



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

KÊNIA MARÇAL DOS SANTOS

**O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DOS
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA - CAMPUS PONTAL**

ITUIUTABA
2018

KÊNIA MARÇAL DOS SANTOS

**O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DOS
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA - CAMPUS PONTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira.

ITUIUTABA
2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, saúde e esperança para superar todas as minhas dificuldades e a concluir minha graduação.

À minha mãe, Ailza Maria dos Santos, e ao meu pai, José Marçal Júnior, pelo suporte, amor, incentivo, empenho e pela confiança que sempre depositaram em mim.

À minha orientadora, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, pela paciência e auxílio no pouco tempo que lhe coube. Agradeço pelo respeito por todo o meu processo de escrita e de aprendizagem.

Às/Aos demais professores/as e alunos/as do curso de Pedagogia que, contribuíram grandemente no meu processo de formação, em especial Rafaela de Freitas e Fernando Henrique por todo auxílio e apoio para a realização deste trabalho.

E aos familiares e pessoas próximas que, direta ou indiretamente, participaram deste meu processo de formação, o meu obrigada e gratidão a todos/as.

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire (1989)

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar as discussões que foram elaboradas a partir de uma pesquisa sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente dos/as licenciandos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas (ICHPO), vinculados ao subprojeto Pibid Alfabetização/Letramento no período de 2014-2018. O principal objetivo foi compreender o Pibid como política pública de formação inicial de professores na perspectiva dos/as bolsistas que atuaram no interstício de 2014-2018; entender o Pibid como política pública inserida no contexto globalizado e neoliberal; entender o movimento da formação inicial preconizado no Brasil por meio da análise teórica e documental sobre o tema, tais como, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, Portaria 96/2013, Anped (2018), Freitas (2012), Brasil (2018), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) dentre outros, e da pesquisa empírica por meio do instrumento /questionário, aplicado para os bolsistas participantes do referido subprojeto. Da análise teórica e empírica, percebemos que a realização desta pesquisa nos permite apresentar dificuldades, desafios, contribuições, limites e perspectivas do Pibid que precisam ser retomadas e discutidas como política pública, sobretudo porque ele constitui-se um programa significativo para a formação inicial de professores/as ampliando possibilidades para os/as licenciandos/as inseridos nas escolas. Esperamos que os resultados encontrados possam contribuir para as reflexões referentes às políticas de valorização do professor/a e para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Palavras-chave: Política de Formação de professores. Formação inicial. Pibid.

ABSTRACT

This paper aims at presenting the discussions that originated from a research about the contribution of the Institutional Programme of Teaching Initiation Grant (IPTIG known as PIBID in Portuguese) in the teaching formation of the Pedagogy graduates at Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Human Science Institute (HSI known as ICHPO in Portuguese), linked to the IPTIG/PIBID sub-project of Literacy in the period of 2014-2018. The major goal was to understand IPTIG/PIBID as a public policy of the initial formation of teachers from the perspective of the scholars who were active in the interstice of 2014-2018; understand IPTIG/PIBID as a public policy within the neo-liberal and globalized context; understand the initial formation movement preconized in Brazil through a theoretical and documents analysis on the topic, such as the Law of the Guidelines and Basis for the National Education (LGBNE known as LDB in Portuguese) 9.394/96, decree 96/2013, Anped (2018), Freitas (2012), Brasil (2018), Libâneo, Oliveira and Toschi (2011) among others, and the empirical research through the instrument/questionnaire applied to the aforementioned project participant scholars. In light of both the theoretical and empirical analysis, it was perceived that carrying out of such research allows us to present difficulties, challenges, contributions, limitations and perspectives of IPTIG/PIBID, which need to be retrieved and discussed as public policy, mainly because it constitutes a significant programme for the initial formation of teachers broadening possibilities for the graduates within the schools scope. It is expected that the revealed outcomes may contribute to the reflections concerning the policies of valuation of teachers and to enhance the quality of both the initial and on-going formation of teachers in Brazil.

Key words: Teachers formation policy. Initial formation. PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
2 O CONTEXTO GLOBALIZADO E NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	13
2.1 A formação de professores/as no Brasil.....	15
3 PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS OBJETIVOS E FINALIDADES.....	21
3.1 Contornos do Pibid/UFU: do projeto institucional ao subprojeto Pedagogia.....	23
4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: SOB O OLHAR DOS BOLSISTAS.....	29
4.1 Procedimentos metodológicos.....	29
4.2 Universo da pesquisa (Ituiutaba)	30
4.3 Amostra: subprojeto Pibid/Pedagogia/UHU/ICHPO.....	30
4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	31
4.5 Os pibidianos e as pibidianas falam: vivências, enfrentamentos e desafios.....	32
4.5.1 Sobre o Pibid.....	32
4.5.2 Sobre o Pibid Alfabetização.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICES.....	51
APÊNDICE A.....	52
APÊNDICE B.....	56

INTRODUÇÃO

Diante do contexto neoliberal e globalizado que baliza as políticas públicas educacionais de modo geral e, especificamente, aquelas voltadas à formação de professores, bem como as mudanças ocorridas na educação brasileira desde a década de 1990 do século XX, até os dias atuais, tratam-se neste texto, das reflexões e das discussões a respeito do Programa de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid) e sua contribuição para a formação inicial de professores/as, elaborada a partir da visão dos/as estudantes de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, do Instituto de Ciências Humanas¹, Ituiutaba – MG, que participaram do programa nos anos de 2014-2018.

O Pibid é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº. 6755/200, de 29 de janeiro de 2009 e que tem por objetivos: i) possibilitar a inserção dos/as licenciandos/as, durante a formação inicial em seu futuro campo de atuação; ii) aperfeiçoar a formação de professor em nível superior; iii) e ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da educação básica nas escolas brasileiras, sobretudo, promover a integração entre a educação superior e a educação básica (BRASIL, 2013).

Convém ressaltar ainda que o Pibid, diante do cenário educacional brasileiro contemporâneo, constitui-se, a nosso ver, como um programa de formação inicial de professores, de grande porte, pois, propõe-se como uma iniciativa de valorização da formação de professores/as da educação básica, concedendo bolsas a estudantes de licenciatura como participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), inserindo-os em escolas públicas para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola (chamados supervisores) sob a coordenação dos docentes da universidade, contudo, constitui-se um movimento formativo em processo (BRASIL, 2013).

Desse modo, apresentamos os motivos primeiros que demarcam o nosso interesse pela temática: o primeiro deles é o fato de termos participado do Pibid, desde 2014, como bolsista, atuando em uma escola pública, ensino fundamental, com foco na alfabetização; nesse processo percebermos que o programa, de algum modo, causa impactos na formação dos/das estudantes, dos/das professores/as da educação básica, do/a professor/a formador/a, da

¹ O Instituto de Ciências Humanas (ICHPO), criado em 2018, fazia parte da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip) da Universidade Federal de Uberlândia.

equipe gestora e consequentemente, na escola como um todo, considerando a realidade e os desafios compartilhados e enfrentados nas escolas parceiras de nossa atuação. E o segundo motivo, é que esta temática foi problematizada na modalidade Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (Pivic) no início de 2017 e em seguida, tornou-se Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (Pibic) no período de 01/10/2017 a 31/07/2018, cujo resultado está sendo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso.

Sendo assim, esta temática foi escolhida como trabalho de conclusão de curso porque é recorrente às discussões atuais sobre a formação de professores/as; inclusive, vale ressaltar, no processo de criação e implementação do Pibid no país, percebemos determinados esforços por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), via Capes, em engendrar uma política sólida e de qualidade para o/a professor/a.

A discussão proposta nesta pesquisa é muito pertinente haja vista o que temos vivenciado sobre a formação de professores no Brasil nos últimos anos e que se apresenta em um movimento complexo e contraditório; de um lado, a existência de determinados esforços para desenvolver uma política de qualificação de professor mais substancial, sólida e de qualidade e, de outro, mecanismos de enfraquecimento deste mesmo processo.

E nessa busca, trilhamos os caminhos da reflexão teórica que pudesse nos auxiliar na interpretação dos elementos que se apresentam neste movimento. Entendemos que para a comunidade acadêmica esta pesquisa agregará discussões sobre o Pibid enquanto política pública de formação de professores/as e que contribuirão para futuras decisões sobre a continuidade do programa, seu formato e modalidade, dentro da Universidade Federal de Uberlândia e porque não dizer, em âmbito regional e nacional.

Durante nossa estada no Pibid, as vivências, as trocas, o mergulho na realidade da instituição por meio das observações, da análise de documentos, das entrevistas com gestores/as, professores/as e demais profissionais, além de questionários aplicados aos pais, nos permitiram pensar a escola em seu conjunto, possibilitando-nos buscar diferentes intervenções significativas, sobretudo, nos inquietaram sobre o entendimento dos/as estudantes em relação à efetividade do que o Pibid tem proporcionado e o seu significado, sua intencionalidade e contribuição para a formação sujeitos/as envolvidos/as.

Não poderíamos deixar de registrar no processo de nossas reflexões, que desde 2016, existe um movimento real e invasivo por parte do MEC, de desmonte do Pibid, ou, em outras palavras, um esforço em fazer uma política que caminha na contramão de uma formação significativa. Nessa direção, vivenciamos desde 2016, momentos graves e de retaliações acerca do governo democrático brasileiro, por isso é viável afirmarmos que o processo sobre o

impedimento da presidenta Dilma Rousseff não foi realizado de forma democrática, nem tão pouco houve respeito aos preceitos da Constituição Federal (1988) como um todo, desde então, a sociedade brasileira vem sofrendo ataques conservadores diariamente, sobretudo o estado de direito vem sendo negado.

Chegamos ao ponto de um futuro perigoso e de retrocessos, ou seja, um não futuro para a população onde, envolve-se principalmente como pauta a saúde, a segurança, as reformas na educação de acordo com a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016, que limita o aumento dos gastos públicos à variação da inflação (PEC 55), cortes de bolsas, redução dos investimentos de escolas públicas e entre outros (ALESSI, 2016). Portanto, com diversas decisões tomadas em 2017, podemos considerar que passamos a viver um estado de exceção.

É nesse cenário e com base nas primeiras aproximações com a temática que elencamos algumas reflexões teóricas sobre o contexto político e econômico que vem subsidiando a formulação das políticas públicas educacionais e a implementação do Pibid como política de formação inicial de professores no Brasil, os acordos nacionais e internacionais que possivelmente contribuíram para a reforma do ensino brasileiro como um todo, bem como para a consolidação do Pibid como uma política de envergadura para formar professores/as e as intenções implícitas ou explícitas na legislação que determina tal política, aspectos estes que serão tratados ao longo do texto.

Diante do exposto, a problematização que norteou nosso estudo foi a percepção dos/as estudantes de Pedagogia da UFU, subprojeto Alfabetização/Letramento, cadastrados entre (2014-2018) no banco de dados do Pibid/Capes², sobre o Pibid como política pública de formação inicial de professores. A análise dos dados, das discussões e reflexões elaboradas no percurso da pesquisa aponta que a experiência do licenciando/a na docência, via Pibid, foi profícua apesar das dificuldades e que por sua vez, contribuiu significativamente para a formação inicial de maior qualidade.

Desse modo, nosso objetivo mais amplo nesta pesquisa foi compreender o Pibid como política pública de formação inicial de professores na perspectiva dos/as bolsistas que atuaram no Programa, inseridos no subprojeto Alfabetização/Letramento/Pedagogia, atuantes no interstício de 2014-2018.

² Cf. BRASIL. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 mar. de 2018.

