Experiência fora do espaço de formação. (Transporte de alunos especiais)	Não atua em sala de aula, mas cita que no espaço escolar em que trabalha, fica evidente a necessidade de aprofundamento para o trabalho com educação especial esses alunos
P3 História	Durante a formação vivenciou sala de aula em que havia um aluno surdo, porém, havia intérprete e apoio pedagógico.	Cita que saberia lidar, pois tentaria planejar sua prática de forma inclusiva.
P4 História	Não vivenciou em sua formação a experiência da educação especial, porém, afirma, que naquele	Afirmou que o aluno especial é uma realidade e que existe muito a estudar para poder garantir os direitos deste alunado. É

	momento, talvez, não soubesse lidar.	necessária formação extra.
P5 Letras	As disciplinas voltadas à educação especial contribuíram para sua formação.	Ressaltou que uma das dificuldades em lidar com a educação especial, é que não há, necessariamente, um padrão a ser seguido. São várias necessidades diferentes e cada qual requer um aprofundamento específico.
P6 Matemática	Considera o tema ser pouco trabalhado na formação inicial.	Na atuação, afirmou que foi tranquilo, até então, em decorrência das experiências de sala de aula vivenciadas, ensinam a enxergar a sala de aula de forma plural. Isso se estende ao aluno especial. Cursou Libras após concluir a graduação.
P7 Pedagogia	Destacou o diferencial de ter a disciplina de Libras na graduação ter sido ministrada por um professor surdo.	As vivências em sua formação a motivaram a buscar conhecer mais e isso, também reflete em sua prática. Ingressou em uma especialização em Educação Especial.

Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Os dados revelaram que todos os participantes tiveram experiências profissionais diretamente com alguns alunos que apresentavam deficiência o seja durante a graduação, seja posteriormente, ao concluir o curso de licenciatura.

Também foi comum nas falas dos participantes a necessidade de mais disciplinas na graduação voltadas para a inclusão educacional do aluno com deficiência, citando que as aulas de Educação Especial e Introdução a Libras, foram ministradas em apenas um semestre.

Dentre os participantes, P1 e P6 buscaram cursos de Libras a fim de aprimorar as suas práticas. P1 e P7 ingressaram, também, em cursos de especialização voltados para a psicopedagogia para complementar os seus estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo maior identificar e analisar o olhar de alunos egressos do campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no período de 2014 a 2016.

Foi realizado um estudo do caso sob abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas de roteiro semiestruturado com um egresso de cada subprojeto do Pibid mantido CPTL/UFMS no período de 2014 a 2016, contabilizando 7 participantes dos seguintes cursos de licenciatura: 1 de Ciências Biológicas, 1 de Geografia, 2 de História, 1 de Letras – Literatura, 1 de Matemática e 1 de Pedagogia., analisados a partir de categorias de análise.

A introdução e a justificativa da pesquisa foi estruturada de modo que apresentamos o escopo de todos os editais de chamamento do Pibid, desde seu lançamento, em 2007/2008, e os caminhos trilhados pelo pesquisador até a realização deste estudo.

Por meio dos editais foi possível verificar que o programa surgiu para atender uma demanda voltada para a área das ciências exatas, porém, foi adquirindo espaço de modo que passou a atender a todos os cursos de licenciatura, independente da especificidade, inclusive, ampliando-se para as mais diferentes instituições de ensino superior no Brasil.

Na seção “Políticas Públicas de formação docente no Brasil” apresentamos os artigos 61 ao 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que tratam dos profissionais da educação, e sem seguida, uma linha do tempo das políticas públicas vigentes a partir da referida Lei, que incentivam a formação docente.

Pode-se identificar por meio dos documentos legais que, embora haja uma tentativa de valorizar a formação docente promovendo os cursos de licenciatura, ainda existem muitos textos, como a própria LDB de 1996, que permitem pessoas com o notório saber estar à frente da sala de aula na educação básica. Basicamente, pode-se indagar: qual incentivo o futuro professor tem, ao saber que pessoas que estudaram outras áreas do conhecimento, sem formação pedagógica podem assumir seu cargo no futuro?

Outro aspecto identificado ao realizar o levantamento dos documentos legais foi sobre as implicações que envolvem a aplicabilidade de tais políticas. Fica a impressão de que os documentos são pensados, elaborados e aprovados, porém, o plano de implementação fica a cargo dos agentes do nível da rua, sem qualquer mediação efetiva.

Ainda sobre as políticas públicas, questiona-se sobre a qualidade das ações que envolvem os mais variados programas, visto que não foram identificados, ao menos no levantamento realizado, a promoção da formação dos agentes envolvidos para a efetivação de projetos como Parfor e Pibid. Isso se evidencia ao notarmos que a BNCC foi promulgada em 2017 e a BNC – Formação apenas em 2019.

Em relação aos dados coletados, estes nos possibilitaram identificar quatro categorias de análise sobre os participantes: o perfil; a formação; o olhar sobre o Pibid e a atuação profissional.

Sobre o perfil dos entrevistados, foram entrevistadas 7 pessoas, sendo quatro homens e três mulheres. Dentre eles, apenas um possuía outra formação de nível superior. 57% dos egressos foram bolsistas apenas do Pibid em sua formação. Todos buscaram o programa por motivos financeiros. E seis (6) deles realizaram outros trabalhos durante a formação para poder permanecer na universidade.

Na primeira categoria apresentada foi possível visualizar que o perfil do aluno de cursos de licenciatura da universidade pública brasileira é predominantemente composto classe trabalhadora, que necessita dividir a atenção dos estudos com o trabalho em outras áreas, para se sustentar durante sua formação, mesmo sendo contemplados com o valor de R\$ 400,00 referente à bolsa do Pibid.

Na categoria sobre a formação dos participantes pode-se notar que o referido programa se constituiu enquanto ponto de partida para realizar comparações e responder as perguntas sobre as disciplinas de prática de ensino.

Quase todos os participantes (6) se aproximaram nas respostas ao mencionar que as disciplinas de prática de ensino foram sobrecarregadas de teoria e, que muitas vezes elas não contemplavam a realidade da sala de aula. Assim, sugeriram que houvesse mais dedicação sobre elementos práticos relacionados a sala de aula.

Nota-se que a participação dos egressos no Pibid possibilitou uma vivência de sala de aula que outros colegas de curso não tiveram, conforme mencionado nas entrevistas. Em linhas gerais. Conforme a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, a carga horária destinada às práticas pedagógicas deverá ser de pelo menos 800 horas. Seria válido verificar esse dado em um outro estudo a fim de identificar se a tempo garantido pela lei é realmente ofertado aos estudantes.

Ao identificar o olhar dos egressos sobre o Pibid, foi visto que os participantes pleitearam o programa em decorrência do auxílio financeiro para que pudessem se manter no curso de graduação.

Pode-se notar, também, que ao ingressar no programa, os participantes passaram a olhar para a importância que o Pibid poderia trazer para suas formações. Essa afirmativa se evidencia por meio de frases como: “O Pibid mostra o que é ser professor por meio do poder da descoberta”, ou “É um programa que nos apresenta à docência em todos os seus aspectos, pois ser professor não é somente estar na escola, existe um processo que o Pibid apresenta ao discente”.

Dessa forma, podemos afirmar que o Pibid cumpre seu papel no incentivo da formação docente. Seja pelo auxílio financeiro da bolsa, seja pelas experiências, o programa permitiu com que vissem valor nas escolhas que fizeram para a vida. Isso é incentivar. Permitir olhar para além dos muros da universidade e enxergar as possibilidades que existem.

Nesse sentido, com base na Resolução nº 2 de julho de 2015 expedida pelo Conselho Nacional de Educação definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), buscou-se verificar a fim de conhecimento e enriquecimento desse estudo, de que forma a educação especial se apresentou na vida dos participantes. Muitos deles vivenciaram experiências na formação e outros na atuação.

O estudo denotou que os participantes consideraram pouco o que lhes foi ofertado na graduação sobre a inclusão de pessoas com deficiência, ficando a cargo apenas de duas disciplinas: Educação Especial e Libras, ambas ofertadas pelo período de um semestre cada.