Para termos uma compreensão mais detalhada da temática tratamos a formação de professores na perspectiva das políticas públicas educacionais mediante três documentos considerados importantes: a LDB 9.394/96, PNE/ 2001, PNE/ 2014, além dos documentos específicos do Pibid, que são eles: Resolução/96 (Capes), Regulamento Pibid (UFU), além das reflexões sobre os limites e os desafios das licenciaturas com base em Freitas (2007), Freitas (2014), Franco e Bordignon (2012), Dourado (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Silva (2009), Shiroma (2011), Saviani (2011), Santos (2008) e outros.

Na pesquisa de campo distribuímos (30) trinta questionários, dos quais, obtivemos devolutiva de (16) dezesseis. Os dados coletados foram analisados em uma abordagem qualitativa, uma vez que há possibilidade de construir conhecimento a partir da realidade que se observa, interpretando-a do modo mais complexo e amplo.

Nesse sentido, nos valem das reflexões de Ludke e André (1986) que apresentam os aspectos básicos deste tipo de pesquisa, os quais são discutidos também por Bogdan e Biklen (1991) e que podem ser assim delineadas: contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, nesse caso, estávamos dentro da escola parceira do Pibid; coleta de dados prioritariamente descritiva envolvendo descrição de pessoas, situações e de acontecimentos, essa parte relaciona-se ao primeiro momento que tivemos no Pibid na escola parceira; e por preocupação maior com o processo que com o produto, assim, nos preocupamos em retratar a complexidade do cotidiano escolar em que os bolsistas/sujeitos da pesquisa estavam imersos e os seus diferentes pontos de vista e significados em relação às nossas problematizações.

Tal abordagem metodológica corrobora com Martins (2008) ao salientar que a coleta de dados é feita por meio de descrições realizadas pelos sujeitos de forma dialógica e não se fundamenta em idealizações, imaginações e desejos. E ainda, de acordo com Menezes (2001) é de grande importância o contato e proximidade direta com o pesquisador e seu objeto de pesquisa entendendo-o na sua relação com o contexto no qual se insere ou interrogar as pessoas sobre o que pensam sobre o tema.

A partir das diretrizes já apresentadas organizamos o texto em quatro (4) momentos. Na seção intitulada “O contexto globalizado e neoliberal: a formação de professores no Brasil” discutimos sobre a globalização e suas interferências na sociedade e ensino brasileiro, especialmente na formação dos professores buscando problematizar a intenção, o que se quis formar como professor/a o que implicou também pensar a sociedade que se quis construir.

Na seção, “Pibid como política de formação inicial de professores/as: objetivos e finalidades” discutimos o programa como política de fortalecimento e valorização profissional

docente, aproximando os licenciandos/as do contexto escolar, sendo os principais objetivos qualificar a formação dos professores, a escola pública tornar-se espaço para reflexão e construção de conhecimento para o crescimento, fomentar as práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador.

Na seção, “Contribuições do Pibid como política de formação inicial de professores/as: sob o olhar dos bolsistas”, discutimos sobre as contribuições dos bolsistas no curso de Pedagogia do subprojeto Alfabetização e Letramento, mapeando os dados desde 2014, elucidando a expansão do programa nas licenciaturas.

E, por fim, nas notas conclusivas, apresentamos nossas impressões e aproximações com a temática, evidenciando principalmente os apontamentos percebidos e que demandam mais pesquisa para aprofundamento.

2 O CONTEXTO GLOBALIZADO E NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Hoje vivemos o mundo globalizado, no qual é predominante a máquina ideológica que sustenta as ações dominadas pelos interesses do capital, das tecnologias, das informações pelo mundo virtual, de forma rápida e avançada. Nesse processo, a produção e o consumismo são palavras de ordem e são estimuladas, diariamente, em todos os sentidos.

Nesse contexto, percebemos e presenciamos o fortalecimento do Estado para atender aos interesses de organismos internacionais em detrimento dos interesses da população trabalhadora e marginalizada. O desemprego torna-se cada vez mais comum, a pobreza prospera e as classes médias se corrompem por uma qualidade de vida melhor, pessoas passam fome e estão desabrigadas em diversos continentes e a educação de qualidade está cada vez mais distante e inacessível (SANTOS, 2008).

Reflexões mais recentes sobre esta mesma questão merecem nosso realce para ressaltarmos que desde nos 1980, o neoliberalismo tornou-se como paradigma ideológico que permeia sobre o desenvolvimento das políticas do Banco do Brasil (BM), impactando negativamente para o crescimento econômico e a igualdade social, inclusive afetando fortemente o setor da educação que não deixou de sofrer sobre os efeitos e paradigmas neoliberais (ROBERTSON, 2012). De acordo com evidentes fracassos no setor de desenvolvimento educacional, destaca-se que:

Projetos de educação neoliberais têm sido promovidos em territórios nacionais e espaços regionais que em troca reforçam o impulso e a direção das políticas para privatizar a educação. Isso é verdade considerando a persistência do BM com o neoliberalismo como paradigma (ROBERTSON, 2012, p. 295).

Percebemos que o BM é estrategicamente para promover e contribuir a institucionalização de livre mercado afim do processo de estruturas de políticas legais e sociais, de regulamentações nacionais e globais. A educação nesse contexto globalizado sofre mediante aos impactos do neoliberalismo pela expansão de atividades empresariais principalmente por contribuição da educação para a coesão social em estados nacionais; “pressões por flexibilidade no trabalho do professor, o que em troca gera diminuição do profissionalismo e aumento dos custos direcionados à vigilância e responsabilização dos professores; a transformação da educação” (ROBERTSON, 2012, p.299).

Ainda Santos (2008) ressalta que podemos pensar o mundo em uma outra globalização, mais humana e igualitária, que considere os fenômenos e os diversos povos, raças, culturas, e gostos espalhados por todos os continentes; uma globalização diversa e rica de pessoas e culturas, graças ao progresso da informação, onde se valorize a mistura de ideias e pensamentos para serem explorados e de possibilidade de mudanças.

Nesse ambiente, a competitividade entre as empresas as levam a dar impulso a uma exigência de mais tecnologia, mais ciência, de planejamento para manter-se à frente de seus interesses e de melhor organização, ressalta Santos (2008). As empresas e os consultores financeiros neoliberais ditam a regra do jogo econômico de seu interesse e por outro lado, o estado se mantém forte, capaz de eliminar os gastos não necessários, e por isso, é cada vez mais frequente observamos as privatizações de empresas estatais e liquidações dos sindicatos para diminuir os gastos nas questões sociais e econômicas e alcançar a qualquer preço os seus interesses, perdendo a autonomia econômica e a política do país.

De acordo com os autores Santos e Andriolli (2005), a globalização sob o viés da política neoliberal traz consequentes impactos na educação. A reflexão sobre os impactos e as consequências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação não é algo recente. Entretanto, parece que tais consequências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal” (2005, p.1).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a globalização é, portanto um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, onde seu funcionamento se dá por etapas de desenvolvimento em que o capitalismo se encontra vivo, forte, atualmente. Nesse sentido,

Esse termo sugere a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2011, p. 51).

Os autores reforçam que as mudanças econômicas prejudicam e interferem na educação, a lógica do capital e da empresa é levada para dentro das escolas, despertando a competitividade e os interesses do mercado, as escolas alteram suas práticas, especialmente em função dos avanços tecnológicos, dos meios de comunicação e da informática que, de certo modo, induzem a atitude pedagógica do/a professor/a.

Consideramos de fundamental importância refletir sobre o contexto atual e questionar o papel da escola na sociedade, haja vista que os/as estudantes, em sua maioria, seguem para o mercado de trabalho e, é nesses meandros que se dá a formação inicial e

continuada de professores e professoras; além disso, percebemos um determinado rumo para tal formação que caminha na contramão de uma formação integral que possibilite os sujeitos nela envolvidos a ver o mundo de diversos ângulos.

Nesse movimento de mudanças e novas exigências para a educação, percebemos um grande esforço para que a escola desenvolva a ciência, os conhecimentos tecnológicos e técnico-informacionais e suas diversas inovações para servir ao mundo do trabalho. No entanto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) ressaltam que é necessário um processo de reestruturação dos sistemas educativos, “A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2011, p. 53).

O ensino escolar deve contribuir então para a formação do indivíduo capaz de pensar e desenvolver conhecimentos e capacidades do senso autônomo, consciente e crítico para a sociedade, formar cidadãos solidários e éticos e prover uma formação global. E nesse sentido, o papel da escola atual deve levar em conta questões significativas e relevantes para a transformação da realidade na qual, todos os seus sujeitos sociais estejam inseridos.

Quanto ao trabalho docente, o atual contexto traz consigo formas impositivas em sua adequação, no qual, há exigências, dependências de acordo com as mudanças e ritmos do desenvolvimento/invenções tecnológicas e modificações ocorridas no mundo do trabalho. Importante ressaltar:

As reformas implantadas ou mesmo em curso dariam então o estabelecimento do caminho a ser seguido no trabalho docente, pois o governo através de sua política educacional procura considerar mecanismos que induzam os docentes a moldarem-se profissionalmente de acordo com os resultados obtidos pelos interesses do mercado de trabalho (SANTOS, 2017, p. 23314).

É em tal lógica que medram as políticas públicas de formação de professores/as no Brasil, afinadas aos interesses mercantilistas cuja lógica é a produção e o consumo.

2.1. A formação de professores/as no Brasil

Discutir a formação de professor/a no Brasil ainda é uma tarefa um pouco ácida e, embora a temática já tenha sido bastante explorada por muitos pesquisadores, muitas questões estão a resolver.

Ao pensarmos que as ideologias estão presentes nas decisões a respeito dessa formação, sobretudo porque formar professores/as é complexo e muito abrangente, demanda um compósito de elementos, pedagógicos, políticos, ideológicos, cognitivos e profissionais. As autoras abaixo problematizam sobre o que é ser professor/a nos dias atuais e ressaltam que todos os seus esforços devem confluir para a melhoria da educação ou ficaremos na repetição,

Nestes embates, formar professores torna-se um compromisso com o conhecimento e com a sociedade, no sentido de abrir caminhos para as futuras gerações. Assim, em dependência do caminho seguido, formar professores pode significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também traz subjacente a possibilidade de se repetir o que aí está, ou pior, entrar em sendas que acabam em becos sem saída (FRANCO E BORDIGNON, NEZ, 2012, p.6).

Nesses meandros, defendemos a ideia que a formação de professores/as no Brasil guarda estreita relação com o imperativo do neoliberalismo e é tratada como mercadoria evidentemente, os programas desenvolvidos neste âmbito, também o são. Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) afirmam que o cenário educacional é marcado pela ambiguidade, pois, por um lado, os programas avançam na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático e por outro, o viés gerencial é padronizado.

De acordo com Arce (2001), nesse contexto, o professor se priva da percepção de seu próprio trabalho, aprofundando-se em suas particularidades, por meio de transformações metodológicas, didáticas, e por perda de discussões ideológicas, dando-se por vencido ao pragmatismo exacerbado. Aos interesses do capital sobre a educação, segue abaixo as devidas consequências que podem ser hipotetizadas:

- a) O ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) A didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) A “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um *“novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”*;
- d) Tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, *e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico*;
- e) Os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (ARCE, 2001, p. 259) (grifos nossos).

Tais hipóteses por vezes, são evidenciadas no seio da escola pública, enfatizando assim a educação mercadológica, em detrimento da formação crítica e participativa, uma formação mais rápida e barata com vistas ao mercado de trabalho. Desse modo, as políticas públicas educacionais recomendadas por organismos internacionais, chegam até à escola, sem um diálogo mais amplo com as necessidades e exigências da educação brasileira (DOURADO, 2007).