Não consideramos esses dados enquanto uma categoria por compreender que a inclusão deve ser natural. Passou do momento de enxergá-la como desafio. É hora de tê-la pelo viés da luta a fim da efetivação das políticas destinadas aos deficientes, às minorias, à classe trabalhadora.

Sobre a atuação dos participantes, todos mantiveram algum tipo de contato com o ensino. Cinco (5) buscaram aprimorar o conhecimento por meio da pós-graduação. Cinco (5) estão atuando na carreira docente. Um não concluiu a graduação, porém prestou concurso público municipal e foi aprovado para a função de agente de vida escolar.

Ressalta-se que, embora algumas similaridades, todos seguiram caminhos diversos, mesmo assim, ainda relacionados com a educação, seja ela de nível básico, seja ela de nível superior. A fala de cada um dos sete egressos sobre o pós-licenciatura denota alguma particularidade: a dificuldade de concurso, a frustração de não conseguir aulas no Estado, a falta de formação para assumir cargo na prefeitura. Evidencia-se que ainda há muito que se promover para a inclusão de novos professores na carreira docente.

Deste modo, conclui-se que o Pibid, enquanto política pública, cumpre com a valorização e o incentivo à formação docente, proporcionando-lhes condições para a

permanência na instituição superior de ensino e experiências por meio do desenvolvimento de ações em sala de aula, buscando o diálogo entre os saberes contidos no nível superior de ensino e a educação básica.

Assim, consideramos que este estudo cumpriu com seus objetivos, mas abriu precedentes para outras indagações, dos quais podemos mencionar algumas:

- ❖ O cumprimento da legislação pertinente à formação docente;
- ❖ Os desafios de recém-licenciados sobre a carreira docente;
- ❖ O olhar de alunos de licenciatura não bolsistas sobre sua formação;
- ❖ A identificação do perfil dos alunos de licenciatura no Brasil;

E é nesse sentido que pretendo seguir na investigação em um doutorado para buscar compreender se o Pibid tem se ajustado às novas legislações, especificamente à BNC – Formação (Resolução CNE/CP n. 2 de 2019) e, se sim, de que forma.

Pretendeu-se, portanto, a realização desse estudo buscou fomentar o debate sobre as políticas públicas de valorização da formação inicial docente. Pois, são por meio de programas como o Pibid, que se possibilita novas olhares para o aprimoramento da educação básica promovendo profissionais de qualidade, críticos, inclusivos e participativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan.-abr. 2012.

BOGDAN, R C; SARI, K.B. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed, 1994.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 de set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em dez. 2020.

BRASIL. CAPES. Edital n. 02/2020. **Chamada pública para apresentação de propostas**. Brasília, 06/01/2020. Disponível em: < https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf> Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. CAPES. Edital n. 061/2013. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: ago.2018.

BRASIL. CAPES. Edital n. 07/2018. **Chamada pública para apresentação de propostas**. Brasília, 01/03/2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: ago.2018.

BRASIL. CAPES; DEB. Edital n. 02/2009. Chamada pública **-Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília, 25/09/2009. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 25/08/2018.

BRASIL. CAPES; DEB; Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. Edital n. 018/2010. **Pibid Municipais e Comunitárias**. 04/2010. Brasília, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: ago.2018.

BRASIL. CAPES; DEB; Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. Edital n. 001/2011. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: ago.2018.

BRASIL. CAPES; MEC. Edital n. 11/2012. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. CAPES; MEC; FNDE. Edital 2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, 12/12/2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em 25/08/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Decreto 5800, de junho de 2006. **Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: ago.2018.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.

Brasil. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/572654/publicacao/15738232>>. Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: 2014

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

DI MELO. **Di Melo**. Produção: Zilmar R. de Araújo. São Paulo: EMI Odeon. SMOFB 3883. 1975. 1 disco sonoro (36 min), estéreo., 12 pol.

FERNANDES, M. J. S; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer** - Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114892>>. Acesso em ago. 2020.