Sobre essas questões e como elas se desdobram ao longo dos anos e no início do século XXI, reflete-se,

Lamentavelmente, não se pode averiguar uma ordem dos governantes, sobre uma preocupação priorizada com a educação pública, mas sim com o cumprimento de metas e ações prescritas para o alcance de certos objetivos acordados entre os países que detêm o controle do desenvolvimento e da globalização, entretanto, um balanço nos mostra que a formação de professores continua sendo um problema para a educação brasileira e, portanto, um desafio para este século” (SILVA, 2009, p.112).

Percebemos que não há efetivamente uma preocupação com as políticas públicas voltadas para a educação brasileira, efetivando somente ações e metas impostas para anseios de tais objetivos de controle voltados para o capitalismo e globalização, sendo um grande entrave e desafio para a formação de professores nos dias atuais.

É fundamental registrar que nos anos de 1990, tivemos aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) trazendo uma perspectiva para a formação de professores e professoras,

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, p. 42).

Nessa década também chamada de “Década da Educação”, vimos a efetivação de estratégias para a reforma educacional do ensino público (Governo de Fernando Henrique Cardoso³), mas sabemos que a educação e a formação de professores/as ainda têm reforçado concepções pragmatistas e conteudistas. Sobre os recursos e avanços necessários para a melhoria da educação na chamada Década da Educação, salientamos que,

³ Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil no período de 1995 a 2003, por dois mandatos consecutivos do partido PSDB (FUNDAÇÃO FHC, 2018).

A distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional (FREITAS, 2002, p. 142).

De acordo com a autora, a reforma do ensino foi marcada por vários aspectos, especialmente, pela entrada das tecnologias como ferramentas necessárias para a formação de professores/as. A nosso ver, tal formação, alimentada também pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), no governo Lula, como um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. Neste aspecto, favorece a formação de professores e professoras em uma perspectiva aligeirada, barata e desarticulada das relações sociais e políticas necessárias para o trabalho pedagógico do docente, o que inviabiliza muitas vezes a relação teoria e prática, ou seja, a práxis transformadora. Segundo Freitas (2007, p. 1209):

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores.

Na sequência, vale destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n. 10.172/2001, como vigência de 2001 a 2010, aprovado no governo FHC, declara a necessidade de formação dos professores, como um desafio a ser superado para a melhoria da qualidade do ensino, e estabelece metas para a valorização do magistério para alcançar por meio de uma política global, sendo elas: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001).

Para Freitas (2007) em 2003 houve ações do MEC pautadas em continuidade de programas com o propósito de aspecto compensatório e continuado, referindo-se sobre a formação de professores leigos juntamente com a cooperação dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, demonstraremos programas em parceria com a Rede Nacional de Formação continuada de professores criados em 2003, onde alguns avanços para a formação de professores:

Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes (FREITAS, 2007, p. 1210).

Por vezes, muitos programas e ações foram pensados ainda no mesmo governo, de acordo com as necessidades do contexto globalizado que já se configurava no país.

Já o atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), revela a preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem na: “Meta 17 a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. E na meta 18 que visa assegurar no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Freitas (2014) analisa as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para a formação inicial e continuada dos/as professores/as, no intuito de ressaltar as contradições, os avanços, os retrocessos, as possibilidades e os limites, referente ao campo da formação, identificando alguns pontos importantes que demarcam essas políticas.

Segundo as análises da autora, há condições precárias que contribuem para desvalorização e degradação da profissão, entre a baixa qualidade da formação, condições inadequadas de trabalho, incluindo a baixa remuneração, carreiras inadequadas, e principalmente a falta de políticas de aprimoramento constante do profissional educacional, duplas jornadas de trabalho, e condições de stress cotidianos do trabalho no espaço escolar que comprometem suas habilidades e o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico (FREITAS, 2014). Registramos, segundo a autora que,

A implementação de ações com o objetivo de elevar a qualidade da educação e da escola pública e da formação de seus profissionais exige não apenas patamares mais altos de aplicação do percentual do PIB na educação pública, mas, sobretudo, a determinação clara da responsabilidade da União, dos estados e municípios no oferecimento da infraestrutura necessária para a educação básica e a alteração das adversas condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente na escola pública em grande parte do País (FREITAS, 2014, p. 441).

Desse modo, destacamos a ausência dos Estados e Municípios que é de seu dever discutir e se compromissar, com a política de atividades e formação de professores, e de seus profissionais como direitos dos educadores, tendo em vista a desigualdade educacional e social voltadas para o capitalismo de forma desigual. Sendo assim, a mesma autora ressalta que uma das políticas consolidadas é o Programa Pibid:

O Pibid deve, portanto, consolidar-se como política de Estado extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas, superando definitivamente a etapa de programa pontual, e com a oferta de bolsas, às quais apenas alguns professores e estudantes possuem acesso (FREITAS, 2014, p. 432).

Este programa nos mostra a ampliação de avanços na formação inicial de professores/as, aprimorando os futuros profissionais a partir do contato direto com o trabalho pedagógico da educação, identificando as necessidades, as fragilidades e possibilidades da formação. Percebemos o Pibid como uma política de formação proeminente, sobretudo por ser uma possibilidade de fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, e melhoria da qualidade da educação básica do país, por meio da parceria entre universidade e escola pública (BRASIL, 2016), entretanto, ela permeia o contexto mercadológico da educação e por vezes, cumpre um outro papel.

3 PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: OBJETIVOS E FINALIDADES

Alguns autores⁴ demonstram enfrentamentos encontrados na formação inicial de professores/as sobre a falta de conhecimento dos contextos escolares pelo professor iniciante, menor acompanhamento das práticas pedagógicas, dificuldades pelos licenciandos/as em relacionar teoria e prática no cotidiano escolar, perfilando uma frágil formação pedagógica e, por conseguinte, a perda do status social e desvalorização da profissão docente (RAUSCH, FRANTZ, 2013).

Com a proposta de fortalecer a profissão docente, foi criado o Pibid pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro em 2007⁵ com início das atividades em 2009, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), no intuito de contribuir para a qualidade da formação inicial de professores/as, e por uma proximidade dos/as licenciandos/as com o contexto escolar. Seus principais objetivos são qualificar a formação dos professores; perceber a escola pública como espaço para reflexão e construção de conhecimento para o crescimento, fomentar as práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador (GONÇALVEZ, 2016).

O Pibid torna-se Política de Estado, em 2013, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela LDB 9.394/96, art. 62, alterado pela 12.796/2013 quando inclui os seguintes parágrafos no referido artigo:

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Com resultados significativos, o Pibid foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Portanto, o Programa tem como finalidade a valorização da profissão docente e

⁴ VEENMAN (1984); ANDRÉ (2009); CORSI (2005); RAUSCH, FRANTZ (2013) dentre outros.

⁵ O então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (com mandato de 2003 a 2010), realizou ações complementares ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para elevar a qualidade do ensino. Para estimular a docência, foi lançado o Pibid, que destinou R\$ 70 milhões, só em 2008, a estudantes de licenciatura e pedagogia das universidades públicas (CAPES, 2007).

superação dos desencontros entre a teoria e a prática escolar, despertando o acesso e a continuidade de estudantes dos cursos de licenciatura. Este programa busca estimular e fortalecer a Educação Superior e Básica, proporcionando projetos de cooperação para a melhoria e qualidade do ensino nas escolas da rede pública, construir a qualidade das ações pedagógicas focando sobre a formação inicial dos professores e as licenciaturas das universidades, para fomentar as práticas docentes e experiências metodológicas de qualidade inovadora, tornando o espaço da escola pública para reflexão e crescimento na construção do conhecimento docente (BRASIL, 2010).

O programa concede bolsas para os cursos de licenciatura para participantes do projeto de iniciação à docência, no intuito de dar possibilidades práticas de diversas atividades desenvolvidas por instituições de educação superior em parceria com as escolas públicas de educação básica, durante o período do curso, os resultados têm se mostrado importantes e significativos para o sucesso e desenvolvimento do programa (BRASIL, 2013).

Além do exposto, o projeto propicia aos estudantes/acadêmicos troca de experiências, de conviverem com escolas diversas, de desafios e possibilidades; e um dos fatores significativos que influenciam positivamente na formação dos acadêmicos é que ao chegarem aos estágios e até mesmo como profissional da educação, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência, já que as vivências do projeto foram desafiadoras, planejadas, compartilhadas e práticas diferentes entre professores e alunos (BRASIL, 2013).

Segundo Canan e Corsetti (2014), há uma troca de conhecimento entre os/as pibidianos/as, supervisores/as e coordenadores/as para o andamento das atividades do projeto, propondo um movimento dinâmico de formação entre ambas as partes para um crescimento contínuo em todo o processo de formação.

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática (CANAN e CORSETTI 2014, p. 5).

Entendemos que a formação inicial é de grande importância para o processo de construção da identidade docente e, em concordância com os autores Meireles, Fonseca e Mendes (2014), os sujeitos desta pesquisa, afirmam que o Pibid foi marcado por diversas experiências, aprendizagens e questionamentos e que nele o/a licenciando/a vai se “construindo” para tornar-se um/a professor/a mais qualificado/a.

Monteiro, Klebis e Costa (2016) apresentam dados de que o Pibid conta com cerca de 90 mil bolsistas atuantes em 5,8 mil escolas públicas. As bolsas mensais são organizadas da seguinte forma: R\$400,00 para estudantes de licenciatura; R\$ 765,00 para professores/as das escolas atuarem como supervisores de, no mínimo, cinco estudantes; R\$1.400,00 para professores/as dos cursos de licenciaturas que coordenarem subprojetos; e R\$1.500,00 para o/a professor/a que coordenar o projeto na instituição de ensino. As bolsas são oferecidas aos/as alunos/as de graduação em licenciaturas, incentivando assim, sua iniciação à docência: fortalecendo sua formação enquanto professor/a, com a possibilidade de ser orientado/a por um/a professor/a já atuante no espaço escolar.

Salientamos que o Pibid é um marco para a educação e a sociedade atual, de certo modo, reaproxima a universidade da escola pública, por meio dos licenciandos/as, intervindo na realidade encontrada, na formação inicial e continuada de professores/as. Segundo Franco e Bordignon (2012, p. 5) pode-se afirmar que:

- O PIBID se constitui num marco regulatório com forte característica de ação estratégica criado para enfrentar a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas, especificamente nas que apresentam desempenho aquém do esperado;
- O PIBID carrega uma marcante característica articuladora entre os envolvidos na questão da qualidade da educação, ou seja, as secretarias de educação e as universidades;
- Os princípios que regem o PIBID são o fortalecimento da escola pública e a crença de que os problemas da qualidade da educação não podem ser resolvidos isoladamente, mas só sob a égide da cooperação;
- E a crença na capacidade das políticas públicas podem se constituir em forças estratégicas ao encetarem ações indutoras no enfrentamento de problemas e questões educacionais.

Nesse sentido, assim como os autores acima, concordamos que do ponto de vista teórico e das diretrizes legais, o Pibid, constitui-se, a nosso ver, um programa com intenções voltadas para a melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil.

3.1 Contornos do Pibid/UFU: do projeto institucional ao subprojeto Pedagogia

A intenção neste item é apresentar como o Pibid se desenha no campus Pontal, suas especificidades, sem perder de vista o projeto maior do Pibid/UFU, ou seja, procurando estabelecer o diálogo entre a universidade, a escola de educação básica e a sociedade.

Segundo informações do site do Pibid/UFU,

O PIBID, na UFU, coordena projetos de iniciação à docência desenvolvidos por equipes compostas por professoras (es) e estudantes dos cursos de licenciatura da UFU, nos campi de Uberlândia e do Pontal, e também por professoras(es) das redes municipais, estadual e federal nos municípios de Uberlândia e Ituiutaba. Com a mediação dos profissionais em atuação na rede pública de educação, promove a integração entre educação superior e educação básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas (BRASIL, 2016).

O programa foi implantado pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU em 2008 e, “em sua trajetória, vem desenvolvendo um trabalho coletivo, que abarca os cursos de licenciatura, escolas de educação básica, professores e licenciandos de Uberlândia e Ituiutaba” (GONÇALVEZ, 2016, p. 119), contudo, em 2013, teve como base a Portaria/Resolução 96, cujos objetivos são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) 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;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofrmadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e,
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
- g) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Por vezes, compreendemos que segundo o Regimento do Pibid/UFU tem como objetivo principal, incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente, além de promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2016).

É nesse contorno maior do Pibid na Universidade Federal de Uberlândia que se destaca o Pibid do Pontal contando com sete (7) subprojetos nas licenciaturas de Ciências

Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química e um (01) interdisciplinar. Desse modo, apresentamos o fluxo dos bolsistas que participaram dos referidos subprojetos (2014-2018), contabilizando no total, seiscentos e setenta e três (673) bolsistas participantes neste período, considerando os que entraram em 2014, os que foram incluídos, excluídos e/ou permaneceram ao longo dos anos seguintes. Segue a tabela:

Tabela 1: Fluxo bolsistas/Pibid/Campus Pontal

Tempo	Sexo	Pibid Biologia Quantidade	Pibid Física Quantidade	Pibid Geografia Quantidade	Pibid História Quantidade
1 mês	Fem.:	1	1	0	2
	Masc.:	0	2	1	0
2 meses	Fem.:	1	0	0	0
	Masc.:	0	1	2	1
4 meses	Fem.:	1	0	1	0
	Masc.:	1	1	0	2
5 meses	Fem.:	0	0	0	-
	Masc.:	1	2	1	-
6 meses	Fem.:	5	0	0	1
	Masc.:	2	2	1	0
7 meses	Fem.:	1	1	17	-
	Masc.:	0	0	15	-
10 meses	Fem.:	0	2	9	1
	Masc.:	1	0	10	0
1 ano	Fem.:	18	0	5	4
	Masc.:	12	3	6	7
2 anos	Fem.:	19	0	2	6
	Masc.:	9	1	1	7
3 anos	Fem.:	9	11	0	2
	Masc.:	0	12	1	3
4 anos	Fem.:	4	9	0	-
	Masc.:	1	9	2	-

FONTE: Dados compilados pela autora com base no Relatório de bolsistas/ Capes (BRASIL, 2018).

Tabela 2: Fluxo bolsistas/ Pibid / Campus Pontal

Tempo	Sexo	Pibid Interdisciplinar Quantidade	Pibid Matemática Quantidade	Pibid Química Quantidade	Pibid Pedagogia Quantidade
1 mês	Fem.:	-	1	3	4
	Mas.:	-	0	1	0
2 meses	Fem.:	-	0	1	3
	Mas.:	-	3	0	1
4 meses	Fem.:	2	1	1	2
	Mas.:	0	3	0	1
5 meses	Fem.:	3	0	0	8
	Mas.:	0	2	1	0
6 meses	Fem.:	0	-	1	5
	Mas.:	1	-	1	1
7 meses	Fem.:	0	0	-	3
	Mas.:	1	1	-	0
8 meses	Fem.:	-	-	-	2
	Mas.:	-	-	-	0
9 meses	Fem.:	-	-	-	2
	Mas.:	-	-	-	0
10 meses	Fem.:	-	-	-	2
	Mas.:	-	-	-	0
1 ano	Fem.:	18	15	26	87
	Mas.:	15	9	5	6
2 anos	Fem.:	16	6	10	59
	Mas.:	6	5	10	3
3 anos	Fem.:	3	-	3	20
	Mas.:	3	-	4	0
4 anos	Fem.:	1	0	3	6
	Mas.:	1	2	4	0

FONTE: Dados compilados pela autora com base no Relatório de bolsistas/ Capes (BRASIL, 2018).

As tabelas 1 e 2 demonstram a expansão do Pibid/UFU por meio do fluxo de pibidianos/as. No subprojeto Pibid/Biologia, no período entre 2014 e 2018, os/as bolsistas participaram entre um (1) mês a quatro (4) anos, no total de oitenta e seis (86) participantes, entre 69,76% feminino e 30,23% masculino, contando com um maior público feminino. Percebemos que este subprojeto manteve um número satisfatório de estudantes, porcentagem significativa que demonstra a inserção dos/as estudantes da Biologia nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; em tese, este projeto teve alta mobilidade.

Apresentamos o fluxo de bolsistas do subprojeto de Física, entre dois (2) meses a quatro (4) anos, totalizando setenta e três (73) bolsistas no período de 2014-2018, sendo 41,10 % feminino e 58,90% masculino com predominância. Como nos mostra a tabela, tivemos uma

quantidade significativa de pibidianos/as no decorrer deste projeto, que também demonstra a dimensão do Pibid e sua importância no Campus Pontal.

No subprojeto da Geografia, no período de 2014-2018, tivemos setenta e um (71) bolsistas que participaram entre dois (2) a quatro (4) anos, contando com 47,89% feminino e 52,11% masculino, o que configura a participação do público masculino, assim como no curso de Física.

De acordo com a tabela, o subprojeto do curso de História 2014-2018, contou com participação de bolsistas entre um (1) mês até três (3) anos, totalizando trinta e seis (36) bolsistas, uma quantidade menor de bolsistas, com o público de 44,44% feminino e 55,56% masculino, ainda predominando o público masculino.

Segundo a Tabela 2, o subprojeto Pibid/Interdisciplinar, contou com a participação de bolsistas nos períodos de três (3) meses até quatro (4) anos, totalizando setenta (70) bolsistas, contando com a porcentagem de 61,43% do público feminino, e 38,57% masculino, haja vista ter a participação do curso de pedagogia, de maioria do sexo feminino.

O subprojeto da Matemática 2014-2018, os/as bolsistas tiveram participação no período de um (1) mês até quatro (4) anos, contando com quarenta e oito (48) bolsistas. O público feminino totaliza 47,92% e 52,08% masculino sendo o maior público do projeto, sendo assim, neste projeto tivemos poucas participações no período de quatro (4) anos, com a possibilidade de desistência e evasão do curso de Matemática.

A Tabela 2 demonstra que o Pibid Química 2014-2018, teve participação de bolsistas entre um (1) mês a quatro (4) anos, no total setenta e quatro (74) bolsistas, divididos entre 64,86% do público feminino e 35,14% masculino. Nesse, o processo é inverso dos cursos de Física, Matemática e Geografia.

Em destaque, finalizando os subprojetos, a tabela 2 do subprojeto de Pedagogia 2014-2018 nos mostra uma participação significativa, com 94,42% de participantes femininos, e 5,58% masculino, totalizando duzentos e quinze (215) bolsistas, no período de um (1) mês até quatro (4) anos. As quatro (04) áreas do subprojeto Pedagogia compunham um grupo de sessenta e quatro (64) bolsistas.

De 2016 a 2018, o subprojeto sofreu ingerências da política de cortes da Capes, reduzindo para sessenta e um (61) bolsistas, o que consideramos de certo modo, como início do desmonte do Programa, uma vez que a Capes não permitia, naquele contexto, o cadastro de novos participantes.

Portanto, este subprojeto envolve a interação entre os/as bolsistas, professores da Educação Básica, (como supervisores do Pibid e o/a professor/a que acolhe o bolsista em sua

sala de aula), direção e a equipe pedagógica das escolas envolvidas. Salientamos, ainda, o estabelecimento de vínculos entre a universidade, a Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba-MG vinculada à Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais e as escolas parceiras, articuladas na construção de uma educação comprometida com a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados na Educação Básica.

Com base nos dados coletados frisamos como o Pibid, no Pontal, foi consistente e relevante para a formação inicial dos/as licenciandos/as e teve como objetivo contribuir com o processo de formação inicial dos/as estudantes, futuros/as professores/as alfabetizadores/as, inserindo-os/as na realidade da escola e colocando-os/as em um diálogo problematizador com o contexto das práticas alfabetizadoras. Estabelecer tais relações direciona para uma formação mais consistente, fundada na relação teoria-prática.

Do ponto de vista quantitativo, percebemos que o Pibid alcançou no Campus Pontal, um número considerável de estudantes, o que nos leva a hipotetizar que cada subprojeto, em sua especificidade, implementou seus planos com vistas a uma formação mais sólida e de qualidade para os/as licenciandos/as, aspecto esse que merece ser analisado e refletido em futuras pesquisas. Sobre essa questão os autores relatam que:

Portanto, o desafio da melhoria da qualidade da Educação traz, para o papel do professor e, conseqüentemente, para a sua formação, novas funções e responsabilidades, fazendo-se necessária compreensão ampla da Educação, da Escola e de suas finalidades e o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, aos cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores, a fim não só de conhecer a fundo sua disciplina, mas também construir um conhecimento pedagógico consistente e saber dotar suas aulas de significado (ALBINO, MAGANHA, 2014, p. 104).

É nesse sentido que defendemos o Pibid, como possibilidade de oferecer benefícios e contribuições que não se limitam às escolas parceiras, mas com a formação inicial dos/as bolsistas e com a formação continuada dos professores supervisores “mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para alcançar correções para as deficiências atuais causadas por um ensino tradicional que impede os avanços para uma formação docente de qualidade” (HOLANDA E SILVA, 2013, p. 9).

4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: SOB O OLHAR DOS BOLSISTAS

Nossa intenção nesta seção é analisar e discutir, as contribuições do Pibid para os/as bolsistas do curso de Pedagogia no subprojeto Alfabetização e Letramento que atuaram no interstício de 2016-2018.

4.1 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa utilizamos o questionário como instrumento para coleta de dados e nos embasamos em Gil (2008) inicialmente, para discutir sobre a importância dessa metodologia. Segundo o autor, o questionário se define por “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121). O principal propósito dos questionários é por escrito aos respondentes, e podem ser aplicados como forma de entrevistas ou formulários. Segundo o autor, a construção de um questionário:

Precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Ainda para Gil (2008), os questionários exploram diversas vantagens, pois em algumas situações se tornam mais claras, como por exemplo: possibilita atingir um grande número de pessoas; garante o anonimato das respostas com os respondentes; permite em que as pessoas possam responder no momento na qual estiverem mais convenientes; e não expõem os respondentes/pesquisados sobre suas respostas/opiniões pessoais e sobre influências de opiniões. Ao elaborar os questionários podem ser definidos três (3) tipos de questões: dependentes, fechadas e abertas. Optamos por questões abertas.

O questionário compôs-se de vinte e três (23) perguntas, divididos em três (3) tópicos: I – Identificação, II – Sobre o Pibid e III – Sobre o Pibid/Pedagogia/Alfabetização, sendo assim as perguntas relacionadas foram sobre a vivência do/a pibidiano/a participante do subprojeto Pedagogia/ Alfabetização/Letramento, Campus Pontal, UFU. A proposta inicial era de trabalhar com trinta (30) questionários, porém, obtivemos o retorno de 16 questionários, mediante cobranças e idas constantes à Universidade em busca das devolutivas.

4.2 Universo da Pesquisa (Ituiutaba)

A pesquisa realizada foi na cidade de Ituiutaba, município do interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país e está localizado no pontal do Triângulo Mineiro, no Planalto Central do Brasil, com estudantes da Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto de Ciências Humanas.

4.3 Amostra: subprojeto Pibid/Pedagogia/ UFU/Campus Pontal

A pesquisa foi realizada com os/as licenciandos/as de Pedagogia, mas o Campus atende à outras licenciaturas tais como Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Serviço Social.