FREITAS, S. C; MOLINA, A. A. Estado, Polícias públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 201. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, jan./jun. 2020. p. 62-81.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S de Sá.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A; ANDRÉ, M.E.D.A; GIMENES, N.A.S; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

LÜDKE. M; ANDRÉ. M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**; 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A.; Silva Júnior, C. A.; Nicoletti, M. G.; Pagotto, M. D. S. (Orgs.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-210

OLIVEIRA, D. A. Os docentes no Plano Nacional de Educação. Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

QUINTANILHA SOUSA, A. da S. (2012). Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação Em Questão**, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4055>

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 09 abril de 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

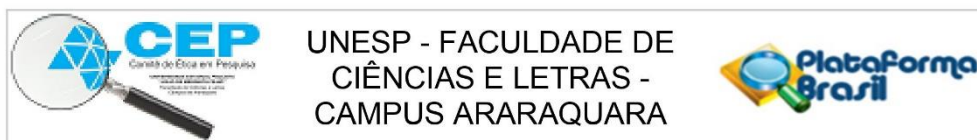
TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANLORENZI, M. J.; LEITE, Y. U. F. As políticas de formação de professores pós LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR: percursos, desafios e perspectivas. In: **III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**, 2016, Águas de Lindóia. Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas, 2016. p. 1665-1676

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PIBID NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR DOS BOLSISTAS EGRESSOS

Pesquisador: CAIO VINICIUS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09939419.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.298.981

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto é bem descrita e de fácil compreensão sobre o assunto

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão apresentados de forma exequível, porém um pouco confusos e com pouca clareza nas expressões sobre o que, de fato, se pretende buscar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão claros, bem descritos e bem definidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários ou considerações sobre a pesquisa além das observações sobre os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bem descrito e atende satisfatoriamente às exigências da regulamentação em vigor.

Recomendações:

Não há recomendações sobre o projeto.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

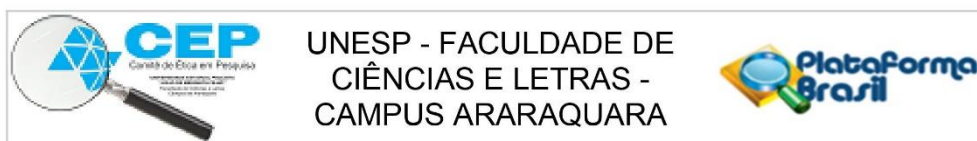
UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.298.981

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações de qualquer natureza.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 30/04/2019, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299011.pdf	03/04/2019 19:56:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2019 19:55:32	CAIO VINICIUS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	28/02/2019 14:00:45	CAIO VINICIUS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	18/02/2019 09:08:29	CAIO VINICIUS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 02 de Maio de 2019

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DO CAMPUS DE
ARARAQUARA
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Pibid na Universidade Pública: um olhar dos bolsistas egressos”, que será conduzido por mim, Caio Vinicius dos Santos, sob orientação da Professora Dra. Luci Pastor Manzoli.
2. Da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa com o detalhamento dos métodos a serem utilizados:
 - a. Você foi selecionado por ser egresso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no período de 2013 a 2016 e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: Verificar as ações de incentivo e valorização do magistério por esse programa para o aprimoramento do processo de formação de seus alunos; Analisar o que o Pibid UFMS/CPTL trouxe para a formação profissional de seus egressos no contexto da atuação docente; Identificar como o ex-bolsista enxerga, no seu processo formativo, as ações do Pibid em relação à grade curricular oferecida na sua licenciatura.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas abertas sobre a sua formação inicial e atuação profissional.
3. Sobre os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados.
 - a. Toda e qualquer dúvida, nas etapas da coleta, poderá e será esclarecida pelo pesquisador;
 - b. Os riscos desta pesquisa podem ser causados por desconforto no momento entrevista. Dada esta informação, é classificado como BAIXO o nível de riscos deste estudo.
 - c. É assegurado, a fim de evitar os riscos ao participante, a desistência a qualquer momento (detalhados no item 8 deste documento).
4. Dos bônus, ônus e indenização:
 - a. Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade do pesquisador o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram.