De acordo com a Portaria 96/2013, o regimento do Pibid/UFU, Projeto Institucional do Pibid/UFU e do subprojeto Pedagogia 2014 até 2018, os licenciandos/as, sujeitos desta pesquisa, adentraram as escolas parceiras, no início de 2014, e fizeram um diagnóstico da instituição em todos os seus sentidos. A intenção foi conhecer os atores sociais, a gestão que se desenvolvia ali, a participação dos pais no processo ensino e aprendizagem, a relação professor/aluno, a relação professores e gestão, a relação entre os estudantes, na intenção de compreender o seu todo (ITUIUTABA, 2018).

Diante do conhecimento e (re)conhecimento de duas instituições públicas da educação básica em seus diversos aspectos, espaços e necessidades; os/as bolsistas perceberam que nem todos os espaços eram utilizados na construção da aquisição da leitura e da escrita; havia ausência de atividades lúdicas no processo de alfabetização, e essa atitude negava de alguma forma uma das muitas alternativas pedagógicas importantes para a construção do conhecimento das crianças, negava também o estímulo à criatividade, ao brincar com prazer, à socialização e ao aprender com o outro em interação com o meio, dentre outras questões.

Foi com base nesse diagnóstico que os/as bolsistas propuseram um plano de atividade que buscou abarcar as problemáticas encontradas, por meio do desenvolvimento de três linhas de ações com foco maior na literatura, música, jogos, gêneros textuais e alfabetização matemática. Portanto, nossa pretensão foi, ao longo da efetivação da proposta, contribuir no processo de alfabetização dos educandos.

Nesse sentido, consideramos proeminente a proposta desenvolvida pelo subprojeto Pedagogia/Alfabetização e Letramento, uma vez que os relatórios demonstram efetividade nas ações desenvolvidas nas referidas escolas.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos contribuintes na pesquisa são licenciandos/as do curso de Pedagogia, participantes do subprojeto Pibid/Alfabetização, que passaram pelo subprojeto entre 11 (onze) meses até 04 (quatro) anos. Eles/as atuaram em uma das duas escolas públicas, parceiras do referido subprojeto. O público do Pibid conta somente com 12,50% do sexo masculino e 87,50% do público feminino e percebemos que no conjunto dos bolsistas, o sexo feminino ainda predomina, porém houve avanços em relação a essa porcentagem, na qual este espaço era “considerado” somente para mulheres em formação para serem pedagogas/professoras.

Os/as bolsistas estão divididos/as entre diversos períodos do curso. Segue a tabela com a caracterização dos dezesseis (16) sujeitos da pesquisa do subprojeto Alfabetização/Letramento:

Tabela 3: Caracterização dos sujeitos participantes subprojeto Pedagogia/Alfabetização e Letramento

Tempo	Sexo	Período atual	nº de indivíduos
4 anos ou mais	Feminino	9º	2
3 anos ou mais	Feminino	7º e 9º	3
2 anos ou mais	Feminino	5º e 9º	5
2 anos ou mais	Masculino	5º	1
1 ano ou mais	Feminino	5º	3
1 ano ou mais	Masculino	5º	1
11 meses	Feminino	3º	1

FONTE: Dados compilados pela autora com base nos questionários (2018).

A Tabela 3 demonstra que no subprojeto Pedagogia, houve predominância dos/as estudantes que cursavam, na ocasião, o quinto período. De acordo com o Regimento, uma das exigências para concorrer à bolsa do Pibid, era/é estar regularmente matriculado, preferencialmente, a partir do terceiro período ou um ano do ingresso, em curso de licenciatura do qual subprojeto fará parte e não estar, preferencialmente, nos dois últimos semestres letivos ou último ano de integralização do curso, segundo Regimento do Pibid/UFU (2016). Esse ponto do Regimento não foi cumprido literalmente, uma vez que os/as

estudantes que participaram do Pibid cursavam qualquer período do curso de Pedagogia, à medida da necessidade do Programa, ressaltando o engajamento do curso em geral para a realização das atividades.

Especialmente, nos anos 2016/2017, tivemos grande participação de estudantes que cursavam o primeiro e terceiro período, ou seja, teoricamente, muitas discussões que emanam das disciplinas finais do curso de Pedagogia não haviam acontecido e, nesse sentido, o desafio era maior ainda tanto para eles, quanto para a supervisora do Pibid e também para o coordenador do subprojeto. Por outro lado, percebemos que a equipe se organizava e recebia efetivamente os/as novos/as ingressantes de modo que não havia interrupção do plano de atividades planejado previamente.

4.5 Os pibidianos e as pibidianas falam: vivências, enfrentamentos e desafios

4.5.1 Sobre o Pibid

Apresentamos neste tópico a análise dos resultados/respostas abertas, realizada com dezesseis (16) licenciandos/as bolsistas⁶ do curso de Pedagogia participantes do subprojeto Pibid UFU Alfabetização/Letramento. Dividimos a nossa exposição e discussão em dois blocos: i) os questionamentos referentes ao Pibid como um todo; ii) os questionamentos referentes ao subprojeto pedagogia, Alfabetização 2. Dando início à análise as respostas dos/as pibidianos/as, a primeira pergunta foi: como você ficou sabendo sobre o Pibid?

Cem por cento (100%) dos/as pibidianos/as responderam que professores/as e estudantes da Pedagogia e de outros cursos fizeram a divulgação do projeto pela universidade, e isso nos leva a pensar que o Programa foi divulgado e que os envolvidos não mediram esforços para que todos/as interessassem e entendessem o Pibid como formação inicial de professores. Houve uma boa divulgação por parte dos docentes, discentes e técnicos, demonstrando que há um esforço coletivo para que o Programa de fato, se efetive.

Dando continuidade, indagamos aos/as pibidianos/as o motivo que os/as levaram a participarem do Pibid Pedagogia. 31,25% responderam que foi pela necessidade da bolsa remunerada para se manterem na universidade. Segundo dois (2) pibidianos/as a bolsa auxilia *“tanto para adquirir experiências e conhecer 'melhor a escola, como para ganhar a bolsa*

⁶ No intuito de não expor o nome dos/as pibidianos/as com os quais realizamos os questionários para as análises destacadas deste trabalho, vamos trabalhar com nomes fictícios, a qual foi nomeada de “ P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16 ”.

que me ajuda a me manter na universidade” (P11). Outro/a bolsista afirma que *“Primeiramente porque seria uma forma de conciliar os estudos com algo que fosse me ajudar na permanência na faculdade com a bolsa”* (P16). De acordo com as respostas, os motivos primeiros que levaram os/as bolsistas a participarem deste projeto, foi o auxílio da bolsa remunerada que é de grande importância para os/as estudantes se manterem no curso que estão matriculados. Essa é uma discussão muito pertinente diante da democratização do ensino superior, afinal, não basta ter vagas via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu), mas, necessário se faz termos políticas de permanência do/a estudante na universidade.

Percebemos que não é viável somente a inserção do/a estudante na universidade pública sem algum auxílio/apoio do governo; ao longo da história, os cursos de licenciaturas foram desmerecidos mediante aos cursos de maior prestígio e de ensino básico privado. As pesquisas (ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016) mostram que os estudantes de classe baixa desistiam de sua permanência nas universidades por diversas dificuldades encontradas durante o percurso, causando a evasão. Houve avanços do ensino superior em relação ao financiamento das universidades públicas, ainda assim os autores destacam que:

Nesse descompasso entre a expansão do sistema e o financiamento para subsidiar as instituições de ensino superior, o processo de expansão em curso ampliou, de forma expressiva, o contingente de estudantes universitários no Brasil, em especial, de segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino (ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016, p. 150).

Percebemos mediante as reflexões dos/as bolsistas e os autores consultados que se tem avançado sobre o financiamento das universidades públicas, um exemplo a ser citado é o Pibid, que por meio da bolsa oportuniza a qualificação da formação, possibilita a aproximação teoria e prática, as experiências compartilhadas e trocas para os/as licenciandos/as permanecerem na universidade, nesse sentido, destacamos a importância e peso que este projeto proporcionou.

Em nossa pesquisa, um ponto a se problematizar positivamente é a contribuição do Pibid, pois, 68,75% dos/as estudantes que dele participaram, afirmaram que foi possível relacionar e problematizar a teoria e a prática em campo, experiências e vivências desde o primeiro contato com a sala de aula até as relações com os outros segmentos da escola campo. Vejam, de acordo com os autores, já se discute essa possibilidade e destaca que,

Conhecendo a estrutura organizacional e a rotina da escola as bolsistas têm a oportunidade de participarem de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. (SILVA, 2015, p. 252).

Concordamos com Silva (2015) e os/as bolsistas também, ao afirmarem que o Pibid proporciona e promove ao/a licenciando/a à sua iniciação ao ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Vejam, quando os respondentes se refeririam aos motivos que os/as levaram à participação no Pibid, mais da metade dos respondentes entraram no Programa para adquirir experiências, conhecer a sua futura profissão, compreender a relação prática e teorias estudadas em sala de aula, como se vê: *“Pela experiência de ter o primeiro contato com a sala de aula”*. (P4). *“Pois eu vi que a experiência seria grandiosa para a minha formação e seria uma forma de ver a realidade que me espera na minha futura profissão”*. (P7). *“Para agregar mais conhecimentos teóricos e principalmente práticos à minha formação”* (P15). De certo modo, podemos inferir que havia expectativas, anseios por parte dos participantes do Programa a partir do cotidiano da escola e seu entorno com vistas à uma formação profissional mais qualificada.

Em seguida, nossa pergunta foi a respeito da carga horária, se a consideravam satisfatória, para o bom andamento do Projeto e suas atividades. De acordo com a Portaria Nº 096/2013, os/as bolsistas devem cumprir com a carga horária de vinte (20) horas semanais, distribuídos entre:

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

I – participar das atividades definidas pelo projeto;

II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

[...]

VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;

IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes (BRASIL, 2013, p. 17).

Segundo a pesquisa todos/as os/as pibidianos/as concordavam com a carga horária proposta no projeto e foi possível conciliar os estudos, adquirir experiências e planejar-se academicamente. Não percebemos um descontentamento por parte dos/as bolsistas em relação a essa questão.

Ainda, consideramos bem recorrentes as falas sobre a temática, *“Sim, tínhamos a carga horária bem distribuída, cada dia da semana ficávamos responsável por uma atividade, um dia para organizarmos os materiais, intervenção na sala, reunião com as coordenadoras e um dia para estudos individuais”* (P1). *“Sim, pois a carga horária contribuiu para ajudar no projeto e as horas que fazemos em casa para terminar os planos de aula”* (P2). *“Creio que sim, até certo ponto, porque é uma carga horária necessária e satisfatória para o cumprimento das atividades de planejamento e intervenções, e não deixava sobrecarregadas”*. (P6) *“Sim. Pois tudo que propúnhamos a fazer, conseguíamos no tempo estipulado, e com essa carga horária tivemos ótimos resultados na alfabetização e letramento das crianças”* (P7).

Segundo as respostas destacadas, percebemos que o projeto ocorreu de maneira efetiva e planejada, e a carga horária era bem distribuída, de modo que, os pibidianos/as não se sentiram prejudicados na sua vida acadêmica, ressaltando bons resultados para a contribuição e andamento deste projeto. Nesse sentido, podemos concordar com Meireles, Fonseca e Mendes (2014) ao afirmarem que o Programa, além de propiciar horários flexíveis, possibilita melhoria do currículo, mediante conhecimentos científicos de escrita e trabalhos realizados, havendo oportunidades de vivenciar a interação entre o grupo e também com a Portaria 96/2013.

Perguntamos aos/as pibidianos/as sobre as dificuldades encontradas para a realização do Projeto Pibid como um todo. Nesta pergunta, 50% responderam a falta de verba, recursos e espaço e 50%, ressaltaram a falta de comprometimento no trabalho em grupo por alguns pibidianos/as. Esse último merece ser revisto, uma vez que todos/as assinam um termo de compromisso, se dispondo a executar as atividades do programa, participar das reuniões semanalmente nas escolas, manter registros atualizados, discussões de leituras, trabalhar em parceria com o grupo, ter pontualidade e compromisso e dentre outros. (BRASIL, 2016). Talvez, fosse necessário e prudente, pensar melhor os critérios de seleção e a própria concepção de Pibid, para os/as candidatos/as.

Percebemos que uma das dificuldades relatadas, são os cortes de verbas, que demonstram a falta de compromisso do governo com a Educação, sendo assim, isso nos mostra os retrocessos mediante ao Pibid nos últimos tempos:

No momento crítico que vivemos, de redução drástica do financiamento público na área da Educação, Ciência e Tecnologia, as universidades públicas têm pago a conta do ajuste fiscal imposto pela EC nº 95/2016. Nesse contexto, a precarização do trabalho docente tem se aprofundado, pois crescem as situações de intensificação da atuação profissional do professor, para o que concorre a adoção de programas e projetos como formato basilar da política pública destinada à formação dos professores (ANPED, 2018, p. 6).

Segundo o texto publicado pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, 2018), há certo descaso do poder público pela educação e que incide diretamente sobre o Pibid, dentre outros programas.

Algumas falas denotam a questão e explicitam a falta de recursos *“Falta de verba, de recursos, e nesse último ano de um espaço adequado para que nós bolsistas ficássemos”* (P7). *“A falta de verba para trabalhar atividades diversas e o trabalho em grupo, nem sempre todas as pibidianas/os estavam dispostas as atividades”* (P12). *“Dificuldades referentes à verba para compra de materiais, falta de compromisso de alguns integrantes do grupo, falta de um espaço próprio na escola”* (P14). Evidenciamos, que a falta de recurso compromete e precariza a formação dos professores/as e inviabiliza a realização do plano de atividades previsto pela equipe na escola em que estava inserida.

O pensamento de Kuzuyabu (2017) corrobora com as respostas dos/as bolsistas no que se refere ao impacto e fragilidade que o corte de recursos tem causado na educação, principalmente, na formação inicial e continuada de professores/as, provocando mudanças de acordo com o capitalismo e o mundo do trabalho, colocando em risco, por diversos motivos, a manutenção do Pibid. Há que se remeter às últimas notícias publicadas em vários meios de comunicação, mas especialmente em revistas especializadas em educação, de que há intenção, por parte do MEC, de fazer a modernização do Pibid (KUZUYABU, 2017). Tal processo, a nosso ver, foi a divisão de cotas de bolsas do Pibid com o novo programa “Residência Pedagógica”.

Outra problematização de realce é a forma como o Pibid se organiza e desenvolve sua dinâmica de trabalho; ela é anunciada nas falas de pibidianos/as ao afirmarem que nem todos/as estão dispostos e comprometidos/as nas atividades grupais; nesse sentido, sabemos a importância de um grupo ativo e empenhado nas atividades para que o projeto se efetive de forma autônoma, democrática, significativa, coletiva e compartilhada. A questão supracitada está em evidência em outros momentos da pesquisa, anunciando, portanto, que há certa fragilidade também em relação às equipes de trabalho, ao envolvimento dos/as bolsistas, contrariando o objetivo explícito da Portaria 96 e Regimento da UFU, *“Nos trabalhos em*

dupla eu não tive dificuldade. Já nos trabalhos com toda a equipe alguns integrantes tiveram corpo mole” (P3). Entendemos que essa é uma fragilidade do programa e precisa ser repensada.

Perguntamos aos/as bolsistas quais foram as contribuições do Pibid para a sua formação pessoal e profissional. Com base em nossa análise, percebemos que as principais contribuições foram a experiência em atuar na docência e no ambiente escolar como um todo, as vivências e o planejamento das atividades, o contato com as crianças, sobretudo, a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, fazendo uso do que estudam na universidade.

Algumas falas são muito significativas sobre este aspecto, vejamos algumas delas: *“Foi importante para que pudesse compreender todas as práticas e principalmente a teoria. Um exemplo foi que no Pibid consegui entender melhor todas as fases de desenvolvimento”* (P4). *“Experiência com os alunos, de como é o ambiente em sala, um diálogo entre as teorias estudadas em sala com a realidade escolar. Para a formação pessoal foi realmente ver que a docência é realmente importante para mim”* (P6). *“Eu aprendi a planejar a pensar em atividades e também a organização escolar”* (P8). *“Pessoal foi aprender a lidar com diversas crianças e que cada uma tem a sua especificidade. Profissional conhecer as formas de ensino, como planejar”* (P12). De acordo com os aspectos positivos citados pelos/as bolsistas sobre o Pibid, destacamos a importância da interação entre universidade e o Pibid em prol de uma formação significativa de aprendizado e trocas. Alguns autores nos chamam a refletir que,

Além disso, o constante diálogo e interação entre os membros dos subprojetos (licenciandos, coordenadores e supervisores) gera uma dinâmica única que possibilita um crescimento contínuo e formação recíproca. Esse processo contribui para o desenvolvimento profissional tanto dos docentes universitários (coordenadores), quanto dos professores da escola (supervisores), bem como os licenciandos envolvidos (futuros professores), construindo conhecimento em e na prática (MASSENA, CIQUEIRA, 2016, p. 20).

Para os autores, o Pibid proporciona um grande aprendizado aos/as pibidianos/as, trazendo aspectos positivos para a formação inicial, possibilitando o contato com a escola, aprendendo a cada momento formas de ensino, reconhecendo as fases de desenvolvimento das crianças e o ambiente em sala de aula, refletindo sobre planejamento com o embasamento de teorias, as vivências práticas e, além disso, o diálogo e as trocas durante as reuniões periódicas e os grupos de estudos, que por sua vez, se constituem como uma estratégia de grande valor formativo.

Questionamos aos/as pibidianos/as qual a importância do contato com a realidade da escola pública para a sua formação com vistas ao seu futuro campo de atuação? Obtivemos três (3) respostas que merecem destaque: i) sobre a relação da teoria e prática que auxilia na formação; ii) o contato com a realidade; iii) e sobre suas decisões profissionais futuras em atuar como docentes.

De acordo com as respostas: *“Através da escola eu consigo relacionar a teoria e a prática, isso é fundamental para nossa formação, pois sempre escutamos que a teoria é uma coisa e prática é outra, ao ir à escola podemos trabalhar a realidade e contribuir com as teorias estudadas na faculdade”* (P1). *“Eu não conhecia a realidade da escola pública, pois trabalhei somente em particular e a realidade é totalmente diferente, pois faltam muitos meios para nossas crianças como outros, materiais pedagógicos, e até algumas escolas o alimento”* (P2). *“Importantíssima. Ter um contato com a realidade nos permite ter a certeza da escolha que fizemos enquanto profissão e do profissional que queremos nos tornar”* (P5).

Essas afirmações vão ao encontro do que Gonçalves, Cunha e Oliveira (2013, p.23308) ressaltam: “com isso, conhecer a prática e exercer a atividade docente na escola pública, por meio do Pibid, contribui para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores”. Os autores ressaltam a importância de termos esse primeiro contato com a realidade da escola pública, conhecendo dentre elas, a prática docente, o cotidiano da sala de aula, ou seja, o Pibid é um espaço formativo sólido e significativo.

A fim de abrir o diálogo com os/as pibidianos/as, indagamos se caso fossem coordenadores/as, gestores/as do Pibid, o que fariam para melhorá-lo. Obtivemos diversas opiniões e dentre elas destacamos: *“essa é complicada, pois o que precisa ser melhorado vai muito além da função dos coordenadores, como por exemplo, falta de verbas e recursos que sabemos que não dependem deles. Eu não vi muitos outros problemas fora esse que precisa ser melhorado”* (P7). *“Ampliar o grupo de estudo, promovendo melhor o relacionamento entre as pibidianas”* (P10). *“Oficinas e mais integração”* (P13). *“Ofertamos bastante atividades junto à escola, creio que para tornar o projeto mais produtivo e eficaz, todos os alunos deveriam ter mais envolvimento com o projeto”* (P16).

Essas respostas são muito significativas, demonstram que os/as bolsistas foram sinceros/as sobre os seus anseios (pontos negativos e positivos) para melhoria do projeto, demonstram que também existem dificuldades, sobretudo chamam a atenção da falta de comprometimento de alguns pibidianos/as que desestabilizam o ambiente de trabalho, de certo modo, impedem que a equipe trabalhe colaborativamente; e ainda chamam a atenção

sobre a importância dos grupos de estudos e oficinas como estratégia para melhorar o convívio e o aprendizado. Essas questões devem ser refletidas como ponto de partida para os futuros editais sobre o Pibid com vistas a um projeto que de fato, retrate a realidade da formação de professores e professoras.

4.5.2 Sobre o Pibid Alfabetização

A análise abaixo se refere à especificidade do subprojeto Alfabetização, com base na segunda parte do questionário. Perguntamos aos/as bolsistas sobre como funcionou o Pibid Alfabetização e o que pensam sobre seu formato. Seleccionamos quatro (4) respostas que representam a maioria: *“Funcionou com propósito de olhar as dificuldades de aprendizagem e os níveis alfabéticos de cada aluno e sua respectiva série”* (P2). *“O Pibid alfabetização tem como forma contribuir com a formação do futuro do professor alfabetizador, e tenta contribuir com a alfabetização dos alunos de maneira lúdica despertando uma nova maneira de alfabetizar”* (P5). *“Funcionou em constante parceria com a escola e corpo docente atendendo as necessidades de cada sala participante”* (P7). *“É um ótimo formato, pois tivemos excelentes resultados”* (P7). Nesse bloco, percebemos que os/as bolsistas tiveram, de fato, um contato muito próximo com a realidade da sala de aula, sobretudo, com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, elencando as dificuldades e as possibilidades, buscando alternativas viáveis que contribuíssem para tal contexto.

Um pibidiano/a salientou algumas demandas que o programa atendia de forma positiva, *“Funciona de acordo com as necessidades encontradas na sala por meio de provas diagnósticas, funciona também com o auxílio de supervisores e coordenadores que nos orientam nesta prática. Esse formato é bom, mas tem que ser repensado para atender melhor as demandas”* (P15), ou seja, ainda existem muitos limites para que efetivamente o Pibid cumpra seu papel, há o que se pensar para as novas edições, caso contrário, o Pibid pode ser só mais um programa no rol das políticas públicas educacionais brasileiras. Ele não pode ficar na história e sim deve fazer a sua história.

Buscamos em Silva (2015), apoio teórico, pois o autor ressalta a importância do desenvolvimento dos/as bolsistas pibidianos/as, por meio de atividades lúdicas diversificadas, jogos e brincadeiras, agregando principalmente com o desenvolvimento das crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, sendo assim, o Pibid contribuiu no processo de formação das crianças e na formação inicial dos licenciandos/as.

No trabalho escolar é importante que o professor seja capaz de envolver os alunos em um leque de situações didáticas adequadas, isto é, situações que se colocam como problema e que, de algum modo, desafiam seus saberes anteriores, conduzindo a reflexão sobre novos significados e novos domínios de uso desses saberes (MOREIRA, 2005, p. 56).