- b. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa nos termos da Lei. (Resolução nº510, de 07 de abril de 2016).
5. Sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
6. Do acompanhamento e salvaguarda dos dados da pesquisa
 - a. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais.
 - b. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato.
7. Sobre a liberdade do participante em se recusar a participar.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes sempre ocorrerá de forma alfanumérica, como por exemplo, E1, E2, E3 e assim por diante.
9. A pesquisa implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação e formação de professores, pois contribuirá com apontamentos que direcionem para aprimorar a prática na formação destes profissionais
10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caio Vinicius dos Santos
Pesquisador responsável pela pesquisa
E-mail: casanto93@gmail.com Tel (14) 99836-3132
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP Rodovia
Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP,

localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PESQUISA - PIBID NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR DOS BOLSISTAS EGRESSOS

1. CARACTERÍSTICA DOS PARTICIPANTES

Os participantes são egressos dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid do campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, referente ao Edital 061/2013. O objetivo geral desta pesquisa é identificar esses ex-bolsistas, pois, não temos informações sobre o término do curso ou atuação profissional destes após a conclusão das atividades no Pibid.

O levantamento dos nomes dos egressos será por meio de listas de pagamentos do Pibid no período vigente do Edital 061/2013, disponível no portal da Capes. Nestes documentos constam a instituição, competência e nome completo do aluno. Projetamos entrevistar ao menos dois ex-bolsista de cada subprojeto.

Os subprojetos envolvidos são: Biologia, Geografia, História, Letras – Português, Matemática e Pedagogia.

Faremos o contato inicial com o possível participante via e-mail (quando disponível) e redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), convidando-os a participar da pesquisa.

Ao confirmar interesse na participação da pesquisa, encaminharemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para oficializar o aceite.

2. LOCAL E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Ofereceremos aos participantes alguns formatos para a realização da entrevista, ficando a critério deste decidir qual o deixará mais à vontade em responder as perguntas da pesquisa.

As ferramentas disponíveis que poderão ser utilizadas são: telefone, WhatsApp (chamada de voz ou vídeo), Google Duo e Skype (ambas são softwares para comunicação em áudio e vídeo via internet, seja pelo computador, seja pelo celular). Se houver a necessidade e for viável para pesquisador e participante, poderá ser agendada entrevista pessoalmente em lugar de escolha do ex-bolsista. Estima-se duração de 20 minutos e será solicitada a gravação de áudio.

3. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Preâmbulo: Este estudo tem por objetivo identificar os bolsistas egressos dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – Pibid, mantidos no campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul referentes ao Edital 061/2013. Sua participação é importante para que possamos compreender como o Pibid se relaciona com sua formação e atuação profissional. Não será revelada sua identidade neste estudo, uma vez que está resguardado (a) eticamente. Para garantir a fidedignidade das informações, peço sua autorização para gravar o áudio da nossa conversa. Você autoriza?

Item I – Identificar elementos sobre a Formação

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação em _____.
 - a. Foi a sua primeira graduação?
 - b. Período do curso?
 - c. Trabalhava? Se sim, em quê?
 - d. Teve outras modalidades de bolsa ou auxílio?
2. Em quais momentos da graduação você teve contato com a escola de Educação Básica?
 - a. De que forma você relaciona as experiências vivenciadas no Pibid com os estágios e outros tipos de atuação docente durante sua formação?
3. O currículo do seu curso era organizado de que forma?
 - a. Semestral ou anual?
 - b. Como foram as disciplinas de prática de ensino?
 - c. Mudaria alguma coisa? Se sim, por quê?

Item II – Identificar as ações sobre o Pibid

1. Por que decidiu concorrer a uma bolsa do Pibid?
2. O que mais lhe chamou a atenção no programa assim que se tornou bolsista?
3. Como eram desenvolvidas as atividades do grupo que você participava?

Item III – Identificar elementos da atuação profissional

1. Você seguiu carreira docente depois de concluir o curso?
 - a. Se sim, fale sobre.
 - b. Se não. Por quê? (tem intenção de ir para sala de aula e em quais níveis gostaria de lecionar?)

2. Se não passasse pelo Pibid durante a graduação, como você acha que seria o seu trabalho hoje?
3. Teve alguma experiência com alunos com deficiência? Se sim, como foi? (Resposta opcional)
4. Gostaria de acrescentar algo sobre sua formação em relação ao Pibid?

Fim do roteiro.