Para o autor, além da contribuição do programa no processo de desenvolvimento das crianças, há uma incursão significativa na formação inicial docente e acadêmica, possibilitando a relação da teoria e prática, sobre vivências, desafios, dificuldades, trocas de saberes, respeito ao diverso que se estabelece na sala de aula, toda a equipe Pibid e a escola parceira.

Questionamos aos/as bolsistas se desenvolveram atividades de pesquisa e ensino durante sua participação no Pibid/Alfabetização. Segundo as respostas 75% realizaram atividades de pesquisa durante sua participação e 25% disseram que não realizaram. Selecionamos quatro (4) respostas que consideramos muito pertinentes, neste contexto. *“Sim, trabalhei a prática interdisciplinar com o objetivo de uma futura pesquisa. Tive êxito nas minhas intervenções e meu plano gradual de pesquisa está se encaminhando graças ao Pibid”* (P3). *“Sim. Durante todo o projeto somos incentivados a desenvolver atividades de pesquisa que envolvam os aspectos trabalhados dentro da sala de aula”* (P5). *“Sim, um artigo científico que partiu de uma problemática sobre a avaliação em cargo escolar encontrado durante o período de diagnóstico escolar”* (P14). *“Sim, aconteciam por meio de estudos teóricos desenvolvidos semanalmente e discutidos em reunião”* (P15). De acordo com as falas, o/a professor/a deve ser também um pesquisador/a constante no processo de formação inicial como o Pibid, e formação continuada. São importantes as reflexões sobre a questão,

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada, nesse sentido, devem criar condições para que o professor possa observar, compreender, refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social, tornando-se também um produtor de conhecimentos, transformando, assim, sua realidade e promovendo uma educação de qualidade. Teríamos na proposta do PIBID uma boa maneira para superar a problemática da articulação teoria e prática, sem, contudo, valorizar uma formação instrumental, mas sim reflexiva crítica sobre o trabalho docente e seu papel? Ao que tudo indica, a resposta parece ser positiva (VERDUM, 2014, p. 6).

Ressaltamos a importância do/a professor/a ser um/a pesquisador/a, pois estaremos em constante processo de mudanças, buscando a articulação entre a teoria-prática, com vistas a uma educação de qualidade e autônoma.

Na questão: O que você fez para conhecer a realidade da escola/sala de aula que esteve inserido/a durante sua participação no Pibid? Selecionamos algumas respostas muito importantes para demonstrar o significado do trabalho desenvolvido durante as participações dos/as bolsistas. *“Fazíamos a prova diagnóstica no início e no meio do ano e também conversávamos com os professores das salas a respeito das dificuldades dos alunos individualmente e da sala em geral”* (P1). *“Acompanhei a sala em horários extras (fora da hora de intervenção)”* (P9). *“Iniciamos com uma atividade de escrita espontânea para sabermos sobre cada aluno, e posteriormente pensamos em como trabalhar”* (P11). *“Dialoguei com a professora da turma e fiz observação em sala de aula durante um mês”* (P13). *“Inicialmente foi realizado um relatório diagnóstico, com o intuito de reconhecer o espaço, a história da instituição em relação à realidade da sala de aula, eram realizados diagnósticos de nível de desenvolvimento a partir da observação da rotina e de atividades elaboradas previamente”* (P14).

De acordo com as respostas dos/as bolsistas, percebemos que houve várias oportunidades e maneiras de conhecer a realidade dos/as estudantes/as da escola para desenvolver durante o ano um trabalho significativo e eficaz, por meio de avaliações diagnósticas, observações fora e em sala de aula, conversa com a professora da turma, escritas, leituras, dentre outros meios, com vistas às intervenções pedagógicas. Nesse sentido,

É muito importante todo o processo de formação inicial docente, isso faz parte da construção da identidade docente e profissional do acadêmico, mas nenhuma formação será sólida sem que o aluno tenha vivido experiências, é com elas que aprofunda-se os conhecimentos, constrói saberes. (MEIRELLES, FONSECA E MENDES, 2014, p. 3).

Desse modo, a formação inicial docente é fundamental no processo de construção da nossa identidade profissional, sendo assim, os pibidianos/as ao realizarem suas ações para o conhecimento da realidade da escola, do/a professor/a e estudante, para questionar, aprender, refletir e contribuir de forma significativa e produtiva no desenvolvimento das atividades/intervenções, e consequentemente, construiu de algum modo, sua identidade profissional se preparando, inclusive, para o futuro campo de atuação.

Questionamos sobre a elaboração das intervenções pedagógicas na sala de aula e o que foi levado em consideração. De acordo com as respostas todos/as ao/as pibidianos/as levaram em consideração a realidade e as dificuldades dos/as estudantes e suas individualidades: *“As dificuldades enfrentadas pelos alunos na sala de aula, a importância em trabalhos em grupo e o respeito às diferenças”* (P1). Em destaque a esta resposta o/a

pibidiano/a respondeu que: “Levei em consideração as dificuldades de cada educando para que ninguém em sala de aula ficasse desfocado ou sem participar das atividades propostas” (P13).

Alguns bolsistas, colaborativamente, decidiram trabalhar com a ludicidade com vistas a uma aprendizagem mais prazerosa. *“O intuito de trabalhar a ludicidade por meio de histórias, jogos, atividades com músicas, teatro, etc”* (P5). Desse modo, o aprofundamento na temática foi fundamental, especialmente, com leituras e discussões teóricas sobre o que é o lúdico e como utilizá-lo nas atividades do Pibid. Nesse caso, o grupo de estudos que ocorria semanalmente ou os estudos individuais foram espaços formativos muito significativos para o aprofundamento das temáticas que emergiam do contato com a sala de aula, com as crianças, com o planejamento do professor(a) e também com as exigências da proposta pedagógica do próprio Estado.

Questionamos aos pibidianos/as sobre quais e por que as atividades desenvolvidas no Pibid/Alfabetização contribuíram para sua formação enquanto alfabetizador/a. Três (3) pibidianos/as demonstram suas opiniões, *“Muitas de nós só irá conhecer a realidade de uma sala de aula somente através do Pibid. É somente neste momento que algumas dúvidas são sanadas”* (P1). *“Em geral todas as intervenções em sala, os debates nas reuniões do Pibid, conversas diárias com as outras meninas do grupo, com as supervisoras e coordenadoras, porque todas tinham em comum a formação, discussão da práxis e troca de experiências nesta formação”* (P6). *“Todas as atividades contribuíram, pois em cada uma é um novo avanço nas crianças, um novo aprendizado para mim, pois a partir dos resultados de cada uma eu pude ver o que ajudava o que precisava e ficava feliz com cada avanço na aprendizagem”* (P7).

Segundo os/as bolsistas, o Pibid se consolida pelas trocas de experiências e vivências, os/as participantes ressaltam que diversas atividades realizadas são de extrema significância, aprendizado, dúvidas e questionamentos. Fernandes e Rocha (2015) discutem que o Pibid é uma “dinâmica criada pelo diálogo e a interação entre bolsistas, coordenadores e supervisores busca promover a formação recíproca e contínua dos envolvidos no Programa”. (p.341) e nesse sentido, corroboramos com tal ideia.

De acordo com a relação da importância do contato com a sala de aula. *“É importante porque foi pelo Pibid que conheci as realidades das crianças, como o processo de alfabetização é complexo ao passo que é incrível”* (P6). *“O Pibid dá o contato prático que precisamos para compreender o que estamos estudando”* (P9). *“Quando estamos estudando*

“não conhecemos a realidade da escola, o projeto nos proporcionava novas aprendizagens” (P11). *“A importância é que antes eu não fazia ideia de como interferir nesse processo e quando entrei pelo Pibid em sala de aula já pude perceber os impactos”* (P13). *“Para não chegarmos lá na escola depois de formadas somente com a teoria, então a prática do Pibid ajuda muito”* (P16). De modo consensual, parece que a estada no Pibid Alfabetização colocou os/as bolsistas em contato direto com a realidade das crianças em processo de alfabetização instigando-os/as a estudar, buscar meios de intervir positivamente naquela realidade.

Para finalizar as questões, perguntamos como era feita a avaliação no Projeto/Alfabetização. Destacamos as respostas nas quais se resume o processo de avaliação durante o ano do Pibid/Alfabetização. Em relação à Capes, *“Eram feitos relatórios anuais com todas as atividades feitas, como diário de bordo, fichas semanais, planos de aula, fotos, blog, artigos e outros. Enviamos o relatório com todas estas informações para Capes”* (P1). Essa exigência fazia com que todos/as se responsabilizassem pelos registros e anotações, organizados periodicamente e suas respectivas reflexões.

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, algumas questões foram muito recorrentes e significativas, pois, *“No início do trabalho nas turmas ofertadas pelo Pibid realizamos uma atividade diagnóstica que avalie as condições educacionais da turma, após cada atividade durante o projeto avaliamos como foi executada a atividade em grupo”* (P5). *“Em reuniões com coordenadoras e supervisoras, para que falássemos do que estávamos desenvolvendo na escola, tirarmos dúvidas, dividirmos funções e aparar arestas”* (P9). As falas nos permitem pensar que as atividades desenvolvidas nas escolas foram desenvolvidas significativamente e de certo modo, promoveram a ampliação do olhar acadêmico sobre o universo- escola,

O Pibid mostra-se como possibilidade de formação aprimorada, porque, em princípio, conscientizadora da realidade da escola básica pública a partir da vivência prolongada e orientada em seu cotidiano, com potencial para afetar a percepção do futuro professor sobre a amplitude de sua própria prática (FERNANDES, ROCHA, 2015, p. 344).

Nesse sentido, as vivências dos/as pibidianos/as trouxeram oportunidades, não apenas para a sala de aula, mas como um caminho de possibilidades para os futuros professores/as, um alargamento na compreensão de diversas culturas e realidades que permeiam a escola e isso o Pibid contribuiu de forma muito significativa sobre as práticas enquanto licenciandos/as e futuros/as professores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente tivemos a intenção nessa pesquisa, de apresentar reflexões e discussões sobre o Pibid como política pública de formação inicial de professores na perspectiva dos/as bolsistas que atuaram no Programa, inseridos no subprojeto Alfabetização/Letramento/Pedagogia da UFU, Campus Pontal, atuantes no interstício de 2014-2018.

A temática em pauta não pode ser analisada desvinculada do contexto da globalização e do neoliberalismo, porque a educação é determinada por algumas questões considerando a importância de refletirmos sobre o contexto em que vivenciamos atualmente, questionando o papel da escola em nossa sociedade percebendo rumos para tal formação que segue em contramão a uma política de formação de professores em uma perspectiva autônoma e transformadora, que possibilite aos/as sujeitos/as nela inseridos, ver o mundo de diversos ângulos, com criticidade.

Por outro lado, vale ressaltar que a formação de professores/as inserida no contexto sócio econômico brasileiro versa sobre o viés mercadológico, portanto em uma tendência precarizada, haja vista a forma rápida e barata como se tem pensado as políticas de formação, desde os anos de 1990; além disso, destacam-se as dificuldades enfrentadas na profissão docente como o baixo prestígio perante a sociedade.

O Brasil cria nos últimos anos muitos programas de formação de professores, dentre eles o Pibid. Um programa que visa contribuir como elemento fundamental para formação inicial dos/as bolsistas e no Pibid/UFU, este programa se expandiu dos anos de 2010 até 2017, proporcionando por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho nas escolas públicas.

Imbuídas da necessidade de compreender o Pibid como política pública para formar professores/as, problematizamos alguns aspectos muito importantes para nossa reflexão e de modo geral percebemos que este programa se consolida a fim de atingir três níveis de formação: formação inicial, formação em serviço e formação de formadores, para incentivar os jovens a conhecerem a realidade e a relevância social da carreira docente, para além de promover a articulação entre a teoria e a prática de modo que possam expressivamente integrar as escolas e instituições para enaltecer a qualidade dos cursos de formação de professores.

Ao analisar o Pibid como política de formação de professores/as, realçamos muitas contribuições do Pibid para o grupo de estudantes pesquisado, pois, a partir do contato com a

escola e seu entorno, a inserção dos/as bolsistas na sala de aula e as experiências com as crianças ampliou os conhecimentos experienciais, pedagógicos dos /das estudantes sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, as formas de lidar com cada uma delas e suas necessidades cognitivas e pedagógicas, as formas de planejar a prática para atender tais necessidades e a escolha das metodologias e estratégias de ensino, dentre outros aspectos não evidenciados aqui.

Buscando sintetizar, percebemos que as dificuldades do Pibid são inerentes às políticas públicas de formação no Brasil, a partir do corte de recursos e outras questões e que precisam ser retomadas, discutidas e redefinidas como novas políticas. O Pibid constitui-se um programa de formação inicial de professores/as de grande envergadura uma vez que, dentro dos seus limites, contribui de forma significativa sobre a formação inicial ampliando as possibilidades dos/as licenciandos/as de compreender as realidades que permeiam as escolas, o fazer pedagógico presente e construído no cotidiano das salas de aulas, os limites da atitude pedagógica, as rupturas e as inovações metodológicas, a pesquisa e a busca pelo novo, dentre outros desafios.

A realização desta pesquisa nos permite afirmar que muitas são as nuances que se apresentam no percurso das análises, e que, no limite deste texto, não foi possível abarcá-las por inteiro, apresentando-se nesse sentido, como lacunas e apontamentos que poderão ser tratadas ou (re)tratadas em futuros estudos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Avaliação do Plano Nacional da Educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. p. 707-727. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ALBINO, S. M; MAGANHA, J. G. **As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores.** Polyphonia, v. 25/1, jan./ jun. 2014, p. 100-112.

ALESSI, G. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País.** São Paulo. 13 dez. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 09 jul. 2018.

ANDRÉ, M.; DIAS, H.. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, América do Norte, p. 1-14, 2009.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, abr./2001, p. 251-283.

BARRETO, E. S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação.** V. 20. N. 62. Jul-set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Governo amplia ações do PDE e dá destaque para a formação de professores.** Brasília. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1999-blank-20831928>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: Uma análise dos editais Capes de residência pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/1996.** Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Ministério da

Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Plano Nacional da Educação:** Lei n°. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.** Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/servicos/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid>>. Acesso: 05 jul. 2018.

_____. **Regimento interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFU.** Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/PIBID%20UFU%20-%20Regimento%20Interno.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **PIBID-Apresentação.** Portal do MEC (Online). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CANAN, S.; CORSETTI, B. **O professor em formação:** o Pibid no contexto da política nacional de formação de professores. In.: Anais... IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação & VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal, 2014.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. In: 28a. **Reunião Anual da ANPED, 2005**, Caxambu. 40 anos de Pós-graduação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, 2005.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local** /tradução: Michel Thiollent, Brasília: Líber Livro Editora, 2007, p. 19-77.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Ed. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FELÍCIO, H. M. dos S. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores.** Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERNANDES, E. de G. T.; ROCHA, M. S. P. de M. L. PIBID e a formação inicial dos alfabetizadores: contribuições e desafios. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.07, n.14, p. 331-357, jul.-dez. 2015.

FRANCO, M.; BORDIGNON, L; NEZ, E. **Qualidade na formação de professores:** Bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In.: Anais da IX Anped Sul, 2012, p. 1-14.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 07 de jul. de 2018.

_____, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas. Vol. 23. N 80. Setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 02 fev. 2018.

FUNDAÇÃO FHC. **Fernando Henrique Cardoso**. 2018. Disponível em: <<http://fundacaoofhc.org.br/ruth-e-fhc/fernando-henrique-cardoso>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GONÇALVES, A. S.; CUNHA, A. V. da; OLIVEIRA, D. F. **Estágio do Pibid: uma experiência de iniciação à docência na escolar pública**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/Cátedra Unesco. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/9/2013. P.23307-23317.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizes no início da docência. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2016.

HOLANDA, D. S; SILVA, C. S. M. **A contribuição do Pibid na formação docente**: Um relato de experiência. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X. p 1-13, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil em síntese/Minas Gerais/Ituiutaba/Panorama**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ITUIUTABA. **Relatório do Pibid subprojeto Pedagogia Alfabetização e Letramento**. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, 2018.

KUZUYABU, M. MEC anuncia modernização do Pibid. **Revista Educação**. 13 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/mec-anuncia-modernizacao-do-pibid/>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSENA, E. P.; Siqueira, M. Contribuições do PIBID à formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 16, n.1, p.17-34. 2016. ISSN 1806-5104/e-ISSN 1984-2686.

MEIRELES, D. M.; FONSECA, M. A. M.; MENDES, A. F. **Docente: visões e reflexões dos bolsistas licenciandos do IFNMG – campus Salinas. IV EIEMAT. 2º Encontro Nacional Pibid Matemática**. 06 a 08 ago. 2014. ISSN: 2316-7785. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/CC/CC_Meireles_Debora_Mares.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MENEZES, L. A. P. de. **Joel Martins: o tempo vivido entre o mundo e a experiência**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2011.

MONTEIRO, V.; KLEBIS, D.; COSTA, V. Secretário do MEC anuncia revogação do ofício da Capes sobre cortes no Pibid. **Jornal da Ciência**. 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/1-secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MOREIRA, P. C.; DAVID. M. M. M. S. **A Formação Matemática do Professor: Licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD. ISSN 1518-3335. 2002. Disponível em: <www.coppead.ufrj.br/upload/publicacoes/350.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUSCH, R.B; FRANTZ, F.M.J. **Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. V 8, n.2, p.620-641, mai./ago.2013.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Universidade de Bristol. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 50, mai.-ago. 2012

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____, R.; ANDRIOLI, A. I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educación** (Online). Internet, 2005.

_____, V. C. M. dos. **A reforma do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente**. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). 28 a 31 ago. 17. ISSN:

2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25064_12181.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poiesis Pedagógica – v. 9, n. 1. Jan/jun. 2011; p. 07-19. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em 03 de fev. de 2018.

_____, D. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. A. da. As contribuições do Pibid para o aprendizado dos alunos. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**. Políticas Públicas e suas Diversidades. Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 250-259, jul./dez. 2015.

_____, R. C. Formação de professores: o desafio do século. **Revista e Educação do Cogeime**. Ano 18, N. 34/35. Jun./dez., 2009.

VEENMA, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2. 1984.

VERDUM, P. de L. **O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Endipe (2010-2012)**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19 – n.27 – jan./abr. 2016 – p. 145-169.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: O autor, 2005.

ZUQUIERI, R. de C. B.; DAIBEM, A. M. L. O ensino de ciências na Educação Infantil: análise de uma prática de ensino na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica. P. 240-248. In: **Formação Continuada de Professores**. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2005. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepef/LinksArquivos/9eixo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - CAMPUS PONTAL

O trabalho aqui apresentado é uma pesquisa realizada pela aluna Kênia Marçal dos Santos, do curso de Pedagogia, orientada pela professora Dr^a. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, com o objetivo de analisar o olhar dos/as licenciandos/as em Pedagogia/Facip a respeito da contribuição do programa de bolsas e iniciação á docência, sobretudo, suas práticas e seus desdobramentos, com base no que foi desenvolvido no ano de 2017 e 2018.

I - Identificação

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos.

Período: _____

II - Sobre o Pibid

2.1 Quanto tempo você participou do Pibid?

2.2 Como você ficou sabendo sobre o Pibid?

2.3 Por que você decidiu participar do Pibid Pedagogia?

2.4 Com respeito à carga horária do Pibid, para você, ela foi satisfatória? Justifique

2.5 Quais são as dificuldades encontradas para a realização do Projeto Pibid como um todo?

2.6 Quais foram as contribuições do Pibid para sua formação pessoal e profissional? Explique e exemplifique.

2.7 Você lembra de alguma ação/proposta/atividade importante no Pibid? Qual? Consegue descrevê-la e justificar?

2.8 Para você, qual a importância do contato com a realidade da escola pública para sua formação com vistas ao seu futuro campo de atuação?

2.9 Como foi o seu contato e relacionamento com o professor/a que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

2.10 Se você fosse coordenador/a, gestor do Pibid, o que faria para melhorá-lo?

2.11 Se você estava no Pibid em 2016, explique as dificuldades e problemas vivenciados pelo Pibid e como isso impactou nas atividades na escola:

3. Sobre o Pibid/Pedagogia/Alfabetização

3.1 Quanto tempo esteve no subprojeto Alfabetização? Foi por opção? Como foi o processo seletivo?

3.2 Como funcionou o Pibid Alfabetização? O que você pensa sobre esse formato?

3.3 Você desenvolveu atividades de pesquisa e ensino durante sua participação no Pibid/Alfabetização? Como isso acontecia?

3.4 O que você fez para conhecer a realidade da escola/sala de aula que você esteve inserido/a durante sua participação no Pibid?

3.5 Para elaboração das intervenções pedagógicas na sala de aula o que você levou em consideração?

3.6 Liste os problemas e as dificuldades encontradas no Pibid/Alfabetização. Como conseguiu superá-las?

3.7 Na sua opinião, quais e por que as atividades desenvolvidas no Pibid/Alfabetização contribuíram para sua formação enquanto alfabetizador/a? Justifique.

3.8 Para você, qual a importância do contato com a realidade a sala de aula em processo de alfabetização para sua formação?

3.9 Qual a importância do contato direto com crianças em processo de alfabetização para sua formação? Justificar

3.10 O que você tem a dizer em relação aos estudos teóricos desenvolvidos no Pibid/alfabetização?

3.11 O que você tem a dizer em relação à produção de material didático-pedagógico e sua aplicação?

3.12 Como era feita a avaliação do Projeto/Alfabetização?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. Título da pesquisa e dados dos pesquisadores responsáveis:

Título do Projeto: O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - CAMPUS PONTAL.

Pesquisadores responsáveis: Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira (9-9638-4590), Kênia Marçal dos Santos (9-9684-7089).

II. Explicação da pesquisa para os sujeitos:

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa cujo objetivo é analisar e discutir, as contribuições do Pibid para os/as bolsistas do curso de Pedagogia no subprojeto Alfabetização e Letramento que atuaram no interstício de 2016-2018.

Se você concordar em participar pediremos que responda a um questionário com questões abertas. Esclarecemos que respeitamos o seu direito de participar ou não dessa pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza. Caso se recuse a participar; também não há benefícios materiais com a sua participação, apenas estará contribuindo para a produção de conhecimento na área.

Se decidir participar, garantimos que o seu nome não será divulgado, de forma que, quem ler a pesquisa pronta, não saberá o nome e nem outros dados que possam identificar as pessoas que participaram dela. Esclarecemos ainda que nosso objetivo é refletir as contribuições do Pibid para a formação inicial, não queremos julgar se é certo ou errado, adequado ou inadequado. Nesse sentido, os pesquisadores adotam uma postura de respeito às opiniões dos participantes.

Se concordar em participar, por favor, assine o termo a seguir, que está em duas vias. Uma delas ficará com você, a outra com os pesquisadores responsáveis. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis, nos telefones acima.

III. Consentimento pós-esclarecimento:

Eu, _____, RG _____

abaixo assinado, declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido (a) pelos pesquisadores, consinto em participar da pesquisa em questão, por livre vontade sem que tenha sido submetido (a) a qualquer tipo de pressão.

Ituiutaba, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura do sujeito:

Assinatura do pesquisador responsável: