

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA ALVES DA GUARDA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A INSERÇÃO NA
DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JATAÍ/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

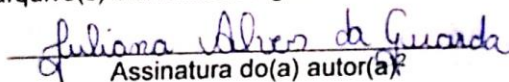
Nome completo do autor: Juliana Alves da Guarda

Título do trabalho: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica

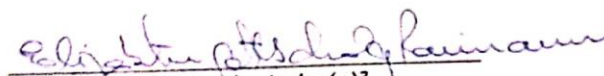
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10 / 04 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

JULIANA ALVES DA GUARDA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A INSERÇÃO NA
DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Alves da Guarda, Juliana

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A
INSERÇÃO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA [manuscrito] /
Juliana Alves da Guarda. - 2019.

CLX, 160 f.: il.

Orientador: Prof. Elizabeth Gottschalg Raimann.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico.

1. Formação inicial de professores. 2. Pibid. 3. Educação básica. I.
Gottschalg Raimann, Elizabeth, orient. II. Título.



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

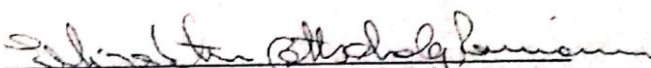
Área de Concentração: Educação

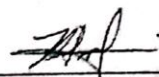
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

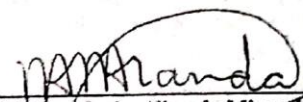
Ano de Ingresso: 2017

Ao décimo quinto dia do mês de março de 2019, às 14:00 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **JULIANA ALVES DA GUARDA** com o trabalho intitulado **"PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL E PARA A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA"**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann (Presidente/Orientadora), Dr^a. Renata Machado de Assis (Membro Interno) e Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda (Membro Externo), considerou a candidata, Juliana Alves da Guarda: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.


Prof^a. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann
Presidente – UFG/REJ


Prof^a. Dr^a. Renata Machado de Assis
Membro Interno – UFG/REJ


Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda
Membro Externo – UFGD

JULIANA ALVES DA GUARDA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E PARA A INSERÇÃO NA
DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr^a Elizabeth Gottschalg Raimann
Presidente da Banca/Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof.^a Dr^a Maria Alice de Miranda Aranda
Membro Externo
Universidade Federal Grande Dourados

Prof.^a Dr^a Renata Machado de Assis
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr^a. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Suplente da Banca – Membro Externo
Instituto Federal de Goiás/Jataí

Prof. Dr^a. Luciene Lima de Assis Pires
Suplente da Banca – Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 15 de março de 2019/GO

Dedico este trabalho a minha família, meus pais,
irmãs e especialmente ao meu esposo pelo
companheirismo e carinho.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, em primeiro lugar a DEUS, por proporcionar várias realizações em minha vida, por estar presente em todos os momentos dando-me forças para prosseguir. Obrigada Senhor, pela saúde, coragem, fé e por ouvir minhas orações. Minha eterna gratidão e, como de costume, todos os dias de minha existência, digo: “DEUS é bom o tempo todo!”.

Agradeço a meus pais Elzi e Dionizio pelo amor, carinho e orações, motivos para eu querer ir além. Exemplos de humildade e honestidade. Obrigada pelo apoio incondicional nos meus estudos e pelos valores transmitidos a mim e minhas irmãs, sempre espelharei em vocês, pois, foi vendo os desafios durante nossa criação, que aprendi a lutar por mim e por vocês. Orgulho-me de vocês e agradeço a Deus por tê-los ao meu lado, essencialmente quando mais preciso, pois sempre estão por perto para me proteger. Obrigada por todas as orações que com certeza me guiaram até aqui. Gratidão aos meus heróis. Amo vocês!

Ao meu amado esposo Robson, que compartilha comigo momentos de alegria e tristeza, vibra com minhas vitórias, que compreendeu minha ausência, durante o processo da escrita desta dissertação, mas sempre esteve ao meu lado para dividir a vida. Obrigada por me levantar sempre que estava desanimada, pelos momentos de risadas e por me distrair quando o estresse tomava conta de mim. Agradeço a Deus por estes anos juntos, pelo amor, carinho, paciência e incentivo para que eu realizasse o mestrado. Essa vitória é nossa! Te amo!

Agradeço minhas irmãs Tatiane e Jordana, pela parceria em todos os momentos de minha vida. Jordana, obrigada por dedicar seu tempo ouvindo minhas angústias e também por vibrar por minhas conquistas. Agradeço ao meu sobrinho Paulo Victor pelos abraços e beijos que me encheram de alegria.

Agradeço à minha querida orientadora Elizabeth Gottschalg Raimann, pelo companheirismo, confiança e paciência. Obrigada pela parceria durante essa caminhada de descobertas e desafios, por compartilhar comigo seus conhecimentos e pela disponibilidade. Foram dias de dedicação aos estudos e suas orientações foram fundamentais para que esse trabalho fosse concluído. A você, sou grata pelo meu crescimento pessoal e intelectual. Obrigada pela amizade, conselhos, carinho e pela compreensão. A você, minha admiração.

Agradeço à banca examinadora, formada pelas professoras, Maria Alice de Miranda Aranda e Renata Machado de Assis, por terem dedicado seu tempo na leitura do trabalho desde a qualificação. A vocês, obrigada pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço Flomar Ambrosina Oliveira Chagas e Luciene Lima de Assis Pires por terem aceitado participar da banca como membro suplente.

A todos os meus colegas de pós-graduação, em especial, Fátima, Mariana, Salustiano, Ludmila, Amelione, Sheule, Juliana, Veronete, Vânia e Bruna. Obrigada pela amizade, palavras de incentivo e por compartilharmos conhecimentos.

À Náfren que se tornou mais próxima durante essa caminhada. Muito obrigada, por compartilhar até altas horas da madrugada, alegrias e angústias, enfim, obrigada pelas palavras motivadoras e por sua amizade.

Agradeço minha amiga Stefânia pelas orações e palavras de apoio.

Agradeço minhas primas Nayane, Nayara, Ana Carolina, Natane e Gabrielle pelos momentos de lazer que contribuíram para a renovação das energias, podendo continuar na escrita deste trabalho.

A meus avós Bárbara e Sebastião pela preocupação em sempre saber como estou indo nos estudos. A todos meus amigos e familiares pelo carinho e por passar energias positivas.

Agradeço minhas colegas de orientadora, Lilian, Renata, Nayenne e Soraia pelo apoio e troca de experiências.

À UFG pela oportunidade de fazer uma pós-graduação gratuita e com profissionais qualificados. A todos os envolvidos no PPGE pelo apoio e orientações dadas nos momentos que precisei.

A todos os professores do PPGE, especialmente aqueles que tive privilégio de ser aluna, ao Ari Raimann, Camila Oliveira, Elizabeth Raimann, Laís Lima, Michele Sacardo e Renata Andrade, a vocês minha gratidão por terem contribuído na minha formação.

Ao grupo Nufope, pela experiência que vivenciei e pelas discussões dos textos que possibilitaram a compreensão e a criticidade ao meu objeto de pesquisa.

À Capes, pelo suporte financeiro que foi importante durante esses dois anos de estudos.

Aos egressos do Pibid por aceitarem responder o questionário e por contribuírem para que a pesquisa fosse finalizada.

.

A política educacional precisa [...] formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, 2011, p. 100).

RESUMO

O tema da pesquisa envolveu a formação inicial de professores e o objeto de investigação foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Esta dissertação de mestrado vincula-se à Linha de Pesquisas Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O objetivo geral foi analisar se o Pibid influenciou na escolha pela docência, bem como se os egressos dos cursos Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica. Os objetivos específicos foram: analisar a política nacional para formação de professores; analisar o Pibid como programa de formação inicial de professores, dando ênfase para o programa na UFG/Regional Jataí, destacando os subprojetos de Biologia, Física, Matemática e Química; analisar se o Pibid influenciou na escolha da profissão docente e investigar se os egressos do Pibid desses cursos estão atuando na educação básica. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como documental e de campo. Na coleta de dados usou-se o questionário online, disponibilizado pelo sistema *Google-Drive*, juntamente com a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário foi enviado a 97 egressos, dos quais doze deram a devolutiva de suas respostas. Os principais resultados revelaram que o Pibid foi visto de forma positiva para a maioria dos egressos, como um programa que contribuiu na formação inicial de professores. Por meio do Pibid, os respondentes conheceram a realidade escolar e aos poucos foram se identificando com o curso escolhido, optando pela docência. O programa contribuiu para a atratividade da carreira docente, levando alguns egressos a escolherem a educação básica como lócus de atuação.

Palavras chave: Formação inicial de professores. Pibid. Educação básica.

ABSTRACT

The topic of this research involved the initial training of teachers and the object of research was the o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* [Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship]. This master's dissertation is linked to *the Linha de Pesquisas Políticas Educacionais Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação*, [Research Line on Educational Policy, Teacher Management and Training of the Graduate Program in Education], Federal University of Goiás (UFG), Jataí Regional Program. The general objective was to analyze if Pibid influenced the decision to teach, as well as if graduates of the Biology, Physics, Mathematics and Chemistry courses are acting at the level of basic education. The specific objectives were to analyze the national policy for teacher training; to analyze Pibid as an initial teacher training program, emphasizing the program at UFG / Jataí Regional program, highlighting the subprojects of Biology, Physics, Mathematics and Chemistry; to analyze if Pibid influenced the decision to follow the teaching profession and to investigate if Pibid graduates of these courses are acting in basic education. Methodologically, this study was characterized as documentary and field research. Data collection was carried out through an online questionnaire, made available by Google Drive system, and was used together with a copy of the Informed Consent Form (ICF). The questionnaire was sent to 97 graduates, of whom twelve returned their answers. The main results revealed that Pibid was seen in a positive way for most graduates, as a program that contributed to the initial teacher training. Through Pibid, the respondents had knowledge about the school reality and gradually identified with the chosen course, opting for teaching. The program contributed to the attractiveness of the teaching career, leading some graduates to choose basic education as a locus of action.

Key words: Initial teacher training. Pibid. Basic education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento das pesquisas sobre o tema pesquisado (2013-2018)	23
QUADRO 2 - Evasão nos cursos de licenciatura no Brasil em 1997	55
QUADRO 3 - Concluintes dos cursos de licenciatura dentre os anos de 1990 a 2005	56
QUADRO 4 - Documentos do Pibid 2007 a 2016	68
QUADRO 5 - Evolução do Pibid 2007- 2013	71
QUADRO 6 - Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG – 2009	80
QUADRO 7 - Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG – 201.....	83
QUADRO 8 - Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG – 2012	85
QUADRO 9 - Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG – 201.....	86
QUADRO 10 - Número de bolsistas Pibid na UFG – 2014	87
QUADRO 11- Número de bolsistas Pibid/UFG Regional Jataí – 2014	88
QUADRO 12 - Perfil dos egressos do Pibid	98
QUADRO 13 - Contribuição do Pibid para permanência no curso de licenciatura	100
QUADRO 14 - Motivo para ingressar em um curso de licenciatura	101
QUADRO 15 - Interesses em participar do Pibid	102
QUADRO 16 - Consequências do corte do recurso financeiro no Pibid	104
QUADRO 17- Contribuição das atividades no Pibid na formação inicial do egresso	105
QUADRO 18 - Contribuição do coordenador de área do Pibid na formação inicial do Egresso	107
QUADRO 19 - Contribuição do supervisor do Pibid na formação inicial do egressos.....	108
QUADRO 20 - Contribuição do Pibid na formação inicial dos egressos	110
QUADRO 21 - Contribuição das ações do Pibid no desempenho dos alunos	113
QUADRO 22 - Pontos positivos, negativos e a serem melhorados no Pibid	116
QUADRO 23 - Comentários dos egressos sobre o Pibid	119
QUADRO 24 - Contribuição do Pibid na contratação como professor	121
QUADRO 25 - Atuação dos egressos do Pibid na Educação Básica	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Bolsista Pibid por área de conhecimento (2009 – 2013) (continua)	70
GRÁFICO 2 – Bolsista Pibid por área de conhecimento (2009 – 2013) (continuação)	71
GRÁFICO 3 - Instituições públicas por categoria administrativa em 2014	72
GRÁFICO 4 - Instituições privadas por categoria administrativa em 2014	73
GRÁFICO 5 - Número total de bolsa do Pibid na UFG (2008-2009)	81
GRÁFICO 6 - Contribuição do Pibid na formação dos egressos	114

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Memorial	145
Apêndice B	Questionário enviado aos egressos	151
Apêndice C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	155

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Parecer Consubstanciado do CEP.....	157
---------	-------------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONPEEX	Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa Ensino Médio Inovador
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PROEMI	Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 POLÍTICA NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
1.1 As reformas educacionais e a formação de professores	28
1.2 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	39
1.3 Programa de inserção a docência na América Latina	47
1.4 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise e reflexões	50
2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	54
2.1 Pibid no cenário brasileiro	54
2.2 Pibid: avanços e recuos	69
2.3 Pibid: formação inicial de professores no contexto da UFG e na Regional Jataí	79
3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA INSERÇÃO DOS EGRESSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
3.1 Percurso metodológico	94
3.2 Caracterização dos egressos	98
3.3 Interesse em participar do Pibid	102
3.4 Contribuições do Pibid na inserção dos seus egressos na docência	105
3.5 Considerações dos egressos sobre o Pibid	115
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	145
ANEXO.....	157

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí¹. Teve como objetivo geral analisar se o Pibid influenciou na escolha pela docência, bem como se os egressos dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica. Esses cursos foram escolhidos devido ao investimento inicial do programa, que ocorreu nessas áreas específicas da licenciatura, no intuito de valorizar o magistério e incentivar os licenciandos para atuar na docência.

A pesquisa foi motivada pela participação da pesquisadora, durante três anos e cinco meses, enquanto Bolsista de Iniciação a Docência (BID)² do Pibid, no subprojeto do curso de Pedagogia, da UFG, Regional Jataí e ainda pela experiência adquirida no desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento, em uma escola municipal dessa cidade.

Assim, o interesse em pesquisar sobre o Pibid, teve início no período da graduação, na Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, na qual foi feita uma pesquisa sobre o programa instituído, identificando suas possibilidades e limites na formação inicial de professores, considerando as publicações dos resultados de pesquisas no Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conpeex) desenvolvido na UFG, nos anos de 2013 e 2014, mapeando as cidades de: Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia e Jataí.

Em viés local, os resultados da pesquisa possibilitaram o entendimento do período de funcionamento do programa na UFG, Regional Jataí e se ele contribui ou não na formação dos egressos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química e na sua inserção na educação básica.

No viés regional e nacional, a pesquisa colaborou para a discussão sobre as políticas públicas educacionais e a formação inicial de professores, dando ênfase para Pibid, identificando os avanços, dentre eles: o aumento das áreas de licenciaturas contempladas a participarem do programa, aumento do número de bolsas e as contribuições do programa na formação inicial dos egressos, especialmente no que se refere à experiência, possibilidade de

¹ Em 2018, por meio da Lei nº 13.635 de 20 de março de 2018b, cria-se a UFJ, por desmembramento da UFG (BRASIL, 2018b).

² No decorrer do texto a palavra bolsista, quando nomeada para os licenciandos, será apresentada como Bolsista de Iniciação à Docência (BID).

conhecer ambiente escolar.

Também identificou os recuos do programa nos últimos anos, quando o Pibid passou a contemplar as instituições de ensino privado, os cortes nos recursos financeiros iniciados em 2015, articulação do Pibid com outros programas como Pnaic, PME, Proemi e o Pnem; o desmonte do programa, a partir de 2017 com a Residência Pedagógica.

Assim, para chegar a esta dissertação o objetivo geral da pesquisa foi pautado em analisar se o Pibid influenciou na escolha pela docência, bem como se os egressos dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica. Os objetivos específicos foram: analisar a política nacional para formação de professores; analisar o Pibid como programa de formação inicial de professores, dando ênfase para o programa na UFG/Jataí, destacando os subprojetos de Biologia, Física, Matemática e Química; analisar se o Pibid influenciou na escolha da profissão docente e investigar se os egressos do Pibid desses cursos estão atuando na educação básica.

A temática escolhida encontra-se em diversos debates referentes ao aprimoramento da formação inicial de futuros professores. Os fundamentos legais do Pibid começaram a partir da Lei nº 9.394/1996, no artigo 62 do capítulo VI (Profissionais da educação). Em 2013 esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, inserindo que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios estimularão a formação de professores para atuarem na educação básica pública, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, para acadêmicos de cursos em licenciatura do Ensino Superior (BRASIL, 2013c).

O Pibid é um programa para o licenciando, docente universitário e professor da educação básica, a fim de desenvolver ações pedagógicas na escola parceira no programa, na busca por contribuições na formação dos envolvidos.

Em 2007, com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentou-se o Pibid, inserido como programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como um meio de incentivar a formação inicial de professor, bem como valorizar o magistério (BRASIL, 2007).

Vieira (2017), ao pesquisar sobre o Pibid, com ênfase na política e gestão educacional, concluiu que o programa, mesmo com as possíveis discontinuidades, continua caminhando para ser uma Política de Estado. A autora afirma que “para se tornar seguramente parte de uma política de Estado, o Pibid precisa de uma sustentação social, institucional, política e financeira” (VIEIRA, 2017, p. 104). Esse apoio de diferentes áreas é importante para que o programa crie forças no campo na educação.

Ainda de acordo com a autora, o Pibid é uma ação da política educacional brasileira que abrange a formação inicial de professores e a qualificação do professor que atua na docência. É considerado como um programa que fortalece o elo entre a Universidade e a escola de educação básica.

Sendo assim, a pesquisa proposta buscou investigar a seguinte questão: os egressos do Pibid dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química da UFG, Regional Jataí, estão atuando na educação básica?

Para atingir os objetivos propostos, alguns caminhos foram percorridos, adotando procedimentos de investigação qualitativos e quantitativos do tipo descritivo. Desta forma considerou-se a pesquisa como qualitativa, a qual permitiu a interpretação dos dados por meio da análise das respostas dos egressos sobre o Pibid. Apresentaram-se também dados quantitativos a respeito do programa, no que se refere à quantidade de bolsas ofertadas nos últimos anos.

No desenvolvimento do trabalho foi realizada a pesquisa bibliográfica, com subsídios teóricos que auxiliaram na discussão do tema, como também a análise documental da legislação que ampara o Pibid. Usou-se também a pesquisa empírica a qual possibilitou informações que contribuíram para responder sobre o problema.

Assim, foi necessário um levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo, o Pibid, a fim de identificar as pesquisas que abordaram as contribuições na formação dos egressos. As compilações das produções científicas foram feitas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no qual foi possível encontrar pesquisas entre os anos de 2013 a 2018.

O termo utilizado para refinar as buscas foi “PIBID AND EGRESSOS”. Foram encontradas 66 (sessenta e seis) produções, incluindo teses e dissertações, sendo 52 (cinquenta e duas) dissertações incluindo as de mestrado profissional e 14 (quatorze) teses. Feita a leitura dos resumos, selecionaram-se os trabalhos que tratavam da contribuição do Pibid na formação dos egressos, e aqueles que mencionaram se os egressos estão atuando na educação básica. Para tanto, atendendo a esse critério de seleção, 24 (vinte e quatro) pesquisas aproximaram-se do objeto de estudo, sendo 23 (vinte e três) dissertações e uma tese. O quadro 1 apresenta as pesquisas selecionadas, com autores, títulos das produções científicas e instituições que foram desenvolvidas e o tipo de pesquisa (dissertação/tese).

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre o tema pesquisado (2013-2018)

Autor/ ano	Título	Instituição de ensino superior/ Tipo de pesquisa
MARTINS, Maria Márcia (2013)	Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o Pibid como elemento de construção	Universidade Federal do Ceará / (Dissertação)
OLIVEIRA, Maximiliano (2014)	Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei	Universidade Federal de São João del-Rei / (Dissertação)
OLIVERI, Andressa (2014)	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos Inconfidentes-MG	Universidade Federal de Ouro Preto / (Dissertação)
SILVA, Danielli (2014)	Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do Pibid /UFSCar	Universidade Federal de São Carlos / (Dissertação)
ARAÚJO, Adriana (2015)	Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos	Universidade Federal do Ceará / (Dissertação)
CUNHA, Márcio (2015)	O Pibid sob a perspectiva de seus egressos: estudo exploratório de uma política pública de formação de professores	Universidade Estadual do Ceará / (Dissertação)
MEDEIROS, Josiane (2015)	O Pibid e a formação do professor de ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas.	Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí / (Dissertação)
BARROS, Alinic (2016)	Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial dos egressos das licenciaturas da Universidade Federal do Abc.	Universidade Federal do ABC (Dissertação)
FERNANDES, Dimas (2016)	Aspirações de carreira dos estudantes egressos do Pibid -Filosofia da região do Grande-Rio: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Dissertação)
GEHRING, Fernanda (2016)	Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do Pibid	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Dissertação)
GONÇALVES, Glaucia (2016)	Inserção profissional de egressos do Pibid : desafios e aprendizagens no início da docência.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese)
LIMA, Sabrina (2016)	A Atratividade da Carreira Docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do Pibid do curso de Educação Física	Universidade Federal de Viçosa (Dissertação)
MALAQUIAS Danielle (2016)	A contribuição do Pibid na formação acadêmica dos licenciados em Química do IFRJ - Campus Nilópolis	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Dissertação)
OBARA, Cássia (2016)	Contribuições do Pibid para a construção da identidade docente do professor de Química	Universidade Estadual de Londrina (Dissertação)
RODRIGUES, Franciele (2016)	Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência – Pibid? um estudo sobre a formação de professores da UEL, 2010-2016	Universidade Estadual de Londrina (Dissertação)

continua

**Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre o tema pesquisado (2013-2018)
(continuação)**

SOMBRA, Cíntia (2016)	Egressos do Pibid /UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física E Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?	Universidade Estadual do Ceará (Dissertação)
DEMARI, Jennifer (2017)	A formação docente no Pibid/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dissertação)
GOBBO, Rafael (2017)	Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do Pibid'	Universidade de Taubaté (Dissertação)
PRAZERES, Fernanda (2017)	Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física	Universidade de Taubaté (Dissertação)
MARCONDES, Emilia (2017)	Quem quer ser professor? perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Dissertação)
VIEIRA, Karen (2017)	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na UFGD/MS: recorrências e solicitações da realidade.	Universidade Federal da Grande Dourados (Dissertação)
CAVALCANTE, Maria (2018)	Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE	Universidade Estadual do Ceará (Dissertação)
ESPINDOLA, Rafael (2018)	Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação em Educação Física	Universidade de Sorocaba (Dissertação)
TARANDACH, Diego (2018)	Os impactos do Pibid na escolha da profissão docente: um estudo com egressos do curso de educação física	Universidade Metodista de São Paulo (Dissertação)

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de pesquisa encontrada no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Sintetizando alguns resultados encontrados nos resumos das dissertações e teses sobre o Pibid, destacam-se: a influência do programa na prática docente dos egressos que escolheram a educação básica como local de trabalho; a relação entre a instituição de ensino superior e educação básica, bem como teoria e prática; a autonomia e segurança do BID após participar do programa; a experiência com metodologias inovadoras; a permanência do BID na docência; a interação entre BID e aluno da escola básica e a oportunidade de conhecer o contexto escolar.

Alguns egressos também destacaram limitações do Pibid, como a desvalorização da profissão, como um fator para a não escolha da docência, e as condições de trabalho, as quais ocasionam o estresse e desestimulam o BID a permanecer na profissão.

Esse tipo de levantamento foi importante, pois permitiu verificar o que os autores têm pesquisado sobre o Pibid e também contribuiu para a análise dos resultados desta pesquisa, servindo de base para comparar algumas questões sobre o programa.

Nesse levantamento, constatou-se que as pesquisas se alinhavam ao objeto deste

estudo, mas a sua originalidade está em trazer a realidade local, pertinente à Regional Jataí da UFG. Percebeu-se que algumas pesquisas investigaram o local em que os egressos estão atuando, bem como a contribuição do programa na formação de professores, o que se aproxima da temática desta pesquisa.

Para a pesquisa de campo fez-se o uso do questionário online, disponibilizado pelo sistema *Google-Drive*, mas, antes de enviá-lo para os egressos, foi preciso fazer um levantamento dos nomes, e-mail e telefone para localizá-los. Junto com o questionário foi anexada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A escolha do instrumento *online* deveu-se à possibilidade de alguns egressos residirem em outro estado do país.

Diante dos objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro objetivou analisar a Reforma do Estado, por consequência a Reforma da Educação e seus impactos na formação de professores. Para esta discussão baseou-se em Baseou-se em Bresser-Pereira (1998; 2001), Shiroma; Moraes e Evangelista (2011) e ainda Marcelo e Vaillant (2017), que auxiliaram na discussão sobre os programas de iniciação à docência na América Latina, e Graciano (2007) e Saviani (2007a) colaboraram na análise do PDE. Também foi analisado o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O segundo capítulo objetivou analisar o Pibid no Brasil, desde sua implementação em 2007 até o ano de 2016. Destacou-se o programa na UFG e a Regional Jataí, como sendo o Câmpus que faz parte da pesquisa com os cursos de Biologia, Física, Matemática e Química. Nesse capítulo foram utilizadas as contribuições de Evangelista e Triches (2015), Freitas (2007), Rodriguez (2017) e Santos e Cruz (2017). Para análise documental, usaram-se o Relatório sobre a Escassez de Professores para Ensino Médio de Ruiz, Ramos e Hingel (2007) e as Portarias nº 038 de 12 de dezembro de 2007 e nº 096, de 18 de julho de 2013.

O terceiro capítulo objetivou apresentar o percurso metodológico da pesquisa e trouxe os resultados obtidos pelas respostas dos egressos por meio do questionário. Foram apontadas as contribuições do Pibid na formação inicial dos egressos e na sua inserção profissional, bem como se o Pibid influenciou na escolha pela docência e se os egressos dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica. O capítulo contou com a colaboração das produções de Gatti *et al.* (2014), Cunha (2015), Medeiros (2015) e outros autores que auxiliaram na análise dos resultados oriundos do questionário.

1 POLÍTICA NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo teve como objetivo analisar a política nacional para formação de professores durante a década de 2000. Nessa direção, fez-se um resgate histórico das Reformas Educacionais a partir de 1990, década que afeta a educação de várias maneiras. Na formação de professores exige-se um novo tipo de trabalhador, o aligeiramento da formação docente via ensino à distância, a responsabilização individual do professor, pelo sucesso ou insucesso do aluno, a escola passa a estabelecer finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com a Reforma do Estado foi proposto um novo modelo de educação, sustentado pelos organismos internacionais, para conservar o sistema capitalista. A Reforma do Estado trouxe como consequência uma reforma educacional, que propõe um novo modelo de educação, com novas exigências na formação de professores, determinando seu novo perfil, que precisa ser qualificado, competente, polivalente, eficiente dentre outras denominações, para formar indivíduos que atendam às exigências do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Sendo assim, com as rápidas transformações na sociedade contemporânea, devido ao avanço da tecnologia, aumentaram os desafios na formação de professores, uma vez que aligeiraram essa formação e, por consequência, priorizaram uma formação técnica em detrimento da formação teórica. O atual desafio da educação é uma formação que esteja ancorada na práxis, ou seja, a teoria e a prática, sem priorizar somente uma. É preciso uma formação comprometida com o desenvolvimento humano, científico e cultural, que sirva como condição para compreender e enfrentar as exigências da sociedade contemporânea (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No entanto, não se pode ignorar que esses desafios precisam ser prioridades nas políticas educacionais, porém o que há são políticas que estão na contramão de uma formação sólida, as quais priorizam as formas técnicas, exigindo do professor habilidades e competências para o trabalho docente.

Nesse sentido, o início do governo Fernando Collor de Mello, em 1990, aconteceu a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nessa reunião foram discutidas as prioridades da educação, principalmente sobre a universalização do Ensino Fundamental (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em 1992, Collor é afastado da presidência do Brasil e Itamar Franco assume o mandato, no qual as questões educacionais elaboradas nessa Conferência, foram condensadas em um documento chamado Plano Decenal Educação para Todos. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu o governo e não deu destaque a esse plano, preferindo dar ênfase para outras metas na educação, como “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 35-36).

Contudo, na década de 1990, a dita sociedade do conhecimento ganhou forças e o avanço da tecnologia contribuiu para o seu fortalecimento, na tentativa de adequar os indivíduos para essa nova realidade, trazendo transformações, principalmente na educação. Para que as mudanças acontecessem o sistema educacional deveria seguir as tendências internacionais e os organismos financeiros como o Banco Mundial (BM) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Além disso, no período de 1990, também se iniciou a Reforma do Estado, impactada pela crise global. Nesse contexto, Bresser-Pereira (1998) afirma que a crise, iniciada a partir de 1970, foi causada pelo crescimento do Estado e pelo processo de globalização. O autor cita o argumento neoliberal do Estado mínimo³, ou seja, máximo para mercado e mínimo para social, sendo a solução para a crise a reforma da administração do Estado.

Essa solução asseguraria o desenvolvimento econômico do país e a administração pública que, de burocrática passaria a ser gerencial, baseada na eficácia e eficiência, centrada no controle dos resultados.

Assim, no intuito de analisar a política nacional de formação de professores e refletir sobre a Reforma do Estado e da educação e suas implicações na formação docente, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com aporte teórico na contribuição de Bresser-Pereira (1995, 1998, 2001) para analisar a Reforma do Estado; Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), dando subsídios teóricos sobre as políticas educacionais e formação de professores; Marcelo e Vaillant (2017) auxiliando na discussão sobre os programas de

³ Para o neoliberalismo o Estado deveria se tornar “mínimo”, e isso significava pelo menos quatro coisas: primeiro, que deixasse de se encarregar da produção de determinados bens básicos relacionados com a infraestrutura econômica; segundo, que desmontasse o Estado social, ou seja, todo o sistema de proteção social por meio do qual as sociedades modernas buscam corrigir a cegueira do mercado em relação à justiça social; terceiro, que deixasse de induzir o investimento produtivo e o desenvolvimento tecnológico e científico, ou seja, de liderar uma estratégia nacional de desenvolvimento; e, quarto, que deixasse de regular os mercados e principalmente os mercados financeiros porque seriam autorregulados (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 8-9).

iniciação à docência na América Latina; Graciano (2007), Saviani (2007a) e Oliveira (2009) colaborando na análise do PDE.

Os documentos analisados foram: o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013c, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação; a Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O capítulo está dividido em quatro sessões. A primeira trata da Reforma do Estado e suas implicações na formação de professores, apresentando algumas medidas na área da educação, no mandato de FHC (1995-2002)⁴. A segunda apresenta e analisa a política nacional de formação de professores, destacando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A terceira destaca os programas de inserção à docência na América Latina e a última sessão analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

1.1 As reformas educacionais e a formação de professores

A partir do século XX, começou a surgir um novo Estado, impondo uma nova gestão pública, ocasionada pelo avanço da tecnologia, pelo desenvolvimento econômico que tende a acelerar e pelas relações sociais e econômicas que se tornam cada vez mais complexas.

Nesse sentido, as instâncias políticas na sociedade capitalista moderna são representadas pela sociedade civil, o Estado e o governo. Essas instâncias assumiram novas formas de gestão, novos modelos de relacionamento com a sociedade e tiveram novos papéis na busca de uma nova governança democrática (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Quanto ao regime político, o Estado, nos últimos séculos, passou por modificações, e a forma de gestão também mudou. Segundo Bresser-Pereira (2001):

quando digo Estado absoluto, Estado liberal, Estado liberal-democrático, Estado social-democrático e Estado social-liberal, os adjetivos referem-se à natureza básica das instituições do Estado ou do regime político. Quando

⁴ Os nomes dos ex-presidentes aparecerão no decorrer do texto de forma simplificada (Collor, FHC, Lula, Dilma).

digo administração patrimonial, burocrática e gerencial, refiro-me à forma pela qual a organização do Estado é gerida (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 4).

Sendo assim, pode-se dizer que nos últimos séculos, saiu-se de um Estado absoluto para um Estado social-liberal, segundo Bresser-Pereira (2001), e, de uma gestão patrimonialista, passou-se pela burocrática até chegar à gerencialista.

Desta forma, Bresser-Pereira (2001, p. 11) justifica porque o novo Estado é chamado de Social-Liberal: “ele é social porque está comprometido para com os direitos sociais. É liberal porque acredita mais nos mercados e na concorrência mais do que neles cria o estado social-democrático”.

Contudo, nos discursos neoliberais o Estado foi o responsável pela crise global a partir de 1970, pois houve gastos excessivos para atender as demandas da população, por meio de políticas sociais, o que atrapalhou o desenvolvimento do livre mercado, provocando a crise fiscal. Bresser-Pereira (1995) elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e apresentou três argumentos para crise, sendo eles:

(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 10-11).

O autor ainda ressalta que a necessidade da Reforma do Estado em 1990 foi marcada por quatro problemas: o primeiro diz respeito à delimitação do tamanho do Estado, o segundo trata da redefinição do papel regulador do Estado, o terceiro se relaciona com a recuperação da governança e o quarto refere-se ao aumento da governabilidade.

Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as ideias de privatização, ‘publicização’ e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspetos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e a de adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 50, grifo do autor).

Quando se trata de privatização, a intenção da Reforma do Estado é transferir uma empresa estatal para uma iniciativa privada. Já com a publicização a reforma pretende transferir as atividades realizadas pelo Estado, como por exemplo, a educação, para iniciativas privadas, que se tornaram um setor público não-estatal e, com a terceirização, a reforma propõe a transferência de prestação de serviços para uma esfera privada.

No Brasil, a Reforma do Estado foi articulada com Organismos Internacionais que financiaram e financiam projetos para solucionar a crise econômica do país. A privatização foi uma alternativa prevista no Plano como um meio de redução da dívida do país, transferindo para o setor privado a gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Desta forma, o Estado passou a ter uma nova proposta de gestão, de burocrático para gerencial, com características de um Estado regulador, avaliador e gerenciador na busca pela eficiência, produtividade, concorrência e na eficácia do trabalho.

Assim, o Estado abandona sua condição de domínio e abre-se para o capital, no qual o mercado é quem dá as rédeas para o desenvolvimento. O Estado, ao minimizar suas ações junto às questões sociais, imprime uma gestão gerencialista, que se caracteriza em responsabilizar o indivíduo, servidor público, pelos serviços oferecidos, ou seja, uma lógica da responsabilização (BRESSER-PEREIRA, 1998).

É importante destacar, porém, que a política brasileira foi orientada pelos Organismos Internacionais. Assim, seguindo a lógica dos ideários neoliberais, foi em 1989 que marcou o cenário das reformas, denominada como “Consenso de Washington”, para combater as crises econômicas existentes nos países e, segundo Batista (1994, p. 5), “proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região”. As medidas discutidas eram a redução dos gastos do Estado para o social, privilegiando um Estado máximo para o capital.

Com as reformas ligadas aos interesses dos organismos internacionais, que possibilitaram empréstimos para os países em desenvolvimento, o BM desempenhou a função de colaborar com o crescimento desses países.

Nesse sentido, o BM propôs a implantação de diversas reformas estruturais nos países endividados, com discurso de que as reformas seriam a alternativa para seu crescimento, porém, segundo Soares (1998) os programas de ajuste não foram capazes de solucionar os problemas da dívida. O BM, ao interferir na educação, não se limitou somente à

redução da pobreza, mas também para manutenção do capital humano⁵, contribuindo para processo de produção (SOARES, 1998).

Essa posição também é defendida por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 29) quando afirmaram que a educação, no cenário das reformas, fica atribuída para a formação de capital humano, ou seja, “vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho”. A noção de capital humano assume o argumento de que a educação deveria acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país, bem como um meio para que houvesse a competitividade entre os países. A noção de capital humano subordina a sociedade, o ser humano e a educação aos interesses do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As autoras complementam suas ideias a respeito da Teoria do Capital Humano muito utilizada a partir da década de 1950, pautada na disseminação de que “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Na sociedade do conhecimento, o cidadão do século XXI precisa dominar instrumentos da modernidade, para conseguir manter-se em um emprego. Assim, a ideia de capital humano contribuiu para a manutenção dos interesses da classe dominante, aquela que detém o capital e propaga a exploração do trabalho, exigindo do trabalhador qualificação para acumular mais capital.

Coraggio e Corullón (1998, p. 102) afirmam que o BM propôs uma relação entre educação e mercado e ainda mais: “entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”. Com a interferência do BM na educação, o sistema educativo ficou à mercê do mercado e a escola passa a ser vista como empresa que gera lucro e a educação é um meio para o aumento da produtividade.

⁵ Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013, p. 4, grifo do autor).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que, sendo uma das principais fontes de financiamento na área social, o BM vem se envolvendo nas reformas para países em desenvolvimento. Ainda na década de 1990, as reformas educacionais foram marcadas por eventos mundiais, como a Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Essa conferência foi financiada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), também pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo BM. Os governos que participaram da conferência e subscreveram a declaração aprovada, comprometeram-se com uma educação básica de qualidade, para crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Quanto à formação de professores, era vista de forma isolada pelo BM: “desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviços* considera mais efetiva em termos de custo” (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 162, grifo dos autores). O BM prioriza a formação à distância, já que requer baixo custo, mas para melhorar a qualidade da educação é necessário investir na qualidade da formação de professores.

As reformas educacionais modificaram as instituições de ensino em sua função, organização e gestão, as quais buscam a qualidade do sistema educacional por meio de sistemas de avaliações para medir o desempenho dos alunos. O cenário das reformas não foi diferente para a profissão docente, uma vez que as reformas educacionais “não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5).

Libâneo (2012) fez um estudo sobre as reformas educativas no contexto das políticas neoliberais, relacionadas com os acordos internacionais feitos na educação, realizados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia e aborda em seu texto sobre o dualismo da escola pública brasileira, marcado por uma escola do conhecimento na aprendizagem e nas tecnologias para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres.

O autor explica que “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifo do autor). As políticas de universalização ao acesso, presentes nas reformas educativas, prejudicam a qualidade do ensino, pois enquanto se

preocupam com a quantidade de acesso à escola, estão acontecendo as desigualdades sociais ao saber, até mesmo dentro da escola.

Em relação à formação de professores, Libâneo (2012) argumenta sobre a não valorização das políticas educacionais, com os salários e com a formação dos docentes, uma vez que, para o professor bastariam técnicas para sobreviver em seu trabalho, acompanhadas de pacotes que disponibilizam livros didáticos para o desenvolvimento das atividades escolares.

Diante da importância da educação, no final do século XX, discutida em nível mundial, documentos foram elaborados, além da declaração mundial Educação Para Todos (EPT), pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Unesco.

Como resultado da Conferência Mundial sobre EPT, houve a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, no qual vários países comprometiam-se em assegurar a educação básica de qualidade. A EPT elaborou as necessidades básicas de aprendizagem para a educação primária, jovens e adultos, pois defendia que a educação deveria ser durante toda a vida.

Em 1993, no governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos foi abandonado, pois suas propostas não saíram do papel, mas com o intuito de reformar a educação do Brasil, nesse governo, cujo término aconteceu em 2002, apresentou-se o Plano Nacional de Educação, dando continuidade ao Plano Decenal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Os dois mandatos do presidente FHC (1995-1999 / 1999-2003) foram marcados por ajustes no Estado brasileiro e pelo alinhamento das diretrizes do BM. O governo apresentava o programa denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, que defendia a distribuição de verbas para escolas, qualidade dos livros didáticos, formação docente pelo ensino à distância, reforma curricular e avaliação das escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Esses pontos estão de acordo com o que estabelecem as orientações dos organismos internacionais, no que se refere ao financiamento para a educação, currículo, formação de professores, gestão e avaliação. Naquele momento o Governo Federal apresentava alternativas para melhorar o ensino público, como apresenta Freitas (2002, p. 142):

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; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Assim, essas alternativas assumidas pelo Governo Federal passam a ter importância, a fim de contribuir na acumulação do capital. Percebe-se que a preocupação do governo com uma formação à distância acontece por causa da redução de custos e essas medidas seriam para interferir no trabalho e formação do docente, gerenciando seu trabalho.

Nesse sentido, a fim de melhorar a qualidade da educação, a reforma curricular veio norteando o trabalho do professor, com elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de trazer novas metodologias. Igualmente criou-se um sistema de avaliação que atendesse, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Ensino Médio com o Exame Nacional Ensino Médio (Enem) e o Ensino Superior com o Exame Nacional de Cursos (ENC) (OLIVEIRA, 2011).

Durante o segundo mandato de FHC foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), com duração de dez anos. Nesse Plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar seus planos de acordo com as especificidades locais. São objetivos do PNE: elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade do ensino, reduzir desigualdades sociais e regionais ao acesso à escola pública e democratizar a gestão do ensino público (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Quanto à formação de professores no PNE, será discutido mais adiante.

Outro documento organizado em 1990, foi o da Cepal, “Transformación productiva com equidade”, citado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53). O documento alertava “para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso”. E, ainda, recomendava aos países investirem em reformas na área da educação, para ofertar conhecimentos e habilidades solicitados pelo processo produtivo.

Posteriormente, a Cepal, junto com a Unesco, publicou o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade”, que traçava as diretrizes para orientar as políticas educacionais no que diz respeito à vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) analisaram que,

segundo os formuladores, seriam necessárias uma reforma educacional e a capacitação de profissionais para que houvesse tal vinculação. A estratégia da Cepal estava voltada para “(cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes da reforma educacional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

A Cepal, nesse documento, propõe a reforma na educação para oferecer conhecimentos e habilidades aos sujeitos, contribuindo para a manutenção do sistema neoliberal e para a relação entre educação e mercado. O documento aponta, ainda, para a necessidade de os indivíduos aprenderem os códigos da modernidade, ou seja, adquirir conhecimentos básicos, como leitura e interpretação de textos, comunicação escrita, resolução de operações básicas, interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos e a ideia de trabalhar em grupo, para que desenvolvam a produtividade e a competitividade na sociedade moderna (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Outro fato, decorrente da EPT, foi o Relatório de Delors, no qual especialistas foram convocados pela Unesco para participar da Comissão Internacional referente à educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Nessa comissão foi discutido o papel que a educação deveria assumir. Assim, o relatório mostra as soluções para o século, marcado por mudanças profundas, por causa da globalização no mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O Relatório de Delors defende uma educação ligada ao desenvolvimento humano mais harmonioso que será alcançado por meio de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS, 2006).

O relatório reafirma a EPT, ao defender a educação ao longo da vida. Recomenda a todos caminhar para uma sociedade educativa, aprender a se aperfeiçoar e explorar o máximo do potencial educativo dos modernos meios de comunicação. À escola cabe a tarefa de possibilitar o gosto de aprender e ainda mais a capacidade de aprender a aprender (DELORS, 2006).

Sendo assim, o novo conceito de educação seria alcançado com os quatro pilares de aprendizagens já mencionados, sendo uma missão delegada aos atores que contribuem para o sucesso das reformas, sendo a comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Os resultados do relatório de Delors “Educação: um tesouro a descobrir” fez com que no Brasil a formação inicial de professores seguisse as suas recomendações e para sobreviver, essa nova sociedade, dita da informação ou sociedade do conhecimento, será necessário que:

todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidão, valores, atitudes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56-57).

As propostas encadeadas pelo relatório vão ao encontro das que foram mencionadas pela Cepal, no que se refere que é preciso suprir necessidades básicas como o domínio de códigos da modernidade para sobreviver na sociedade do conhecimento e ao mesmo tempo contribuir para a competitividade entre todos.

Em relação à formação de professores o relatório de Delors (2006, p. 163) deixa claro que: “os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal”.

Percebe-se que, com a reforma educacional, a formação de professores sofreu mudanças, exigindo que esse profissional seja eficiente, polivalente e reflexível, ou seja, um professor que seja capaz de desenvolver várias atividades e que consiga flexibilidade no currículo, atendendo as necessidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, a avaliação por meio dos resultados é uma forma de controle da educação, como assinalam Evangelista e Triches (2015):

se em oposição ao velho professor, o novo, precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos – é precisamente essa a contradição, objetiva e concreta, a ser explorada se quisermos consolidar a hegemonia do trabalho (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 193).

Sendo assim, é possível refletir com esse posicionamento que, segundo as políticas educacionais, baseadas nos interesses dos organismos internacionais, é preciso superar o professor tradicional e adquirir um novo perfil, atribuindo-lhe diversas competências, para que seja um profissional qualificado e capaz de realizar várias funções em seu trabalho, no qual perde sua verdadeira finalidade, que é ser algo prazeroso, para tornar-se exaustivo.

De acordo com Lima (2010), o trabalho representa o que o homem é, desta forma, é considerado como essência humana, sendo importante para o desenvolvimento da sociedade

e do ser humano. Nesse sentido, o trabalho deveria ser humanizador, uma atividade vital, livre e consciente, mas na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ter essas características e tem se tornado desumanizador, árduo e alienado, perdendo sua essência de ser algo que deveria proporcionar prazer.

Ao tratar da relação entre educação e trabalho, Mascarenhas (2005, p. 164) salienta que: “a relação educação e trabalho, aqui pretendida, pressupõe o trabalho como atividade produtora e criativa e a educação como processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento e emancipação”. Entende-se, então, que a relação entre trabalho e educação é importante para a construção da sociabilidade humana. É pelo trabalho que o homem constrói sua identidade, tornando-se homem. Desta forma, o trabalho é considerado como princípio educativo, pois, por meio dele, o homem insere-se no mundo, criando, realizando e transformando a si mesmo e a natureza, por produzir cultura.

Para tanto, com a reforma, houve descompromisso do Estado com a educação pública e abriu-se espaço para que as empresas privadas investissem em todos os níveis de escolaridades, transformando a educação em um negócio lucrativo. De acordo com Mascarenhas (2005, p. 162), “educação não é mercadoria e sim um direito social que deve ser garantido a todos pela oferta de ensino de boa qualidade”. Mas, infelizmente, na sociedade capitalista a educação está voltada para o mercado de trabalho, estão formando pessoas para saber lidar com as exigências da sociedade capitalista e deixando de lado a formação humana.

Ball (2004) afirma que as mudanças ocorridas no papel do Estado, no que se refere ao capital, consideram as políticas sociais, em especial a educação, como uma área de expansão de lucro: “a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108). Cada vez mais, a educação está expandindo-se e sendo transformada em mercado de negócios, que vende e compra serviços, no qual o lucro é o foco principal.

Por sua vez, Lima (2010) afirma que se a educação for entendida como prática social, ela mesma será constituída a partir das relações humanas. A autora defende que a educação acontece em vários espaços e o homem torna-se social por meio dela.

Segundo Rossler (2004), a educação pode exercer dois papéis na sociedade capitalista: primeiro o de adaptar os sujeitos para a manutenção do modelo de sociedade vigente e segundo o de ser o meio de transformação, lutando por uma sociedade igualitária. O autor defende a ideia de uma educação que considere os aspectos históricos e sociais do homem, uma educação que eduque para transformação da consciência por meio da práxis, ou

seja, tanto a teoria como a prática, devem caminhar juntas, para que haja a transformação da consciência.

Considerando os aspectos apresentados pela Reforma do Estado, é importante registrar que o trabalho do professor, a partir da década de 1990, sofreu alterações, quando ao docente não cabe somente ensinar, seu comprometimento com a educação está além do ato pedagógico. Uma das consequências da Reforma do Estado, citadas por Evangelista e Shiroma (2007), é a sobrecarga de trabalho, que prejudica a saúde física e mental do professor e ainda há outras exigências que as autoras pontuam como:

cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Nesse sentido, com a reforma educacional, a produtividade, a eficiência e a eficácia são elementos fundamentais para qualidade do trabalho. Uma escola eficaz é aquela que faz muito com pouco, aquela que não depende do Estado e busca outros meios para suas necessidades, construindo autonomia financeira. Uma escola de qualidade também faz parceria com empresas privadas ou pedem auxílio à comunidade para ajudar nos recursos a projetos produtividade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Nesse viés, cabe ao Estado avaliar professores, alunos e as escolas, por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas, fazendo com que a educação fique competitiva na busca de eficiência e produtividade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Nesse cenário de controle, o professor é responsável pelo sucesso ou insucesso de seus alunos, cabendo a ele ser competente em suas atividades.

Neste contexto, a formação de professores fica comprometida em elevar a qualidade da educação básica, baseada numa formação de competências, presente nas políticas de formação de professores. E o Estado, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza em proporcionar uma formação de qualidade, busca mediante avaliações externas verificar as competências do professor. Santiago e Lima (2011, p. 39-40) esclarecem que “o Estado se desresponsabiliza de manter um padrão de qualidade de formação inicial e continuada e passa a cobrar uma qualidade por meio de vários exames, em princípio para os alunos e, numa proposição mais recente, para os próprios professores”.

Assim, os órgãos centrais, como o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Secretarias de Educação dentre outros, têm a intenção de avaliar os professores, para verificar quem tem condições de continuar na educação (SANTIAGO; LIMA, 2011).

Concordando com as ideias defendidas por esses autores, é preciso uma avaliação que possibilite que a escola reveja suas práticas, os órgãos centrais modifiquem seu modo de agir e as escolas e universidades analisem seus projetos. Ao governo cabe o papel de investir na educação e promover a qualidade social da educação⁶.

Evangelista e Shiroma (2007) defendem a ideia de que o professor é protagonista e obstáculo da reforma educacional. As ações do professor podem tornar-se obstáculo para a reforma, quando apresentam uma posição crítica da realidade social. Por outro lado, o professor torna-se protagonista, por não ter conhecimento do que se trata a reforma. As autoras continuam alegando que, com a modernização do Estado, os organismos internacionais propuseram uma administração gerencial, para os gastos públicos e também para administrar os professores.

1.2 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Para a legislação educacional brasileira os cursos de licenciatura são responsáveis pela formação de professores, para atuar na educação básica. A formação de professores acontece em dois momentos, sendo eles na formação inicial e continuada.

Ao tratar da formação docente, o MEC propôs à Capes a responsabilidade de coordenar a formação de professores. Em 29 de janeiro de 2009, com a criação do Decreto nº 6.755, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram estabelecidos os princípios desta política, afirmando que o Estado tem compromisso com a formação de professores para todas as etapas da educação básica e também o comprometimento com uma educação de qualidade, para todas as crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2009a).

O Decreto apresenta alguns princípios para a formação docente, dos quais se destacam: formação de professores como compromisso público de Estado; colaboração dos entes federados com a formação; garantia de uma formação de qualidade nas instituições de

⁶ A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças (GATI; BARRETTO; ANDRE, 2011, p. 38).

ensino presencial e a distância; articulação entre teoria e prática nos cursos de formação; a importância da escola como espaço necessário para formação inicial e continuada de professores; importância de ter nas instituições de ensino superior um projeto formativo para refletir a formação docente; consideração da formação continuada como componente principal da profissionalização docente e a importância de diferentes saberes e da experiência do professor no contexto escolar (BRASIL, 2009a).

Observando os objetivos apresentados no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, para a formação de professores destacam-se: proporcionar a melhoria da qualidade da educação pública; ofertar a expansão dos cursos de formação inicial e continuada nas universidades de ensino superior; valorizar o docente por meio da formação inicial e continuada, promover uma formação teórico-metodológica entre outros (BRASIL, 2009a).

Para alcançar esses objetivos, a política nacional de formação de professores criará Fóruns Estaduais de apoio à formação docente, com a parceria e colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios a partir de ações e programas do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a).

A Secretaria de Educação Básica, de responsabilidade do MEC, com a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação à Distância da Capes, assume compromisso de amparar os Fóruns nas demandas de formação inicial e continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Com a reforma educacional em 1990, tornou-se público em 22 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, estabelecendo que a formação de professores deve acontecer em Instituições de Ensino Superior, em cursos de licenciatura. Na LDB/1996, o art. 62 apresenta:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art.62, p. 20).

A LDB/1996, art. 87, inciso 4, continua apresentando: “até o fim da Década da Educação⁷ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, art.87, p. 26). A lei apontava para uma

⁷ A chamada década da educação (1997 a 2007) prevê que todos os professores precisam de formação em nível superior para atuar na educação básica.

formação de professores em cursos de licenciatura em Universidades de Ensino Superior, o que levou o Governo Federal a buscar outras modalidades de formação, muitas vezes à distância.

Freitas (2002, p. 148) afirma que “os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles”. Esses cursos, muitas vezes, são em busca por uma certificação e não para uma qualificação e formação para o aprimoramento profissional.

Com a alteração da LDB/1996, pela Lei nº 12.056, de 12 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), no art.62, chama a atenção os parágrafos 2º e 3º, que tratam da formação inicial e continuada de professores:

§ 2º_A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º_A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009b, art.62, p. 1).

A formação de professores está prevista, tanto pelo ensino presencial, quanto pela educação à distância. Essa formação por meio de recursos tecnológicos caracterizada como à distância, também estava prevista pelo Relatório de Delors entre 1993 e 1996, quando enfatiza o aprimoramento do ensino à distância.

Outra alteração da LDB/1996 aconteceu pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, art.62, inciso 5.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013c, art.62, p. 3).

Com as mudanças na atual LDB, a formação de professores foi incentivada por programas de iniciação à docência, ofertados para cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior, como, por exemplo, encontra-se no cenário brasileiro o Pibid. A LDB/1996 não apontava para os programas institucionais, mas esse foi implementado no Brasil somente em 2007, tornando-se uma política pública pela Lei nº 12.796/2013, acrescentado na LDB, o qual será mais bem discutido no próximo capítulo.

Na sociedade capitalista, a formação de professores, proposta pelos documentos oficiais, como bem sinaliza Freitas (2002), não está voltada para a prática social que relaciona a teoria com a prática, que permite compreender as relações sociais de determinados fatos

históricos. É uma formação que prepara o aluno para o mercado de trabalho, com habilidades e competências, formando sujeitos para a produção e para atender as demandas da sociedade capitalista.

Para Tozetto (2014) os conhecimentos adquiridos, nos cursos de formação inicial de professores, são considerados essenciais para a sustentação do trabalho docente nas instituições de Educação Básica. Além disso, os cursos fornecem elementos para o professor construir conhecimento teórico e prático. Concordando com a autora, ela afirma negar a ideia de que para formar professores: “basta o domínio de um conjunto de técnicas da didática e o gostar de crianças” (TOZETTO, 2014, p. 25).

Segundo Freitas (2002), no Brasil, desde 1998, o número de instituições de Ensino Superior aumentou significativamente e a área da educação expandiu-se. E no governo de FHC as instituições criadas foram de caráter técnico e profissionalizante, com cursos aligeirados e flexíveis que demandam eficiência, enquadram-se aos princípios da produtividade e adequam-se às demandas do mercado competitivo.

É oportuna a observação de Freitas (2002), ao avaliar a política de formação de professores, a qual prioriza o aligeiramento da formação e tais políticas dão importância às avaliações de desempenho e as competências, comprometidas com o saber fazer e como fazer, não considerando uma educação voltada para a práxis, ou seja, que une a teoria e a prática, mas defende uma educação exclusiva para a prática.

a realidade social da formação de professores está impregnada de ideais neoliberais que permeiam a preparação para a docência e dificulta ações para uma formação integral, iludindo a sociedade, instituições de ensino e aos próprios professores distorcendo seu papel e utilizando essa ‘mão de obra educacional’ para a reprodução e manutenção dos interesses do capital. Sendo assim, se faz necessário mudanças na relação de trabalho para transformar a realidade social na qual estamos inseridos, de modo a permitir a formação integral do ser humano, a omnilateralidade marxiana, que integre o saber e o fazer (MEDEIROS, 2015, p. 33, grifo da autora).

Desta forma, a formação de professores deve acontecer na Universidade e precisa ser de qualidade. É preciso uma formação teórica e prática que desvende a realidade, mas o conhecimento torna-se uma ameaça para a sociedade capitalista, pois, pode ser uma ferramenta para transformação, tornando o trabalho educativo para a formação humana integral.

A formação tem um papel importante para desvelar a aparência que o sistema capitalista impõe, é preciso uma formação que esteja ligada a práxis, que forme sujeitos para a transformação da sociedade e não sujeitos para adaptar-se ao sistema capitalista de produção.

Assim, torna-se necessária uma formação alicerçada em uma perspectiva crítica, por meio de um debate histórico, político, sociológico e filosófico para a compreensão da realidade, fazendo a relação entre a teoria e a prática.

No cenário educacional brasileiro, após a LDB/1996, veio a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1/2002), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa apresenta orientações para os cursos de licenciatura, apontando para uma formação de professores com um conjunto de competências profissionais. Como se lê em Brasil, (2002, art. 06, p. 63):

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Shiroma e Evangelista (2003) mencionam a existência de uma lista de competências na formação de professores, que não valoriza o conhecimento teórico, uma vez que o prático assume o papel principal, preferindo um professor reflexivo que atenda aos interesses dos seus alunos, principal responsável pelas competências e desenvolvimento profissional, bem como por sua aprendizagem.

As autoras enfatizam que os discursos das competências apresentados nas reformas educacionais, em especial na formação de professores, remetem à incompetência do docente frente às novas demandas do seu trabalho, uma vez que as avaliações são instrumentos que responsabilizam o professor caso o resultado não seja o esperado.

Shiroma e Evangelista (2003) afirmam, ainda, que o discurso da competência coloca o professor na ilusão de se profissionalizar, nesse caso, buscar uma formação continuada. Ainda consideram que o professor sempre ficaria em formação e nunca estaria preparado e a profissionalização serviria para solucionar os problemas da escola,

principalmente nas avaliações que buscam resultados quantitativos e o professor atenderia às demandas impostas pelo mercado, sempre buscando inovações para sua formação.

Nesta mesma linha, Rodrigues (2014), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, argumenta que a resolução propõe um novo perfil de professor, com uma formação baseada em competências profissionais para atender às demandas do trabalho, causando o empobrecimento teórico na formação.

Nessa direção, a contribuição de Duarte (2001) é importante para entender a pedagogia das competências ou como o autor deseja mencionar em seus estudos como pedagogia do aprender a aprender.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

O autor alega que aos professores não caberia uma educação que lute por uma transformação social, mas uma educação que fique comprometida com as competências para atender às demandas do capital. Não caberia uma leitura crítica da realidade social, mas apenas conhecê-la, para contribuir com o desenvolvimento econômico.

Outro aspecto levantado ainda por Duarte (2010) diz respeito à formação de professor, que está voltada para o conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento do cotidiano, ou da prática da experiência. Nessa vertente, nega-se e desvaloriza-se a transmissão do conhecimento sistematizado, pois é o aluno que direciona a aula conforme seus interesses e suas necessidades.

O conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010, p. 42).

Nesse sentido, o conhecimento, provindo de teorias, deixa de ser decisivo no trabalho do professor e o conhecimento prático torna-se elemento central na atividade profissional. Nesse viés, o que importa é formar alunos criativos para melhor adaptar-se ao sistema capitalista, sem criticar a realidade e buscar meios para uma transformação social.

Após o governo de FHC, que estava de acordo com os interesses do BM, aceitando pacotes educacionais para controlar o trabalho do professor e propondo uma formação de professores aligeirada, por meio do ensino à distância, numa prescritiva técnica, assumiu a presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, que também não deixou de seguir algumas ações do governo anterior.

As propostas iniciais do governo Lula priorizavam o acesso a uma educação de qualidade para toda a população. Nesse período foi criado o programa de educação “Uma Escola do Tamanho do Brasil”⁸, que buscava a garantir a universalização da educação básica, elevando a escolaridade dos brasileiros e também a qualidade da educação (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

A proposta desse governo, nesse programa, era: “Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil”⁹; o objetivo era democratizar o acesso e garantir a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas.

O documento, ao tratar da Educação Superior, apresenta algumas propostas e uma delas envolve a ampliação do Programa de Iniciação Científica e a criação de Programas de Iniciação à Docência.

Por outro lado, esse governo também priorizou a educação à distância e destacava, no documento, esse tipo de educação como uma alternativa indispensável, já que o Brasil é um país com grandes desigualdades e sua proposta foi a implementação de programas de formação de professores, via à distância, para a Educação Fundamental e Ensino Médio.

Uns dos principais programas criados pelo governo Lula foi o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que estabeleceu o financiamento de três etapas da educação básica, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o Programa Universidade para Todos (Prouni) que oferece bolsas de estudo

⁸ Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

⁹ PT, Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Uma-escola-do-tamanho-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

em cursos de graduação, nas Instituições privadas do Ensino Superior, para estudantes brasileiros de baixa renda; criou-se o Programa de Reestruturação das Universidades (Reuni) que buscou ampliar o acesso e a permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior, bem como aumentar número de vagas nos cursos de graduação (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Durante o segundo mandato do governo Lula, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com diversos programas que atendem à educação básica e ao ensino superior, na busca da melhoria da qualidade da educação. O PDE veio acompanhado com o Índice de Desenvolvimento Da Educação Básica (Ideb), que afere o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas. Outra medida foi o Programa de Ações Articuladas (PAR), em que o Governo Federal concede assistência técnica e apoio aos municípios, na busca da melhoria da educação. Houve também o estabelecimento do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) que busca a valorização dos profissionais da educação e a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), como objetivo de coordenar, acompanhar e avaliar as conferências nacionais de educação (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

O Parfor foi um programa emergencial que seguiu a proposta do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, abrange diversas ações do MEC, com a cooperação das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior, para os professores que atuam na docência e não têm uma formação adequada conforme prevê a LDB (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Junto com o PAR, o Parfor agrega ações que estão no PDE.

Quanto à formação de professores, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 apresentou uma formação relacionada à teoria e à prática, fundada no conhecimento científico e didático, bem como a articulação entre a formação e inicial e continuada. O Decreto aponta para os programas de iniciação à docência e a Capes seria a agência que formataria programas de iniciação a docência nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009a).

Garcia (1995), ao tratar sobre a formação de professores, afirma que a iniciação à docência é um processo em que a escola desempenha papel importante como lugar de apoio aos principiantes na integração da profissão. O autor continua afirmando que “os programas de iniciação tentam estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado ‘choque de realidade’” (GARCIA, 1995, p. 114, grifo do autor). Nesse sentido, os programas de iniciação à docência servem para amenizar o medo de lecionar ao mesmo tempo em que contribuem para que o estudante possa conhecer a realidade escolar antes de atuar na profissão.

O direcionamento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta aproximações em nível macro com as orientações para formação de professores na América Latina como se verá a seguir.

1.3 Programas de inserção à docência na América Latina

No Brasil, as políticas de formação de professores seguem as propostas dos organismos internacionais. A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um exemplo disto. Fundada em 1960, essa organização busca soluções para os países afetados pela Segunda Guerra Mundial e fazem parte dela 34 países, considerados membros e não membros, como é o caso do Brasil e da Argentina (BASTOS, 2015).

A OCDE apresenta propostas no campo educacional para os países periféricos que são seus membros e aqueles que não o são. No caso do Brasil, este não deixa de reproduzir as concepções de educação defendida pela Unesco e presentes nos documentos da OCDE.

Maués (2011, p.76), ao analisar documentos elaborados pela OCDE, afirma que a educação desempenha “um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino, apesar de destacar, com propriedade, não ser esse o único fator decisivo no processo do ensino e da aprendizagem”.

Segundo a autora, na relação entre educação e crescimento econômico necessita-se de bons professores e cabe ao governo criar políticas para que torne o ensino uma profissão atraente.

Maués (2011) alega que a OCDE apresenta que o papel do professor se modificou com as transformações na sociedade, causadas pela globalização. Nesse cenário de mudanças o professor tem que se adaptar e a escola modificar sua forma de funcionamento. A autora lembra que as políticas educacionais direcionadas pela OCDE buscam ações para aumentar o interesse pela profissão docente bem como propor medidas para que os professores continuem na docência.

Tais ações envolvem a valorização da profissão docente, por meio do reconhecimento público, uma política focalizada nas disciplinas em que faltam professores, como as áreas de Matemática, Ciências, Biologia e Informática e ações que envolvem a melhoria das condições de trabalho, tornando os contratos flexíveis, permitindo que o docente trabalhe apenas um período, para que possa trabalhar em outras empresas (MAUÉS, 2011).

Bastos (2015), por sua vez, afirma que as implicações da OCDE, nas políticas de formação de professores do Brasil, têm fortalecido o atual modo de produção, no sentido de ampliar o lucro por meio da divisão do trabalho e da exploração de uma classe sobre a outra. O autor ainda afirma que as novas políticas de formação de professores no Brasil, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), possui interesse no docente devido a sua força de trabalho para atuar na educação básica.

Marcelo e Vaillant (2017), ao desenvolverem uma pesquisa com o intuito de identificar políticas e programas de indução no ensino na América Latina, destacam países como: Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana. A pesquisa mostra que o Chile iniciou essas políticas em 2005, seguido pelo Brasil em 2007, depois a partir de 2012, os outros países.

Segundo esses autores, o programa de indução no ensino seria a fase para aprender profissão docente e ajudaria o professor a conhecer a realidade escolar, muitas vezes com o apoio de mentores, que são aqueles profissionais já experientes na profissão.

Os autores argumentam que, no Brasil, o programa de indução de professores na educação básica é recente e está amparado na legislação educacional LDB - 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo os autores, no Brasil as propostas de inserção na profissão docente ocorreram por meio do Pibid, presente no PDE (2007), como iniciativa do governo, que faz a integração entre teoria/prática e universidade/escola.

Com a aprovação do PNE (2014-2024) a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Pibid foi incorporado no documento ao apresentar-se como uma das estratégias para alcançar o objetivo da meta 15: “ampliar o programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014b, p. 32). O Pibid aparece no PNE como um programa que colabora na formação de professores, ao mesmo tempo em que incentiva estudantes para atuar na docência.

No Chile, o Ministério da Educação criou uma comissão para organizar uma proposta de política de indução de professores iniciantes. Nas políticas criadas há o Sistema Nacional de Indução, que tem duração de dez meses. O objetivo do programa foi acompanhar o professor principiante no seu primeiro ano de atuação na área escolar, com acompanhamento e apoio de uma mentora, ou seja, um professor já experiente na área de formação. O Ministério da Educação do Chile financia o processo de indução e os professores recebem durante esse período (MARCELO; VAILLANT, 2017).

No México, a institucionalização do programa de indução à docência aconteceu por meio da Lei Geral Profissional Ensino Serviço, de 11 de setembro de 2013. Aqueles que são chamados para atuar na profissão serão acompanhados por um tutor durante o período de dois anos, com o objetivo de desenvolver competências para o ensino (MARCELO; VAILLANT, 2017).

No Peru, a institucionalização do programa de indução de professores aconteceu com a Lei da Reforma Magisterial, aprovada pelo Congresso da República, em 2012. Esse programa tem duração de seis meses e propõe ao professor que atuará na profissão, experiências necessárias para desempenhar sua função, a cargo de um professor mentor, ou seja, aquele que já possui experiência na área de atuação, que reforçará as competências pessoais e profissionais. O professor mentor fará pelo menos quatro visitas para professores iniciantes (MARCELO; VAILLANT, 2017).

A República Dominicana apresentou a necessidade de um programa de indução no Pacto Nacional pela Reforma da Educação (2014-2030), mas que ainda não foi transformado em lei. A partir dessa necessidade, o Instituto Nacional de Formação e Treinamento de Professores da República Dominicana criou o programa de indução com o objetivo de ensinar professores iniciantes nos processos profissionais, para auxiliar na qualidade do ensino. O programa conta com a ajuda de professores mentores que acompanham os iniciantes na escola (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Marcelo e Vaillant (2017), ao fazerem uma comparação dos programas nos países mencionados, destacam que no Brasil e na República Dominicana há programas para promover a indução, mas ainda não existem meios para promovê-la para todos os professores principiantes, uma vez que no Brasil, para concorrer ao Pibid, a universidade precisa apresentar um projeto e, se for aprovado, há uma seleção de professores em formação para participar do programa. Na República Dominicana, o número de professores principiantes para cada mentor, depende da disponibilidade desses profissionais, assim pode chegar até 10 professores para os mentores.

Em relação à duração dos programas nos países citados, o caso do Peru mostra uma curta duração de seis meses e os autores citados afirmam que não foi encontrada uma justificativa para explicar o caso. Oposto ao Peru, o México aparece com um programa de duração de dois anos. Chile e República Dominicana com programas de indução em aproximadamente um ano.

A duração do programa de iniciação à docência no Brasil, conforme a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, no art. 28, segundo parágrafo, diz que: “a bolsa de iniciação à

docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período” (BRASIL, 2013d, art.28 p. 11). Percebe-se que no Brasil, Peru e México os programas de indução possuem uma maior duração em relação aos outros países.

Observa-se que nos países citados, a indução acontece depois de o licenciando ter concluído a graduação, diferente do Brasil, que os discentes vão para a escola durante o processo de formação inicial, desenvolver atividades didáticos-pedagógicas. Como será discutido no próximo capítulo, no Brasil o Pibid surgiu devido a necessidade de professores para atuar na educação básica e nos outros países, os programas de indução buscam averiguar as competências dos professores iniciantes na carreira docente, por meio do acompanhamento de um professor experiente na área, que orientará o trabalho.

Não se pode romantizar o Pibid, pois o programa possui interesses ocultos, desde a mão de obra barata (MEDEIROS, 2015), ou de segurar os licenciandos no curso de graduação (MOURA, 2013), além de provocar a desigualdade educacional discutida por Freitas (2007). Questões como essas serão explanadas no terceiro capítulo.

1.4 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise e reflexões

Apresentado pelo então Ministro da educação, Fernando Haddad, em 2007, no governo Lula, o PDE teve como objetivo melhorar a qualidade da educação do país. O documento, composto por quatros eixos, envolve a educação básica, a alfabetização e educação continuada, o ensino profissional e tecnológico e o ensino superior, e apresenta mais de trinta programas que atendem desde a educação básica ao ensino superior.

Por meio do Programa PAR, o Governo Federal buscou uma política que elevasse os índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil. Assim, em 2007 foi criado o Ideb, para aferir a qualidade da educação, por meio de uma escala de zero a dez. A meta do Ideb é alcançar a média seis, em 2021, uma vez que os países desenvolvidos conseguiram essa nota (OLIVEIRA, 2009).

Sob a responsabilidade do Inep, o Ideb afere a qualidade da educação por meio dos dados de aprovação escolar e pelas médias de desempenho em provas do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (Saeb), que envolve a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil (OLIVEIRA, 2009).

O PDE assume a agenda do movimento Todos pela Educação, lançado no ano de 2006, em São Paulo, por um grupo de empresários de diferentes setores para discutir a qualidade da educação pública. Nas palavras de Saviani (2008) esse movimento constituiu

como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2008, p. 13).

Sendo assim, é possível perceber que, grandes empresários estão tratando de assuntos educacionais, o que seria preocupante, uma vez que esse grupo defende uma educação no viés neoliberal, valorizando o controle no sistema de ensino.

Com o Ideb, os sistemas de ensino passaram a ter metas a serem alcançadas, pois, se comprometeram com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que possui articulação com o PDE. Nesse contexto a União, estados e municípios, junto com a comunidade e com as famílias, colaborarão com a mobilização social, na busca de melhorias da qualidade da educação básica.

A idéia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Essa ideia, defendida pela autora, remete ao discurso de que em se tratando do ensino, não cabe ao Estado responsabilizar-se pelo social, mas, sim, particularmente cada indivíduo assumir o compromisso de buscar meios de melhorar a qualidade da educação básica.

Saviani (2007a) apresenta as cinco metas defendidas pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação”: crianças e jovens de quatro a dezessete anos deverão frequentar a escola; todo aluno deverá ser alfabetizado aos oito anos de idade, bem como aprender o que é apropriado em seu nível de escolaridade; todo aluno deverá concluir a educação básica e, por fim, garantir o investimento para a educação.

Werle (2009) salienta que o PDE possui traços de um viés neoliberal. Nesse sentido, há ênfase para o controle das ações, na busca de resultados com a parceria do sistema privado, que vende produtos educacionais com o discurso de que contribuirão para o ensino e para a elevação do Ideb, como afirma a autora: “o Estado, que monitora e cria índices,

configura situações favoráveis para que empresas comercializem a educação pública” (WERLE, 2009, p. 113).

Graciano (2007), ao analisar o plano, afirma que o MEC recebeu críticas pela ausência do debate público para formulação do PDE, principalmente dos profissionais da educação, que não foram incluídos na formulação das medidas de tal plano. Caberia aos educadores discutir assuntos na educação, ou seja, quem realmente vivencia a realidade escolar.

O PDE, ao tratar da profissão docente da educação básica, propõe elevar o salário dos docentes, por meio do programa “Piso do Magistério”, para atingir, em 2010, o valor de R\$850,00 para 40 horas semanais de trabalho (SAVIANI, 2007a).

Sobre a formação de professores, o documento apresenta o comprometimento da União com a formação docente, junto com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que pretende oferecer cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica, por meio do ensino à distância, bem como oferecer programas de formação inicial de professores, como aparece no documento, o Pibid, que é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo valorizar a formação de professores para atuar na educação básica (BRASIL, 2007).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que no governo Lula foram criadas propostas para diferentes níveis e modalidades da educação. Para o Ensino Superior, a intenção é: “criar programas de iniciação à docência e extensão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 215).

De acordo com Helene (2007), se o país está preocupado em ter bons professores é preciso melhorar as condições de trabalho e salário dos docentes, uma vez que, não é suficiente somente criar novas instituições de ensino e nem tornar a profissão mais atraente.

Finaliza-se este capítulo destacando que a Reforma do Estado elaborou políticas educacionais baseadas em ideários neoliberais, presentes na política de formação de professores quando se referem ao docente, como profissional prático e reflexivo que desenvolve diversas competências para sobreviver em seu trabalho. Assim, a educação atende aos interesses governamentais, contribuindo para processo produtivo para acumulação do capital.

Para tanto, a década de 1990 foi marcada por políticas educacionais orientadas por ideários neoliberais. Nessas políticas os governos tiveram que adaptar a educação para atender ao sistema capitalista, que considera a educação e a formação de professores importantes para

as reformas políticas, uma vez que podem atender às demandas do mercado contribuindo para manutenção do sistema.

Cabe ressaltar que a educação aqui defendida é aquela que está voltada para a práxis, uma educação que forma um sujeito consciente, capaz de transformar essa sociedade voltada aos interesses capitalistas. A educação é um meio para que o sujeito possa apropriar-se do conhecimento científico. Mas no sistema capitalista o trabalhador não tem acesso ao conhecimento de forma integral, a escola fragmenta os conteúdos e forma sujeitos para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2011).

As reformas educacionais, na década de 1990, quando se trata da formação de professores da educação básica, privilegia uma formação reflexiva do professor, carregada de inúmeras competências para sobreviver no trabalho docente.

De maneira geral, a formação de professores precisa ter resistência para não aceitar as ideologias capitalistas. É necessário o estudo teórico e prático para refletir, de forma crítica, sobre o sistema e seu fazer pedagógico, para orientar sua práxis educativa.

Portanto, é necessário um sistema educacional comprometido com a formação integral do sujeito, considerando seus aspectos históricos e sociais. Uma educação que permita que o sujeito tenha uma consciência revolucionária, não aceitando tudo que é imposto pelo sistema capitalista, um sistema pela práxis, não separando trabalho intelectual do manual.

2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Com o intuito de situar o objeto de estudo, analisou-se neste capítulo as Portarias que representam o Pibid, desde sua criação, em 2007 até 2016, bem como a legislação que o fundamentou. Para este estudo, foi necessário apresentar a participação da Universidade Federal de Goiás (UFG) no Pibid, bem como o desdobramento do programa na Regional Jataí, dando ênfase à participação dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química. A escolha por esses cursos justifica-se, pois, na primeira Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o programa atendia somente essas áreas devido à falta de professores para atuar na educação básica, nessas disciplinas, especificamente.

Como foi apresentado no primeiro capítulo, a proposta do Pibid veio no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e teve seu primeiro edital lançado em 2007, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para alcançar o objetivo proposto, no capítulo foi feito uma análise bibliográfica que teve contribuição de autores que discutem a educação, em especial a formação de professores, considerando o contexto histórico e social, como: Evangelista e Triches (2015), Freitas (2007) e Saviani (2007b). Para contribuir com o estudo sobre o Pibid, utilizaram-se autores como: Rodríguez (2017) e Santos e Cruz (2017).

Para a análise documental foram utilizados documentos oficiais que amparam o Pibid, esses os quais deram início ao programa, sendo a Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Além desses documentos, foram analisados outros, que passaram a ser implantados no decorrer dos anos.

Este capítulo está dividido em três momentos: o primeiro analisou o Pibid no Brasil, o segundo apresentou os avanços e recuos do programa, o terceiro mostrou o Pibid na UFG e seus desdobramentos na Regional Jataí, destacando os cursos de Biologia, Física, Matemática e Química que fazem parte do programa.

2.1 Pibid no cenário brasileiro

Devido à carência de professores para atuarem nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia no país, em 2007 foi elaborado o relatório do Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), composto pela Comissão Especial de conselheiros, para estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio. Tendo como conselheiros, Antônio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílo Hingel, o Relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: soluções estruturais e emergenciais” (2007) traz dados apresentados pelo INEP/MEC, pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela OCDE (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

O relatório mostra informações sobre a formação de professores, destacando-se a escassez de docentes para atuarem na educação básica, ocasionada pela evasão de alunos nos cursos de Física, Química, Matemática e Biologia, tendo como consequência o baixo número de estudantes dessas áreas que concluíram o ensino superior. Também apresenta soluções, encaminhamentos e sugestões sobre como o Ministério da Educação (MEC) poderia solucionar tal quadro (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

De início, o relatório apresenta o cenário de déficit de professores nos quais os conselheiros Ruiz, Ramos e Hingel (2007) afirmam que o Brasil é o país que menos paga aos professores. O baixo salário constitui o principal motivo para que se tenha menor número de jovens que escolhem a profissão docente. Os conselheiros também apresentaram os fatores que causam a evasão nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o país, sendo um dos motivos a repetência nos primeiros anos, além da falta de recursos para que os estudantes se mantenham na universidade, mesmo sendo pública (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Os dados mostraram o percentual de evasão (quadro 2) e o total de concluintes dos cursos de licenciatura dentre os anos de 1990 a 2005 (quadro 3).

Quadro 2 – Evasão nos cursos de licenciatura no Brasil em 1997

Curso de licenciatura	Percentual de evasão
Química	75%
Física	65%
Matemática	56%
Biologia	42%

Fonte: Elaborado pela autora, conforme o relatório de Ruiz, Ramos, Hingel (2007).

Observando o quadro 2, percebe-se que na área de Química a evasão chegou a 75%. Do mesmo modo, o número de concluintes dos cursos de licenciaturas vem sendo reduzido, como apresenta o quadro 3.

Quadro 3 – Concluintes dos cursos de licenciatura no Brasil dentre os anos de 1990 a 2005

Cursos de licenciatura	Total de concluintes
Matemática	103.225
Biologia	95.856
Química	23.925
Física	13.504

Fonte: Elaborado pela autora, conforme o relatório de Ruiz, Ramos, Hingel (2007).

Assim, os dados apresentados nos quadros 2 e 3 mostraram que poderá acontecer o que os conselheiros, no relatório, denominaram de apagão do Ensino Médio. A CNTE afirma que o Brasil corre risco de não ter professores de Ensino Médio, na rede pública, na próxima década. A recomendação do relatório é que o governo federal, em colaboração com os estados, tome providências com medidas emergenciais e estruturais para que não falem professores para atuar no Ensino Médio.

Dentre as soluções estruturais apresentadas pelos conselheiros estão: o professor polivalente, estruturar currículos, programas de incentivo às licenciaturas, bolsas de incentivo à docência, licenciatura à distância, integração da escola e a universidade e o incentivo ao professor universitário que se dedica a educação básica (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Segundo os conselheiros, a proposta da formação de professores polivalentes é:

o governo federal dever estabelecer um olhar diferenciado para os cursos de licenciatura em todo o país de forma a produzir e estimular estudos e experiências para a organização e aplicação de Licenciaturas Plenas Abrangentes (por área), destinadas à formação de professores ‘polivalentes’, a princípio, em nível das universidades mantidas pelo Poder Público (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 21, grifo dos autores).

A primeira solução mostrou o olhar diferenciado do governo federal com as licenciaturas, consiste em estimular estudos, experiências e uma formação de professores polivalentes para as licenciaturas específicas que precisam de docentes para atuar no Ensino Médio.

A segunda solução seria estruturar os currículos das licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia diferenciados dos currículos de formação de bacharéis, envolvendo a formação pedagógica.

Uma terceira solução seria que o MEC estimulasse as licenciaturas, com políticas incentivadoras, como o Prolicen, promovendo bolsas de estudos para os estudantes das instituições públicas e ofertar preferencialmente cursos de Física, Química, Matemática e Biologia no período noturno.

A quarta solução apresentada pelos conselheiros é a criação de bolsas de incentivo à docência, para sanar a escassez de professores nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Essa proposta, segundo os autores, buscaria valorizar o futuro professor e melhorar a qualidade da formação, aumentando a procura de estudantes pelos cursos de licenciaturas. Assim como afirmam Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 22): “de imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”.

A quinta solução estrutural presente no relatório diz respeito à qualidade na formação de professores, por meio da educação à distância, sendo indicado que o MEC amplie e supervisione tal modalidade. Nesse sentido os conselheiros reforçam:

não dá para enfrentar a falta de professores no Ensino Médio sem colocar na agenda os novos meios de comunicação, principalmente devido ao grande *déficit* atual e às dimensões continentais do Brasil, mas é preciso verificar e garantir o sucesso e a eficiência desses métodos (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 22, grifo dos autores).

Alternativas como essa, se por um lado tem potencialidades para atingir aqueles que estão em locais longínquos e de difícil acesso, por outro também significa ser um meio de aligeirar, baratear e desvalorizar a formação de professores.

A sexta solução apresentada pelos conselheiros seria a integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior, com ações que envolvam docentes universitários e de Ensino Médio, em grupos de pesquisa e estudo, seminários voltados para a reflexão e propagação de boas práticas de escolas de nível médio, bem como o incentivo ao professor universitário que se dedicasse à educação básica.

As soluções emergenciais apresentadas pelos conselheiro, Ruiz, Ramos e Hingel (2007) seriam: contratação de profissionais liberais, aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes nas escolas públicas, com déficit de professores, por meio de bolsa de iniciação à docência; bolsas de estudos para alunos carentes das escolas privadas por meio do Prouni; incentivos fiscais e financeiros para adiar a aposentadoria de professores de Ensino Médio e dos últimos anos do Ensino Fundamental; incentivo para professores

aposentados voltarem a atuar na docência; contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; e o uso complementar das telessalas para disciplinas com carência de professores.

Dentre as soluções emergenciais, cabe destacar a contratação de profissionais liberais como docentes “(engenheiros, biólogos, agrônomos...) para atuarem no Ensino Médio nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, mediante a aprovação em curso de Complementação Pedagógica” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 23). Essa “solução” apresenta a desvalorização da profissão docente, uma vez que, preferem contratar outros profissionais para atuar no Ensino Médio do que valorizar a profissão com salários dignos, condições melhores de trabalho, boa estrutura nas escolas, dentre alternativas que atrairiam mais pessoas na escolha da profissão docente.

Freitas (2007, p. 1207), analisando esse relatório do Conselho Nacional de Educação, afirma que a escassez de professores para a educação básica apresentada no relatório da CNE, não pode ser considerado como um problema conjuntural e nem emergencial. “Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”.

Percebe-se que os problemas da contemporaneidade na área da educação, em especial na formação de professores, vêm sendo produzido historicamente, seja pelo afastamento do Estado de suas responsabilidades ou pela interferência dos organismos internacionais na educação, conduzindo a Reforma do Estado e por consequência a reforma educacional, como foi abordado no primeiro capítulo.

Contudo, o relatório elaborado pelo CNE foi fundamental para que o MEC, ao elaborar o PDE, incorporasse a proposta de bolsas, bem como o reforço na educação à distância com a Universidade Aberta Brasil (UAB). Ressalta-se alguns apontamentos feitos no primeiro capítulo a respeito do PDE, que se configura como um documento de cunho neoliberal, sem a participação dos profissionais da educação em sua elaboração, com o interesse nos resultados e ênfase no controle, por meio das avaliações externas e internas, bem como um documento que destaca a formação à distância, contribuindo para o aligeiramento da formação.

Nesse cenário de gerencialismo na educação, na busca da eficiência e eficácia, o PDE apresenta o Pibid em 2007, não apenas como um programa para promover a parceria entre a universidade e escola, mas também contribuir com o Ideb para melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2007b).

A Capes, agência de fomento do Pibid, emite a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007; no art. 1º, inciso 1º, e apresenta os objetivos iniciais do programa.

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

Com base nos objetivos traçados por essa portaria, observa-se que o Pibid pretendeu preparar os estudantes das instituições federais de educação superior para atuarem na educação básica pública. Dois anos depois, a Capes publicou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, já mencionado no capítulo I, e apresentou, como um de seus objetivos, a integração entre a educação básica e a formação inicial, sendo também uma das metas do Pibid (BRASIL, 2009a).

Outra iniciativa que merece destaque no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no art. 10, em que se refere que a Capes deve ser responsável pela iniciação à docência, mediante fomento de programas para formação de professores para atuar na educação básica e ao mesmo tempo, conceder bolsas para licenciandos do ensino superior. Os programas precisam estabelecer a relação entre universidade e escola e os licenciandos colaboram nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública (BRASIL, 2009a).

A proposta do Pibid previa que as instituições federais de ensino superior deviam estabelecer parceria com as escolas públicas, para que o programa fosse desenvolvido com a colaboração dos bolsistas nas atividades de ensino aprendizagem.

Por sua vez, o art. 3º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, menciona que: “parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM” (BRASIL, 2007c, art.3, p. 2). Para participar do programa, as escolas precisam estar com índice do Ideb abaixo na média nacional, elaborar o projeto e submetê-lo a aprovação.

O programa iniciou atendendo algumas áreas específicas, como Física, Química, Matemática e Biologia, para Ensino Médio, tendo como justificativas aquelas apresentadas no relatório CNE, no que se refere ao déficit de professores (BRASIL, 2007c).

É interessante notar que essas áreas específicas como preferenciais para iniciar as atividades pedagógicas do programa vem ao encontro dos dados apresentados pelo documento: “Escassez de Professores para Educação Básica”, que também foi publicado no mesmo ano com estratégias para solucionar o déficit de professores para atuar na docência.

Deimling (2014) ao analisar a Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 esclarece que:

o foco dado pela referida Portaria aos cursos da área de ciências exatas e ciências da natureza, em clara sintonia com os dados apresentados pelo Relatório do CNE do mesmo ano e com suas estratégias e soluções para o déficit de formação de docente nessas áreas do conhecimento. Isso deixou – em certa medida – em segundo plano a atuação do PIBID na formação de professores para as disciplinas que contempla conhecimento igualmente importante para a formação dos alunos da educação básica como, por exemplo, filosofia, sociologia, história, e geografia, abrangidas pela área de ciências humanas. Da mesma forma, o curso de Pedagogia, responsável, atualmente, por formar o professor polivalente responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental, não foi mencionado (DEIMLING, 2014, p. 67-68).

Sendo assim, as estratégias pensadas pelos conselheiros, para solucionar o problema da carência de professores em áreas específicas, apontava para a área de ciências humanas como uma agenda a ser implantada em segundo plano para o Pibid.

No art. 4º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tem-se que o Pibid concederá bolsas de estudo para estudantes de iniciação à docência, para o professor coordenador e para o professor supervisor dos BID. É importante deixar clara quais as funções dos participantes responsáveis pelo desenvolvimento do programa. O professor coordenador é aquele que trabalha na instituição de ensino superior, responsável pelo projeto e por orientar as atividades pedagógicas. O professor supervisor é aquele que trabalha na rede pública de educação básica e cabe a ele a responsabilidade de supervisionar os BID na escola parceira.

Ainda no art. 4º, inciso 1º, consta que as bolsas serão concedidas à instituição de ensino superior após “aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - Sesu, do Ministério da Educação, mediante

chamada pública de projetos para o PIBID” (BRASIL, 2007c, art.4, p. 2). Nessa perspectiva a UFG participou da chamada a partir de 2007, como será exposto adiante.

Quanto aos alunos bolsistas, no mesmo artigo 4, inciso 6º, afirma-se que os projetos institucionais selecionados serão aqueles que priorizem como bolsistas alunos oriundos de escola pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2007c).

Oliveira (2013), ao analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores e a crise da profissionalização docente, destacou uma pesquisa feita pelo Inep, intitulada “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”, com jovens entre 17 a 20 anos de idade, que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2007. Dentre os resultados da pesquisa a autora destaca que houve baixa procura por parte dos jovens em escolherem os cursos de formação de professores e afirma que:

analisando o perfil dos que querem ser professores (5,2%), o estudo conclui que os indivíduos com maior probabilidade de escolher o magistério – aqueles com 17 a 20 anos que realizaram o Enem 2007 e declararam a opção pela profissão de professor de educação básica – têm o seguinte perfil: são mulheres, estudaram sempre em escolas públicas, têm renda familiar de até dois salários mínimos e a mãe não completou o ensino médio. Os dados do estudo constituem, embora não tenha sido o propósito do tema, uma indicação do perfil socioeconômico dos candidatos ao magistério na educação básica (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Assim, com base nas afirmações dessa autora e nos resultados levantados por ela, junto à pesquisa feita pelo Inep, destaca-se a Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Este documento aborda que os projetos selecionados para participarem do programa serão aqueles quais os licenciandos frequentaram a escola pública e que possuem renda familiar menor que dois salários mínimos. Infere-se que a opção por esse público estudantil, objetiva também a permanência de graduandos na universidade, mediante bolsa de incentivo à docência, pois sabe-se que é desse grupo/classe que são provenientes a maioria dos docentes da educação básica, como mostra Oliveira (2013) em seu estudo a partir dos resultados da pesquisa do Inep.

A Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 deixa claro no art. 5, os deveres do BID, como:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas no § 2º do art. 1º desta Portaria;

- II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e
- III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública (BRASIL, 2007c, art.5, p. 2).

Percebe-se que para participar do programa, o BID precisa estar matriculado em curso de licenciatura e também dedicar seu tempo em atividades do Pibid. Para isso, o estudante tem que se organizar para que o período dedicado ao programa não prejudique seu empenho nas atividades regulares do curso de licenciatura do qual faz parte. Cabe destacar que o último dever do bolsista consiste em assinar, na concessão da bolsa, uma declaração que expressa o interesse em atuar na profissão quando concluir o curso superior em licenciatura.

Essa declaração, por um lado mostra ao bolsista a necessidade de um comprometimento responsável com a bolsa, por outro, pode como no caso desta pesquisa, comprometer a obtenção de dados por se recordar sobre o exposto na declaração, como será discutido no capítulo três.

Em relação ao professor coordenador, o art. 6º descreve seu perfil, como:

- I - pertencer ao quadro efetivo da instituição;
- II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;
- III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e
- IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica (BRASIL, 2007c, p. 2).

Desta forma, esse perfil direciona para a experiência na educação básica, preferencialmente cabe ao professor coordenador fazer a seleção dos professores supervisores que acompanharão os BID, atendendo como critério a escolha daquele que possui prática na docência em educação básica. A respeito do professor supervisor, este possui papel importante no programa, uma vez que espera que esse profissional contribua na formação dos futuros professores, mas, de acordo com esta pesquisa, o supervisor nem sempre foi visto de forma positiva pela maioria dos egressos.

Quanto aos prazos das bolsas concedidas pela Capes, elas terão validade de doze meses e as bolsas de iniciação à docência terão os valores equivalentes às bolsas de iniciação científica. Os valores das bolsas¹⁰ para professor coordenador serão concedidos pelo Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$1.200,00 (mil e duzentos

¹⁰ Esses valores das bolsas referem-se ao ano de 2007. Conforme o programa se expandiu os valores foram modificados e serão apresentados mais adiante no decorrer do capítulo.

reais) mensais e para o professor supervisor no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais (BRASIL, 2007c).

No âmbito da formação inicial de professores, foi publicada a Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, que se trata de um documento bem detalhado que apresenta as finalidades do Pibid, os financiamentos e o dever de cada bolsista (BRASIL, 2009c).

O art. 1º dessa portaria mostra que o Pibid tem por finalidade “apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, 2009c, art.1, p. 1).

Todavia, o Pibid, após dois anos de existência, foi estendido para as instituições de ensino público estadual, bem como inseriu outras licenciaturas, como apresenta o art. 1º, inciso 2º, que as áreas do conhecimento para o Ensino Médio que foram atendidas, além daquelas que inicialmente eram prioridade, são: Filosofia, Licenciatura em Educação Artística e Musical, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia, com destaque para alfabetização. De forma complementar, foram contempladas as licenciaturas em Letras-Língua estrangeira, licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas (BRASIL, 2009c).

Em 2010 foi revogada a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Além de contemplar as decisões da Portaria anterior, a nova Portaria acrescenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, além da formação de professores para a educação infantil (BRASIL, 2010b).

Um aspecto interessante da nova Portaria diz respeito à ampliação do Pibid para atender as instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, como se lê no art. 1º:

instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010b, art. 1, p. 26).

Na medida em que o Pibid foi apresentando boa aceitação entre alunos e professores, seja da educação básica ou do ensino superior, outras instituições foram sendo agregadas. Nota-se que o Pibid abriu caminho para a parceria público-privada que se associa

com a perspectiva neoliberal, discutida no capítulo anterior. A qual visa reformar o Estado com intenção de diminuir sua atuação para torná-lo mais eficiente e produtivo para o mercado. Veremos adiante, que em 2013, o Pibid ampliou o programa para as instituições privadas com fins lucrativos.

Com a portaria apresentada o Pibid tornou-se instrumento legal, mediante o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, que substituiu as portarias anteriores, apresentando as finalidades do programa, as modalidades de bolsas e os sujeitos a quem se destinam, os critérios para participar do programa e as reponsabilidades da Capes.

Nesse Decreto os objetivos do programa foram ampliados, deixando seu foco inicial especialmente para Ensino Médio, como apresenta a Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, para atender a educação básica, envolvendo outras licenciaturas. O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 aponta para a inserção dos licenciandos na escola pública, mediante a participação em experiências metodológicas de práticas inovadoras, a relação entre teoria e prática, bem como o papel dos professores da rede de ensino pública, como coformadores dos licenciandos. No art. 3º são expostos os novos objetivos do programa, sendo eles:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010a, art.3, p. 2).

Assim, pode-se destacar que o programa, ao ampliar seus objetivos, não perdeu de vista o incentivo à formação inicial de professores, além de buscar a melhoria da qualidade da educação pública e se adequar às novas exigências da sociedade contemporânea, como mostra o inciso IV do objetivo. Os futuros professores devem ter contato com experiências metodológicas e tecnológicas, com uma prática docente de caráter inovador, com

competências necessárias para solucionar problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem.

A princípio, parece favorável o inciso IV, mas é preciso atentar-se à essência dessa proposta, pois pode-se inferir que ela está na discussão das pedagogias do aprender a aprender, a qual direcionava na busca por conhecimentos para adequar a educação a mudanças sociais.

A Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, foi aprovada pelo presidente da Capes daquela época, que trata das normas do programa, referentes aos procedimentos técnicos, para a submissão de projeto pelas instituições de ensino superior e as propostas a serem seguidas caso o projeto seja aprovado. O documento também apresenta os objetivos do Pibid, os itens financiáveis e não financiáveis, as modalidades de bolsas e o pagamento, obrigações dos bolsistas, acompanhamento e avaliação do programa, prestação de contas, suspensão e cancelamento das bolsas e publicação de trabalhos (BRASIL, 2010c).

Em 2013 uma nova Portaria foi publicada, a de nº 96, de julho de 2013 e a anterior, Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010 foi revogada. Nessa nova Portaria é acrescentado um objetivo complementando os que foram traçados pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, esse objetivo, apresentado no art. 4º trata-se de “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013d).

Santos e Cruz (2017), analisando as portarias do programa, inferem na questão do Ideb, quando afirmam que as políticas educacionais utilizam um programa temporário, no caso o Pibid, na tentativa de “resolver uma situação permanente, desse modo, buscam utilizar o Pibid como solução prática das escolas excluindo toda uma contextualização da formação de professores” (SANTOS; CRUZ, 2017, p. 8879).

Ainda na Portaria nº 96, de julho de 2013, art. 8º, primeiro parágrafo, reforça-se a questão do Ideb, que foi apresentada na Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e acrescenta-se nessa nova Portaria que as instituições de ensino superior devem desenvolver atividades do projeto, em escolas

que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (BRASIL, 2013d, art.8, p. 4).

Uma mudança notável da Portaria nº 96, de julho de 2013 em relação à Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, foi a questão da expansão do Pibid para escolas que tenham bom desempenho no Ideb. Cabe lembrar que na Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007 o programa contemplava somente as escolas públicas com baixo índice no Ideb.

Entretanto, a possibilidade dos bolsistas vivenciarem as duas realidades na educação básica, referentes ao desempenho ou não dos alunos, por um lado pode contribuir para a reflexão e aprimoramento da sua formação, por outro, atende as orientações dadas pelos organismos internacionais, uma vez que atrela a formação dos professores a uma busca pela melhoria do rendimento dos alunos em avaliações externas.

Nesse contexto, o programa objetiva aproximar a universidade da educação básica na tentativa de melhorar, tanto a qualidade de formação de professores quanto a educação, apesar de seguir a pedagogia dos resultados, tendo metas e índices a alcançar.

Como já mencionado, por meio da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, o programa agregou outras instituições além das federais, sendo as estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Três anos depois, em 2 de agosto de 2013, foi lançado o Edital Capes nº 061/2013, acrescentando que o Pibid seria ampliado para as instituições com fins lucrativos, desde que os cursos de licenciaturas interessados possuíssem alunos regulares matriculados no Prouni.

Santos e Cruz (2017, p. 8881), ao analisar o Pibid na busca de compreender os avanços e recuos para a formação de professores, destacam: “há um estímulo para contemplar o setor privado em detrimento da expansão dessas bolsas para o setor público”. Para as autoras a transferência de recursos do setor público para o setor privado, faz com que o Pibid mude seu foco, deixando de ampliar os investimentos somente para a esfera pública, atendendo outras, como as instituições de ensino privado.

Como mencionado no primeiro capítulo, o Pibid e o Prouni são programas criados no governo Lula e que estão presentes no PDE, programas que transferem o recurso financeiro do setor público ao privado, uma vez que o Prouni oferece bolsas de estudos em instituições privadas, para estudantes de baixa renda e o Pibid, como vimos na Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, começou atender as instituições de ensino superior privada, sem fins lucrativos, e depois, em 2013, ampliou as bolsas para as instituições com fins lucrativos.

A concepção neoliberal apoia a parceria entre a esfera pública e privada, a qual reduz o papel do Estado e as instituições privadas se responsabilizam por algumas atribuições da educação. Com as reformas educacionais já discutidas no capítulo anterior, percebeu-se

que o Pibid atendeu um dos objetivos da reforma ao propor a parceria entre o setor público e o privado.

Uma nova Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 foi lançada e trouxe o desmonte da proposta inicial do Pibid ao apresentar mudanças em seu regulamento, na tentativa de juntá-lo a outros programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). A intenção prevista na portaria era de melhorar os resultados nas avaliações nacionais e promover a alfabetização (BRASIL, 2016b).

Com as alterações previstas, Santos e Cruz (2017, p. 8882) alegam que “houve várias reivindicações nas quais muitos educadores lutam por sua revogação em virtude de não se contemplar a ideia original de valorização e formação inicial docente”. Os envolvidos com o programa mostraram insatisfação com essa nova portaria que apresentava mudanças em seu caráter.

A Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, no Anexo III, diz sobre as orientações para a submissão dos projetos institucionais adequados a novas regras do Pibid. O documento não cita algumas áreas de conhecimento do programa, como a licenciatura em Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Ciências da informática, Educação Física, Enfermagem, Línguas estrangeiras, Psicologia, Teatro, Teologia, dentre outras (BRASIL, 2016b).

Do mesmo modo, foi excluído desta portaria o coordenador de áreas de gestão de processos educacionais, que seria o professor da licenciatura responsável em auxiliar na gestão do programa e na instituição de ensino superior. Também não foi mencionado o Pibid diversidade, que era voltado para formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e de campo (BRASIL, 2016b).

Sendo assim, essa portaria foi revogada pela Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 e os projetos que estavam em andamento continuaram regidos pela Portaria nº 96, de julho de 2013, conforme foi publicado pela Portaria nº 120, de julho de 2016.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755, discutida no primeiro capítulo, foi revogada pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 que apresentou algumas alterações para a formação de professores, a fim de atender o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 e os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O novo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 mantém as políticas de formação inicial e continuada e apresenta os processos formativos em consonância com Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE e com a Base Nacional Comum Curricular. Os programas de iniciação são mantidos, porém anuncia o Programa Residência Pedagógica que será discutido mais adiante (BRASIL, 2016a).

O Decreto anunciou no art. 2, que trata dos objetivos, a valorização dos profissionais da educação, mediante o estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, melhoria da remuneração e a garantia de melhores condições de trabalho (BRASIL, 2016). Esse mesmo decreto no art. 12, quarto parágrafo, apresenta “formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério” (BRASIL, 2019, art.12, p.7).

O Decreto que apresentou como objetivo a valorização da profissão docente, no art. 12, mostrou a iniciativa da formação em nível médio para a função do magistério, acarretando a desvalorização do professor e a precarização do trabalho docente.

Com relação aos diversos documentos legais que compõem o Pibid, o quadro que segue tem o intuito de apresentar o principal conteúdo que trata os documentos analisados neste capítulo desde 2007 a 2016.

Quadro 4 - Documentos do Pibid 2007 a 2016

Ano	Documentos	Conteúdo
2007	Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro	Primeiro edital, com prioridade a formação de professores para atuar nas áreas das licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática, bem como contemplar as escolas públicas com baixo índice no Ideb.
2009	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta a Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.
2009	Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro	Ampliação do Pibid para as instituições estaduais, bem como para o ensino médio outras licenciaturas: Filosofia, Educação Artística e Musical, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia, com destaque para alfabetização. De forma complementar, foram contempladas a licenciatura em Letras-Língua estrangeira, licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas.
2010	Portaria nº 72, de 9 de abril	Ampliação do Pibid para as instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos e a integração do programa com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2010	Decreto nº 7.219, de 24 de junho	Amplia os objetivos do Pibid, no que diz respeito ao programa atender a educação básica e não somente o ensino médio, bem como para inserção dos bolsistas na escola pública para com a participação de experiência inovadora, professores da escola básica como coformadores dos bolsistas, articulação entre teoria e prática.

continua

Quadro 4 – Documentos do Pibid 2007 a 2016 (continuação)

2010	Portaria nº 260, de 30 de dezembro	Aprova normas do programa referente aos procedimentos técnicos e propostas a serem seguidas caso o projeto da instituição superior seja aprovado.
2013	Edital 061/2013	Trata da seleção de projetos institucionais de iniciação, acrescentando as instituições com fins lucrativos.
2013	Portaria nº 96, de 18 de julho	Atualiza as normas do Pibid, com funções detalhadas das bolsas para participantes, bem como os requisitos para participação das instituições de ensino superior, custeio financeiro dentre outras e dispõe sobre a expansão do Pibid para escolas que possui bom desempenho no Ideb.
2016	Portaria nº 46, de 11 de abril	Articulação do Pibid com outros programas como: o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). Exclui alguns cursos de licenciaturas como: Artes Plásticas e Visuais Ciências Agrárias, Ciências da informática, Educação Física, Enfermagem, Línguas estrangeiras, Psicologia, Teatro, Teologia, dentre outras. Exclui o coordenador de áreas de processos educacionais do quadro de bolsistas e o Pibid diversidade.
2016	Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, organiza seus programas e ações, em consonância com PNE, com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE e com a Base Nacional Comum Curricular. Os programas de iniciação são mantidos, porém anuncia o Programa Residência Pedagógica.
2016	Portaria nº 84, de 14 de junho	Revoga a Portaria nº 46/2016
2016	Portaria nº 120, de 22 de julho	Revogação da Portaria nº 46/2016 e dispõe que os projetos continuam regidos pela Portaria nº 96/2013.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos legais Pibid/Capes

O quadro 4 apresenta as mudanças importantes que foram acontecendo no Programa, no decorrer dos anos. Nota-se que algumas alterações aconteceram nos documentos legais, para o avanço ou para seu recuo. O Pibid iniciou-se atendendo alguns cursos de licenciatura, logo expandiu-se para outras áreas, porém, no decorrer dos anos, foi marcado por alguns retrocessos apresentados na Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. O próximo segmento dará continuidade a essa discussão apresentando de forma mais detalhada alguns pontos importantes avanços ou recuos do programa.

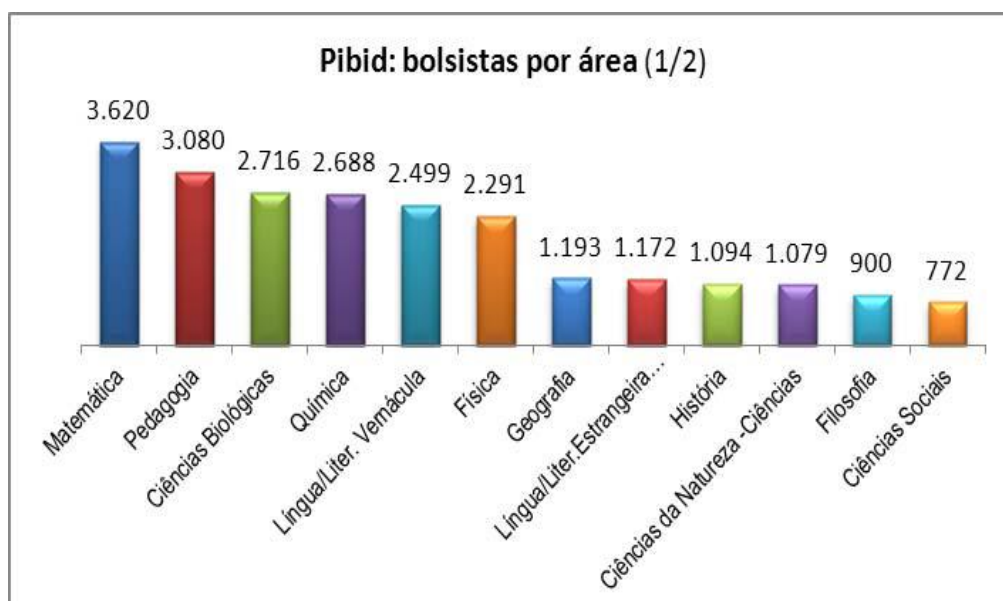
2.2 Pibid: avanços e recuos

Com intuito de mostrar que o Pibid não teve até o momento, um caráter linear de desenvolvimento, prima-se por destacar alguns avanços e recuos do Pibid, entre os anos de 2007 e 2016. Os principais avanços foram marcados pelo aumento das áreas de licenciaturas contempladas, pelo aumento do número de bolsas nos últimos anos e pelas contribuições do programa aos egressos.

Os recuos são encontrados quando o Pibid passou a beneficiar as instituições de ensino privado; cortes nos recursos financeiros do programa iniciados em 2015; articulação do Pibid com outros programas como Pnaic, PME, Proemi e o Pnem; o desmonte do programa, a partir de 2017, conhecido como modernização do Pibid.

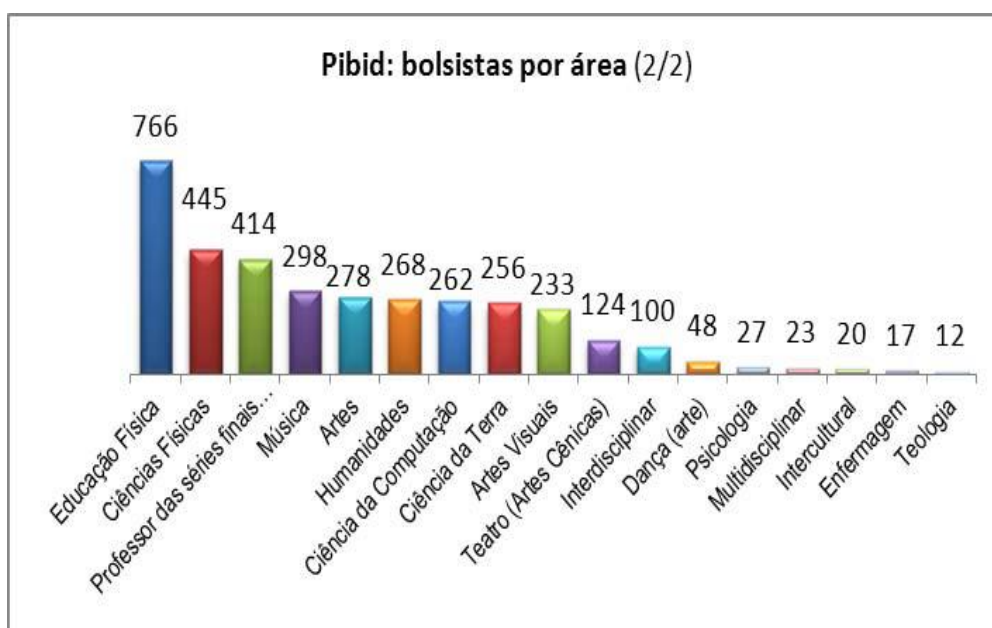
O primeiro avanço foi referente aos cursos de licenciatura participantes do programa e o número de bolsistas, por área de conhecimento, como apresenta o gráfico que segue.

Gráfico 1 – Bolsistas do Pibid por área de conhecimento (2009-2013) (continua)



Fonte: Relatório de Gestão da DEB/Capes 2009-2013 (BRASIL, 2013a, p. 41).

Nota-se que, além da expansão dos cursos de licenciatura participantes do programa, houve também o aumento do número de bolsas que em 2007 iniciou com 3.088 e com o passar dos anos, esse número foi crescendo. Em 2007 o Pibid contemplava as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia e a partir de 2009 passou a atender as outras licenciaturas, como mostram os dados apresentados no Relatório de Gestão Capes/Pibid 2009-2013.

Gráfico 2 – Bolsistas do Pibid por área de conhecimento (2009-2013) (continuação)

Fonte: Relatório de Gestão da DEB/Capes 2009-2013 (BRASIL, 2013a, p. 41).

Os gráficos mostram que o Pibid conseguiu expandir-se, não apenas para todas as licenciaturas, mas também para as outras áreas de ciências humanas, das exatas, da terra, saúde, sendo um avanço do programa. Porém, cabe destacar que apesar de abarcar as licenciaturas, não contempla a todos os licenciandos, como se verá adiante.

O segundo avanço do programa refere-se ao aumento no número de bolsas. Os dados disponibilizados pelo Relatório de Gestão da DEB (2009-2013 e 2009-2014) comprovam a evolução do programa.

Quadro 5 – Evolução do Pibid 2007-2013

Bolsistas	2007 ¹¹	2013 ¹²
Iniciação à docência	2.326	72.845
Supervisor	503	11.717
Coordenador	259	5.692
Total de bolsas	3.088	90.254

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do relatório de gestão DEB (2009-2013 e 2009-2014)

¹¹ Quantitativos retirados do Relatório de Gestão da DEB (2009-2013) (BRASIL, 2013a).

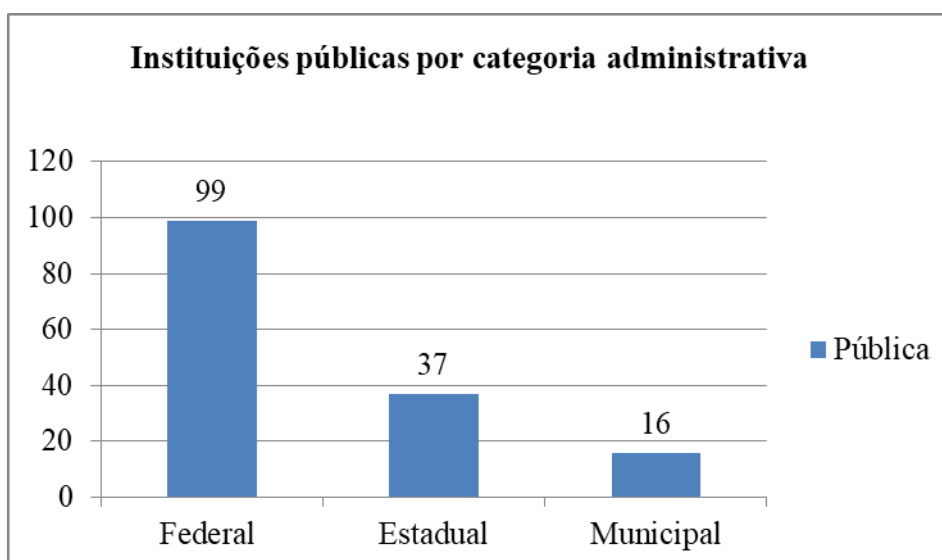
¹² Quantitativo de bolsas aprovadas nos editais Pibid 2013, para vigência em 2014, retirados do Relatório de Gestão da DEB (2009-2014) (BRASIL, 2014a).

Os dados mostram o crescimento do programa, que se iniciou em 2007 com 3.088 bolsas e chegou em 2013 com 90.254 bolsas acumuladas. O valor quantitativo do ano de 2013 inclui as bolsas do Pibid diversidade, que corresponde à concessão de bolsas a licenciandos matriculados nas áreas interculturais indígenas e educação do campo.

O terceiro avanço do programa refere-se às contribuições do Pibid na formação dos BID, como mostra as pesquisas de Martins (2013), Silva (2014), Barros (2016), Sombra (2016), Gehring (2016) Gonçalves (2016) e Demari (2017), que em comum afirmam que o Pibid contribuiu na formação dos egressos, proporcionou a relação entre teoria e prática e universidade e escola, influenciou na prática docente, fez com que alguns egressos permanecessem na docência e oportunizou o conhecimento da realidade escolar.

Contudo, quando se tratam dos recuos, o primeiro foi quando o Pibid passou a beneficiar as instituições sem fins lucrativos a partir de 2010, e com fins lucrativos a partir de 2013, tirando seu foco da esfera pública. Essa expansão do programa para além da esfera pública foi considerada um recuo, em relação à proposta inicial, uma vez que os recursos financeiros que são repassados para as instituições privadas poderiam ser investidos nas instituições de ensino público. Assim, o gráfico 3 apresenta 152 instituições públicas por categoria administrativa.

Gráfico 3 – Instituições públicas por categoria administrativa em 2014

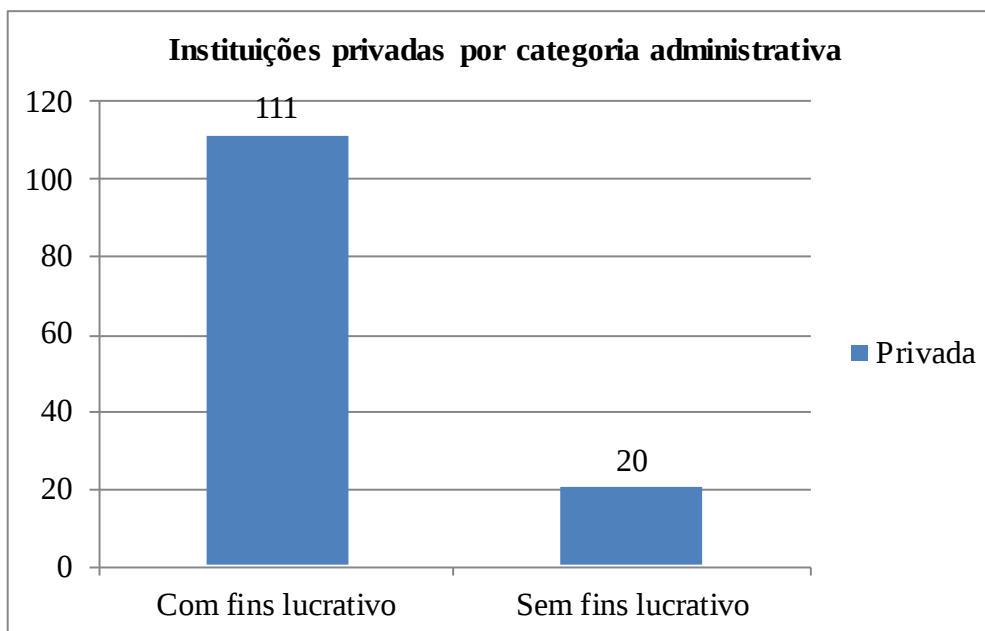


Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Relatório de Gestão DEB (2009-2014) (BRASIL, 2014a).

Percebe-se que a esfera de instituição federal corresponde a 35%, a estadual 13% e a municipal 6%, totalizando 54% na categoria administrativa pública. Em relação às

instituições privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos, essas chegam ao total de 131 instituições em 2014. O Gráfico 4 demonstra a informação obtida.

Gráfico 4 – Instituições privadas por categoria administrativa em 2014



Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Relatório de Gestão DEB (2009-2014). (BRASIL, 2014a).

Assim as instituições com fins lucrativos correspondem a 39%, enquanto que as sem fins lucrativos chegam a 7%; o percentual total das instituições na categoria privada equivale a 46%.

Rodríguez (2017), fazendo uma análise do Pibid com relação ao setor público e privado, afirma que o programa possui cunho neoliberal com a parceria público e privado, mesmo que a predominância de bolsas seja para as instituições de ensino superior pública, considera que o setor privado vem crescendo.

O segundo recuo do programa ocorreu com a redução das bolsas e posteriormente com risco de suspensão, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Houve o desmonte da educação pública, uma vez que os orçamentos para essa área foram reduzidos pelo governo federal, o que prejudicou a qualidade da educação.

Em relação à redução das bolsas, em 2013 o Pibid chegou com 90.254 bolsas acumuladas. Esse total, para o ano de 2013 não permaneceu ou expandiu-se nos anos seguintes, pelo contrário, o número foi reduzido. Ao longo do ano de 2016, aconteceram cortes orçamentários, na área da educação e nesse contexto foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241. O Pibid, que concedia até 90.254 bolsas, reduziu seu número para aproximadamente 73 mil bolsas (BRASIL, 2017).

Todavia, em se tratando de questões sobre as bolsas de iniciação à docência, é importante destacar o que está no art. 28º da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que diz sobre a duração da bolsa, que varia conforme a modalidade da concessão. As bolsas de coordenação e supervisão terão duração de até quarenta e oito meses, as bolsas de iniciação à docência terão duração de até vinte e quatro meses, ambas prorrogáveis por igual período (BRASIL, 2013d).

No art. 36º dispõe sobre a concessão de bolsas de iniciação à docência; o licenciando deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES (BRASIL, 2013d, art.36, p. 13).

Guarda e Raimann (2016), em seus estudos sobre o Pibid, apontam as possibilidades e limitações do programa na formação de professores, destacando a questão da meritocracia que é confirmada no terceiro requisito do artigo citado, no qual nem todos os licenciandos receberiam a bolsa, pois o critério de seleção possuía especificidades.

Algumas indagações acerca do programa foram importantes, uma vez que o Pibid não atende a todos os estudantes de licenciatura. Nesse caso, a LDB, como foi citada no capítulo I, prevê a participação de programas de incentivo à docência para formação de professores, mas qual o sentido de o documento amparar a formação, se o programa não é capaz ainda de apoiar todos os licenciandos?

O programa pode, de um lado, ter expandido-se no total de número de bolsas e para todas as licenciaturas, porém, de outro lado, o financiamento do Pibid referente às modalidades das bolsas remetem para uma desvalorização profissional, como é apresentado no Relatório de Gestão – DEB/Capes 2009-2013.

- I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;
- II - coordenação institucional (professor da IES responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;
- III - coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua

área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;

IV - supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 765,00 (BRASIL, 2013a, p. 33).

Diante desse cenário, as modalidades de valores das bolsas são diferentes entre os participantes: o licenciando bolsista e o supervisor da escola pública recebem o menor valor em relação ao(a) coordenador(a) institucional e o(a) coordenador(a) de área, que é o(a) professor(a) da universidade. Nota-se a desvalorização do trabalho docente, pois ambas as funções necessitam de responsabilidade e dedicação, porém, não são vistas com a mesma valorização no apoio financeiro (GUARDA; RAIMANN, 2016).

Esse tipo de desvalorização salarial perpetua-se na sociedade capitalista, formando sujeitos para a mão de obra barata, sem uma formação integral, mas, sim, fragmentada. Programas como Pibid estão ancorados com as ideias neoliberais, que proporcionam a preparação para a docência, mas, ao mesmo tempo, utilizam o potencial do sujeito para a mão de obra barata, para a reprodução e manutenção da sociedade capitalista.

Em 11 de abril de 2016 foi lançada a Portaria de nº 46, que apresentou o aumento da quantidade de bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos, quando cada coordenador de área deveria orientar no mínimo vinte e no máximo trinta bolsistas e cada supervisor acompanhar no mínimo dez e no máximo quinze bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2016b).

Comparando essa Portaria com a de nº 96, de 18 de julho de 2013, nota-se que o houve o aumento do número de bolsistas por subprojeto, uma vez que na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 assegurava que cada coordenador de área deveria orientar no mínimo cinco bolsistas e no máximo vinte e cada supervisor acompanhar no mínimo cinco bolsistas e no máximo dez licenciandos de iniciação à docência.

Bueno e Moraes (2017), ao fazerem um estudo sobre as contribuições do Pibid na formação de professores de Geografia da UFG, destacaram a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 como uma ruptura do programa, e justificam assim:

dentre as mudanças contempladas nessa portaria (nº 46, de 11 de abril de 2016) destacava-se a reorganização do quantitativo de sujeitos envolvidos diretamente com o PIBID: cada coordenador de área deveria orientar no mínimo vinte e no máximo (trinta) bolsistas de iniciação à docência; cada supervisor deveria acompanhar no mínimo dez e no máximo quinze bolsistas de iniciação à docência (BUENO; MORAES, 2017, p. 82).

As autoras argumentam que o coordenador de área sairia de dez bolsistas de iniciação à docência para vinte, e o professor supervisor de um mínimo de cinco bolsistas para mais de dez. Esse aumento quantitativo de bolsistas para o coordenador de área e o supervisor poderia comprometer os responsáveis, no que se refere à qualidade do acompanhamento das ações, sejam de planejamento ou no momento de pesquisa, na apresentação de trabalhos em eventos científicos.

De fato, os argumentos apresentados pelas autoras são válidos, uma vez que ao aumentar o número de bolsas, buscando atender mais estudantes, seria preciso aumentar número de coordenadores, supervisores e de escolas parceiras com o programa, para não comprometer a qualidade da formação inicial e continuada de professores.

Ainda sobre o risco de suspensão do programa em 2015, algumas entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) enviaram uma carta ao ministro da educação Renato Janine Ribeiro e ao presidente da Capes Carlos Afonso Nobre, para esclarecer a respeito dos cortes de verbas que atacaria o Pibid, pedindo às entidades o empenho de garantir a continuidade do programa.

o Pibid representa uma daquelas medidas indispensáveis para que ocorram melhorias estruturais na educação brasileira. Sabemos todos: bons alunos advêm de bons professores e educação de qualidade exige educadores qualificados. É nessa direção que o Pibid caminha. Não se pode paralisá-lo, não se pode impedi-lo de atingir seus objetivos (JORNAL, 2015, p.1).

Na carta, as entidades argumentam que o programa vem contribuindo para valorização da formação de professores e defendem a permanência e continuidade do Pibid. Após recebê-la, a Capes respondeu às entidades SBPC e a ABC fazendo esclarecimentos em relação à continuidade do Pibid, argumentando que “torna-se importante esclarecer que o corte de bolsas mencionado pela carta não procede. Como já foi amplamente divulgado, a Capes esclareceu, em nota, que nenhum bolsista do Pibid que se encontra no sistema de pagamento terá sua bolsa descontinuada” (JORNAL, 2015, p.1).

O presidente da Capes Carlos Nobre esclareceu que a agência de fomento do Pibid estava adequando-se ao limite orçamentário ressaltando que os programas que estavam em funcionamento não seriam interrompidos.

O ano de 2015 foi marcado por mobilizações de cientistas e bolsistas do programa, na luta pela permanência e continuidade do Pibid. Assim, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(ForPibid) foi criado para defender o programa, considerando que ele contribui para a formação de professores. Naquele ano, a presidente do ForPibid, Alessandra Santos de Assis, demonstrou preocupação com as informações que previam corte de 15% no orçamento do programa para o ano de 2016.

Sendo assim, a presidente do ForPibid, a vice Giceli Maria Cervi e a secretária executiva do MEC Silvia Maria de Contaldo elaboraram um texto posicionando-se em defesa da continuidade do programa, ressaltando que no ano de 2015 aconteceu a mobilização pela permanência do Pibid a qual surpreendeu a todos.

Em junho de 2015, após dois dias de mobilização, mais de 14.000 (catorze mil) integrantes do Programa estavam conectados nas redes sociais, afirmando seu descontentamento frente à situação e, principalmente, dando mostras da importância do Programa na sua história pessoal e nas comunidades onde se inserem. Uma carta aberta elaborada pelo Fórum Nacional do Pibid (FORPIBID), em uma semana, registou 45.065 (quarenta e cinco mil e sessenta e cinco) assinaturas de estudantes, professores, pais, escolas, pesquisadores, representantes de associações, autoridades, sociedade em geral. Os estudantes – bolsistas do PIBID – foram às praças de suas cidades e realizaram atividades formativas com a população. Depoimentos, vídeos e imagens foram postados nas redes sociais. Notas foram veiculadas por parlamentares, entidades ligadas à educação. Jornais e revistas também deram notícias sobre o tema. Desse modo, a mobilização se constituiu em uma vivência democrática na luta por uma política de estado (ASSIS; CERVI; CONTALDO, 2015, p. 135-136).

Os defensores do programa, de várias regiões do Brasil, mobilizaram-se em torno de uma mesma intenção, pela permanência do Pibid. Cabe destacar que um dos discursos do governo Dilma foi apresentar o Brasil como uma Pátria Educadora, com a educação sendo prioridade nas ações governamentais, porém esse discurso ficou vazio e passou a ser considerado mais um slogan presente na política educacional, que mostra o descompromisso do governo com a educação (EVANGELISTA; TRICHES, 2015).

O terceiro recuo diz respeito ao fato de que a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 traz que o Pibid passou a articular com outros programas como Pnaic, PME, Proemi e o Pnem, com o objetivo de atrelar o programa aos índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização (BRASIL, 2016). Em favor da revogação dessa portaria, o ForPibid em abril de 2016, fez uma carta intitulada “Contra a opressão e pela coragem de formar professores”, posicionando-se contra a portaria, justificando que o enfoque do programa foi modificado, uma vez que, deixaria sua proposta de formação inicial de professores, para se configurar no atendimento do reforço escolar, visto como solução para aprimorar os índices de aprendizagem (FORPIBID, 2016).

O quarto recuo diz respeito quando a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, representada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, apresenta o Programa Residência Pedagógica. O Edital 06/2018 dispõe os objetivos de tal programa, sendo eles:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL. 2018a, p. 1).

Esse programa disponibiliza bolsa para residente que são os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura, que tenha cursado o mínimo 50% da graduação. As atividades do programa são desenvolvidas numa escola pública de educação básica. O residente é acompanhado por um preceptor, que é representado por um professor da escola de educação básica e as orientações das atividades são dadas por um docente do ensino superior, denominado como orientador (BRASIL, 2018a).

Freitas (2017) posiciona-se em relação ao Programa Residência Pedagógica e afirma:

contrariando a Residência Médica que o inspirou, na qual o aluno vai para a residência *depois de formado*, a Residência do MEC coloca o aluno na escola já no terceiro ano de estudo, sem que seja formado. Estes alunos irão parar nas salas de aulas com distintas responsabilidades, sendo que aos desejos oficiais se somarão outros ditados pela dura realidade diária das escolas. Não estaremos precarizando, na prática, o quadro de professores das escolas? Quem irá orientar e supervisionar estes estudantes de graduação nas escolas? Com que escala é possível fazer isso? Estamos longe do conceito de Residência Médica e mais perto da improvisação de mão-de-obra barata para as escolas (FREITAS, 2017, p. 1, grifo do autor).

O posicionamento crítico do autor levanta algumas indagações pertinentes, essa nova política apresentada pelo MEC seria mais uma maneira de improvisar nas escolas a mão-de-obra barata, visto que não devemos ser ingênuos em não reconhecer que o Pibid já mantém essa lógica. Ao invés do governo federal mudar esse quadro, o que vemos é a criação de um

novo programa que fortalecerá a desvalorização docente. Com a Residência Pedagógica o aluno poderá ir para sala de aula assumir a função de um docente que deveria ter uma formação concluída no ensino superior.

Entidades como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), manifestaram-se sobre a política de formação de professores, argumentando a falta de diálogo do MEC com os profissionais da educação, a precarização da docência e da formação, que constitui um retrocesso nas políticas educacionais, com a imposição da Política Nacional de Formação de Professores no país, por meio do Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, revogando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (ANPED, 2017).

Esse novo Programa denominado como Residência Pedagógica não será objeto de análise nessa pesquisa, pois não faz parte dos objetivos propostos, considerando que o objeto de estudo é o Pibid.

2.3 Pibid: formação inicial de professores no contexto da UFG e na Regional Jataí

Desde 2007, a Capes publica editais do Pibid para que as instituições de ensino superior possam participar do Programa. Nesse contexto, a UFG participa desse movimento por meio de um projeto institucional, do qual surgem os subprojetos nas diversas licenciaturas.

As contribuições de Civardi *et al* (2016) são importantes, uma vez que elaboraram um e-book com informações do Pibid na UFG, bem como relatos de experiências de alguns bolsistas dos campi de Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia e Jataí.

A UFG, desde 2008, submeteu projetos de formação inicial à docência para o Pibid. O primeiro fez parte do Edital nº 001/2007 MEC/Capes/FNDE, intitulado como “Formação de professores em Ciências e Matemática”. Esse Projeto tinha por objetivo “promover a transformação da prática dos professores do ensino básico por meio de atividades inovadoras de pesquisas metodológicas e científicas” (CIVARDI *et al.*, 2016, p. 27).

Para discutir o primeiro projeto do Pibid na UFG, todos os coordenadores dos cursos de licenciatura dos campi de Goiânia, Catalão e Jataí foram convidados para dialogar sobre os termos de inserção do programa na instituição e ficou decidido que a Coordenação de Licenciatura da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) ficaria responsável pela elaboração do projeto institucional, mas com a colaboração dos representantes dos cursos de licenciatura interessados em participar do Pibid (CIVARDI *et al.*, 2016).

Diante disso, somente as licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia dos três campi mencionados foram contempladas, ao total de 44 bolsas de iniciação à docência, doze bolsas de coordenação de área e onze bolsas de supervisão (UFG, 2011a).

Em 2009 a UFG teve seu segundo projeto institucional, “Formação inicial de professores na UFG”, que foi submetido ao Edital nº 02/2009–Capes/DEB, buscando manter a ideia da primeira proposta, mas corrigindo as falhas que surgiram e acionando sugestões e procedimentos bem-sucedidos, falhas e sugestões não foram mencionadas por Civardi *et al.* (2016). O quadro a seguir apresenta as licenciaturas contempladas com a bolsa Pibid em 2009.

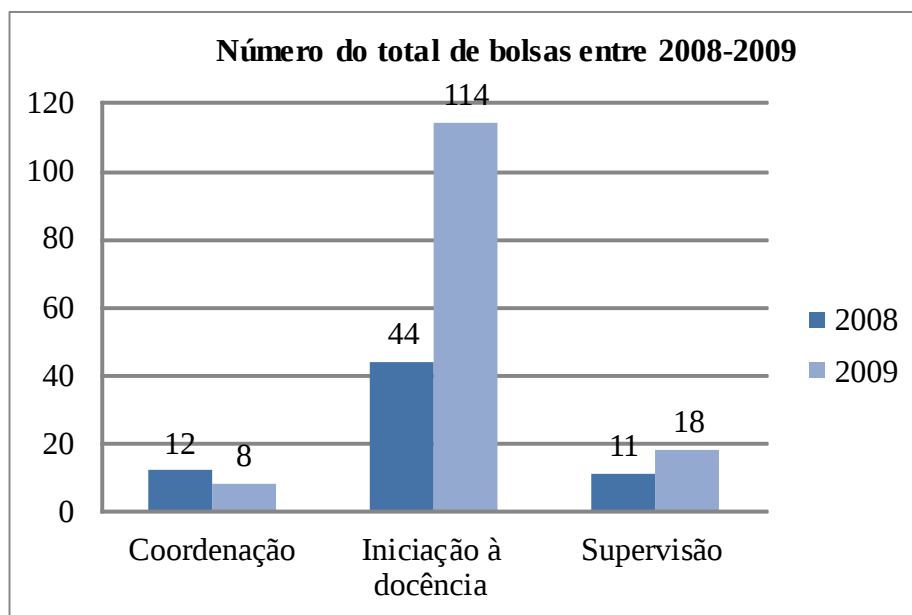
Quadro 6 – Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG – 2009

Goiânia	Catalão	Jataí
Filosofia	Artes Visuais	Matemática
Letras-Português	Pedagogia	-----
Artes Visuais	-----	-----
Educação Física	-----	-----
Música	-----	-----

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com os dados obtidos no Edital 001/2011 Capes (UFG, 2011a).

Com esse edital o número de licenciaturas contempladas com a bolsa aumentou. No campus de Goiânia os cursos selecionados foram: Filosofia, Letras-Português, Artes Visuais, Educação Física e Música. Em Catalão foi o curso de Educação Física e Pedagogia e no município de Jataí a licenciatura em Matemática (UFG, 2011a). Nota-se que em 2008 o programa iniciou atendendo as áreas de Química, Física, Matemática e Biologia e a partir de 2009, como mostra o quadro 6, expandiu-se para outras licenciaturas.

Houve, portanto, a expansão dos cursos de licenciatura participantes do Pibid desde o primeiro Edital nº 001/2007, com relação ao segundo Edital nº 02/2009. Os dados a seguir mostram o aumento do número do total de bolsas em relação a esses dois editais.

Gráfico 5 – Número total de bolsas do Pibid na UFG (2008-2009)

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Edital CAPES 011/2011 (UFG, 2011a).

Os dados do gráfico 5 revelam a expansão do programa na UFG, aumentando o número de bolsas de iniciação à docência de 44 no ano de 2008, para 114 em 2009; as bolsas destinadas para supervisão também foram aumentadas de onze, em 2008, para dezoito em 2009, porém o número de bolsas para a coordenação diminuiu de doze, em 2008, para oito em 2009. Quanto ao documento relativo ao edital 001/2011, da UFG, a publicação elaborada por Civardi *et al.* (2016) não justifica o motivo para redução do número de bolsas para coordenação, consideraram o quantitativo referente ao gráfico como todo, dando ênfase para o aumento do número de bolsas da UFG.

Em 2008, a elaboração dos projetos de 2008 e 2009 do Pibid, no âmbito da UFG, foi discutida em reuniões do Arranjo Educativo do Estado de Goiás. Participaram dessa reunião, além da UFG, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás (Sectec), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – Seção Goiás, no intuito de analisar e determinar as ações que atendessem as necessidades da educação básica do Estado de Goiás (UFG, 2011a).

Nesse seu Projeto do Pibid, a UFG buscou atender as demandas da Secretaria de Educação e respeitou a autonomia das licenciaturas na condução dos subprojetos. O Projeto foi aprovado pela Capes e as atividades iniciaram em fevereiro de 2009, nas escolas de educação básica nos municípios de Goiânia, Catalão e Jataí. A seleção das escolas atendia ao

que estava proposto da Portaria nº 38/2007, a qual considerou a participação de escolas com baixo rendimento no Ideb (CIVARDI *et al*, 2016).

Em 2011, uma terceira proposta foi encaminhada ao Edital nº 001/2011/Capes com o projeto “Formação docente, profissionalização e práticas pedagógica na UFG”. Com esse projeto, o Pibid da UFG passou a ter duas edições em andamento, ou seja, a edição de 2009 que continuou até junho de 2011 e a nova edição que começou nesse mesmo ano (CIVARDI *et al*, 2016).

Do novo projeto participaram 99 licenciandos, de dezesseis cursos de licenciatura, o qual objetivou proporcionar a integração entre os saberes construídos na formação acadêmica com os saberes adquiridos na experiência profissional (UFG, 2011a).

O documento 001/2011 da Capes apresentou que a UFG tinha interesse em dar continuidade aos projetos Pibid de 2008 e 2009, bem como era desejo da instituição continuar a transformar o baixo índice de alunos matriculados em alguns cursos de licenciatura. Para tanto, a coordenação institucional do Pibid e os subprojetos dos cursos de licenciatura que integraram ao projeto inicial, fizeram uma proposta a qual foi estruturada em seis eixos norteadores, referentes ao projeto que UFG pretendia desenvolver no biênio de 2011-2013, como se apresenta:

- Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores: construindo um olhar investigativo sobre a prática docente;
- Eixo 2: Formação de professores para o uso de TIC's em atividades pedagógicas, concebendo-as como mediadoras no desenvolvimento das funções intelectuais dos estudantes;
- Eixo 3: Análise, elaboração e produção de materiais pedagógico-didáticos, criação de *softwer's* educativos, desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras;
- Eixo 4: Incentivo à instalação e consolidação de laboratórios de ensino e à socialização de experiências educativas exitosas;
- Eixo 5: Promoção de eventos acadêmicos e cursos de formação destinados à alunos e professores da educação básica: feiras científicas e artístico-culturais, oferta de disciplinas ou vagas em disciplinas dos cursos de licenciatura, oficinas, fóruns e seminários de discussão acerca dos resultados do PIBID
- Eixo 6: Divulgação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no PIBID, por meio de publicações (UFG, 2011a, p. 5).

Assim, esses eixos apresentam o Pibid, numa perspectiva de formação inicial de caráter investigativo sobre a prática docente, uma formação que faz uso nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Além disso, o programa deve propiciar a participação dos

bolsistas em eventos acadêmicos, cursos de formação, oficinas, dentre outros e promover a divulgação dos resultados das ações pedagógicas em publicações científicas.

Em 2011, ocorreu uma reunião presidida pela Prograd/UFG com diretores e representantes de cursos dos quatro campi da UFG (Goiânia, Catalão, Cidade de Goiás e Jataí) e nesse encontro foram discutidos os critérios de seleção das áreas de conhecimento que submeteriam o subprojeto no período de 2011-2013. Ficou decidido, na reunião, que para atender um maior número de cursos de licenciatura nas diferentes áreas, para participar do Pibid, seria considerada a adesão de um menor número de bolsistas e os subprojetos selecionados seriam aqueles que “satisfizessem aos regulamentos previstos do Edital 001/2011 Capes; que dessem continuidade às ações em andamento que foram bem sucedidas ou que ainda não foram possíveis de serem completadas pelos editais anteriores” (UFG, 2011a, p. 11).

Além disso, ficou decidido que a Prograd continuaria assumindo a elaboração do projeto institucional com a colaboração de outros membros da comissão geral do Pibid. Desta forma, as licenciaturas selecionadas estão no quadro a seguir.

Quadro 7– Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG - 2011

Goiânia	Catalão	Cidade de Goiás	Jataí
Artes Cênicas	Ciências biológicas	Filosofia	Física
Biologia	Física	-----	Química
Física	Geografia	-----	-----
Geografia	História	-----	-----
Matemática	Matemática	-----	-----
Pedagogia	Química	-----	-----
Química	-----	-----	-----

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com os dados obtidos no Edital 001/2011 Capes (UFG, 2011a).

Um aspecto que mereceu destaque foi que, no primeiro Edital nº 001/2007, a UFG foi contemplada com a bolsa Pibid nas licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia. Para o segundo, Edital nº 02/2009, como mostrou o Quadro 6, o programa contou com a participação de oito cursos de licenciatura nos três campi (Goiânia, Catalão e Jataí).

Além dos quatros cursos mencionados no primeiro edital e os que foram apresentados no quadro 7, em 2011, o programa expandiu para outras licenciaturas, com 16 cursos que foram contemplados com a bolsa Pibid na UFG, incluindo o campus da Cidade de Goiás. O quadro 7 revelou que o campus de Goiânia contava com a participação de sete

cursos de licenciatura, em Catalão havia seis cursos, Cidade de Goiás, por sua vez, somente um curso e Jataí com dois.

Como justificativa para a escolha desses cursos observou-se que no Edital 001/2011 da Capes está escrito que um dos motivos é a parceria da UFG, desde o primeiro edital com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e com a Secretaria Municipal de Educação, as quais mostraram interesse pelo Pibid em suas escolas. Outro motivo apresentado para a escolha das licenciaturas selecionadas envolve os dados do Educacenso de 2007 do estado de Goiás, que revelaram a importância de se investir na formação de professores (UFG, 2011a).

O projeto Pibid do biênio de 2011-2013 continuou mantendo parceria entre a UFG e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e manteve a proposta de considerar para a seleção as escolas da educação básica, que são submetidas às avaliações realizadas pelo MEC e que tivessem o índice abaixo da média nacional (UFG, 2011a).

Para finalizar a apresentação do Pibid na UFG, Civardi *et al.* (2016) destacam os resultados alcançados com o programa entre os anos de 2009 a 2011, que foram expostos nos relatórios parciais dos participantes do programa: coordenação institucional, coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

Portanto, em se tratando da formação de professores, os resultados foram que o Pibid tem aprimorado a formação por meio de experiências na área escolar; permite que o professor da escola básica reflita sobre o fazer pedagógico; tem gerado aprendizado coletivo entre bolsista de iniciação à docência e o supervisor; promove a participação dos bolsistas em eventos científicos e em cursos de idiomas; melhora a expressão oral e segurança dos bolsistas em relação ao programa; e amplia o conhecimento sobre as teorias e práticas educacionais (CIVARDI *et al.*, 2016).

E ainda, ao referir-se aos cursos de licenciatura, os resultados mostram que o Pibid proporciona divulgação das ações dos subprojetos em eventos interdisciplinares e a integração de resultados do Pibid com os trabalhos de conclusão de curso.

Para a educação básica constatou-se o aumento do Ideb das escolas públicas municipais e estaduais das cidades que acolheram o projeto do Pibid de 2011. Houve o maior envolvimento dos supervisores do programa que representam a educação básica com as atividades das escolas parceiras e também a incorporação de materiais com as novas tecnologias, por parte dos supervisores em sua prática pedagógica. E em nível de pós-graduação têm-se inscrições e aprovações de ex-bolsistas do Pibid em processos seletivos de programas de mestrado da UFG (CIVARDI *et al.*, 2016).

Mais uma vez o Pibid expandiu-se na UFG, incluindo outras licenciaturas por meio do Edital nº 011/2012, que selecionou novos bolsistas. Posteriormente foi publicado o Edital nº 43/2012 que tratou da pré-seleção de estudantes da UFG para o Pibid. Nesse edital constava que as atividades do projeto institucional tiveram início em agosto de 2012 e foram finalizadas em julho de 2013. A distribuição dos cursos de licenciatura ficaria da seguinte maneira:

Quadro 8 – Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG -2012

Goiânia	Catalão	Jataí
Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Biológicas
História	Letras Português	Educação Física
Letras-Libras	Letras-Português/ Inglês	Geografia
Letras-Espanhol	Psicologia	História
Psicologia	-----	Letras-Inglês
-----	-----	Letras-Português
-----	-----	Pedagogia

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com os dados obtidos no Edital nº 43/2012/Capes (UFG, 2012a).

Além dos cursos contemplados antes de 2012, o Pibid na UFG continuou expandindo-se para outras licenciaturas. O quadro 8 mostra os novos projetos participantes do programa. O Câmpus de Catalão foi contemplado com quatro cursos, sendo uma quantidade menor em relação a Goiânia, com cinco cursos, e, por sua vez Jataí alcançou maior número com a integração de sete cursos novos ao programa, incluindo Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras-Português e Pedagogia.

No final do primeiro semestre de 2013, os editais anteriores encerraram suas atividades, seguindo as recomendações do Edital nº 80/2013a. Os subprojetos elaborados pela UFG deveriam manter a temática do projeto institucional que trata sobre: “Formação de professores e desenvolvimento da profissão docente: reflexões e ações acerca de seus impactos na cultura escolar” (UFG, 2013a). A temática foi considerada como objeto da ação do Pibid na UFG e seu objetivo propôs: “problematizar a formação docente nas licenciaturas de maneira que sejam valorizadas a prática reflexiva constante e a cultura escolar, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento profissional, teoria, experiência e prática educativa” (UFG, 2014a, p. 1).

No intuito de alcançar o objetivo do projeto, os participantes do Pibid na UFG desenvolveram ações e estratégias em seus subprojetos que envolveram diferentes bolsistas do programa nos campi de Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia e Jataí (UFG, 2014a).

A UFG, com esse Edital de 2013, incluiu novos subprojetos dos cursos de licenciatura para compor o projeto institucional relativo ao Edital nº 061/2013 - Pibid/ Capes. O quadro 9 mostra as licenciaturas selecionadas para comporem o projeto na UFG e também aquelas que tinham sido contempladas com a bolsa antes de 2013.

Quadro 9 – Cursos de licenciatura contemplados com a bolsa Pibid /UFG - 2013.

	Goiânia	Catalão	Cidade de Goiás	Jataí
	Artes visuais	Ciências Biológicas	Filosofia	Ciências Biológicas
	Ciências Biológica	Ciências Sociais	-----	Educação Física
	Ciências Sociais	Educação Física	-----	Física
	Dança	Física	-----	Geografia
	Educação Física	Geografia	-----	História
	Filosofia	História	-----	Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química)
	Física	Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química)	-----	Letras Inglês
	Geografia	Letras Português	-----	Letras Português
	História	Letras Português-Inglês	-----	Matemática
	Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Geografia, Pedagogia)	Matemática	-----	Pedagogia
	Letras Espanhol	Pedagogia	-----	Química
	Letras Francês	Psicologia	-----	-----
	Letras Inglês	Química	-----	-----
	Letras Libras	-----	-----	-----
	Letras Português	-----	-----	-----
	Matemática	-----	-----	-----
	Música	-----	-----	-----
	Pedagogia	-----	-----	-----
	Psicologia	-----	-----	-----
	Química	-----	-----	-----
Total	20	13	1	11

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com resultados preliminares da seleção de subprojetos para o Pibid/UFG - edição 2013 disponibilizada pela Prograd/Pibid/UFG (UFG, 2013f).

Nota-se que a UFG expandiu os cursos de licenciatura em seus campi, mas a Cidade de Goiás continuou apenas com o curso de Filosofia. É importante observar que no Edital Pibid/UFG nº080/2013, diz que cada campi poderá ter um subprojeto interdisciplinar que deverá agregar no mínimo duas áreas distintas e observa-se que em Goiânia, Catalão e Jataí inseriram o subprojeto interdisciplinar em seus campi, conforme estava descrito na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 que regulamenta o Pibid. As bolsas contempladas nos quatros campi selecionados até o ano de 2014 correspondem ao total, expresso no quadro 10.

Quadro 10 – Número de bolsistas Pibid na UFG - 2014

Bolsa	Total
Iniciação à docência	705
Supervisão	125
Coordenação de área	68
Coordenação de gestão de processos educacionais	4
Coordenação institucional	1
Bolsas nos quatros campi da UFG	903

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados disponibilizados no sitio da Prograd/Pibid/UFG (UFG, 2014b).

Mediante os dados apresentados no decorrer deste capítulo, observou-se que houve a expansão do Pibid na UFG, com a ampliação dos cursos de licenciatura participantes do programa e houve também o aumento do número de bolsas de iniciação à docência, de 44 em 2008 para 705 em 2014.

Desse universo que compreende a UFG, o objeto de pesquisa foi a cidade de Jataí, assim, na sequência discutiu-se sobre esse câmpus, que em 2018 conseguiu sua emancipação, passando a ser Universidade Federal de Jataí (UFJ), por meio da Lei nº 13.635 de 20 de março de 2018, que cria a UFJ por desmembramento da UFG (BRASIL, 2018b).

A UFG, Regional Jataí, oferece 25 cursos de graduação na área de licenciatura e bacharelado, vinculados às áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas. Além desses, ainda oferta cursos de especialização, mestrado e doutorado. A Universidade de Jataí possui duas unidades: Riachuelo, que se encontra no centro da cidade e Jatobá, localizado às margens da BR-364.

O Pibid na Regional de Jataí foi implantado no ano de 2008 e o projeto aprovado pelo curso de Matemática foi iniciado em 2009. A partir de 2012, o programa expandiu-se para as outras licenciaturas ofertadas pela UFG.

Os cursos participantes do Pibid na UFG, Regional Jataí, entre 2009 e 2013 foram: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Química e o subprojeto interdisciplinar que agrega

esses cursos de licenciatura. O quadro seguinte mostra o número de bolsistas do Pibid/UFG em Jataí em 2014.

Quadro 11 – Número de bolsistas Pibid/UFG Regional Jataí - 2014

Bolsas	Total
Iniciação à docência	85
Supervisão	14
Coordenador de área	12
Coordenador de gestão	01
Total de bolsas	112

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados disponibilizados no sitio da Prograd/Pibid/UFG (2014b).

Todavia, o bolsista do Pibid precisa comprometer-se com as atividades do programa, que fazem parte do plano de atividades de cada curso de licenciatura participante. É necessário entregar relatórios parciais e finais, com a descrição das ações desenvolvidas. Esses relatórios são encaminhados para os coordenadores de área, que ficam responsáveis de enviá-los para a coordenação institucional.

É importante que os bolsistas de iniciação à docência compartilhem as ações realizadas nas escolas em eventos acadêmicos e, na UFG, um dos eventos em que o Pibid faz parte é o Conpeex¹³ (GUARDA; RAIMANN, 2016).

Cabe, assim, conhecer os quatros subprojetos do Pibid da UFG que fazem parte do contexto desta pesquisa, ou seja, o subprojeto de Matemática, Física, Química e Biologia, nessa ordem, conforme foram contempladas nos editais apresentados anteriormente¹⁴. É importante ressaltar que a escolha por esses cursos de licenciatura justifica por serem as primeiras áreas contempladas com o programa, devido à falta de professores para atuarem nessas disciplinas específicas.

¹³ O Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão - Conpeex é o principal evento acadêmico da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado anualmente pela administração superior e tem como objetivo divulgar a produção acadêmico-científico-cultural, envolvendo estudantes, professores, técnico-administrativos da gestão superior, órgãos, unidades acadêmicas e comunidade externa. As atividades que compõem o Conpeex são realizadas na Regional Goiânia. Até o ano de 2017, apenas servidores e estudantes da UFG podiam se inscrever na modalidade de participante com e sem apresentação de trabalhos. Entretanto, agora temos uma novidade na edição de 2018, que é a possibilidade de alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e/ou Filantrópicas da cidade de Goiânia se inscreverem na modalidade de participante com e sem apresentação de trabalhos, bem como os servidores dessas instituições promoverem e executarem atividades complementares e oficinas/minicursos. O objetivo é aproximar/fortalecer as relações entre as IES e promover uma troca de saberes e experiências. Disponível: http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/gerar_site.php?ID_SITE=13581. Acesso em: 10 out. 2018.

¹⁴ Os editais mencionados para analisar os subprojetos de Matemática, Física, Química e Biologia foram encontrados na página virtual da UFG/Prograd, porém não foram encontrados todos os editais aos quais os subprojetos submeteram as suas propostas, somente estes citados no texto.

O subprojeto de Matemática, atendendo ao Edital nº 080/2013 Pibid/UFG de Jataí, contemplou seis bolsistas de iniciação à docência, um supervisor, um coordenador de área e uma escola pública. O plano de trabalho descreve que o subprojeto pretende trabalhar com resolução de problemas para que o aluno e o professor aprendam juntos, com o auxílio de diferentes recursos didáticos. Nos argumentos presentes no documento, tem-se que o subprojeto precisa contribuir na formação inicial dos futuros professores, bem como possibilitar aprendizagem na docência e momentos de reflexão sobre a práxis, buscando ações que permitem a relação entre saber da experiência produzido na escola e refletir sobre os saberes ser, ver, estar, fazer e fazer-fazer (UFG, 2013e).

Mesmo não citando autores para fundamentar a proposta do subprojeto de Matemática, esses saberes mencionados relembram os apresentados no relatório de Delors “Educação: um tesouro a descobrir” que trata dos quatro pilares da educação, discutidos no primeiro capítulo. Desta forma, infere-se que esse subprojeto seguiu uma proposta fundamentada em autores que defendem a epistemologia da prática, como Nóvoa, Tardif e Schön que também foram citados nos outros subprojetos.

O curso de licenciatura em Física, com base no Edital 001/2011, fez sua proposta com subprojeto que atendeu sete bolsistas de iniciação à docência, um supervisor, um coordenador de área e uma escola pública de Ensino Médio. O documento apresentou um plano de trabalho para licenciatura em Física e os argumentos vão ao encontro à proposta do curso de Ciências Biológicas que será apresentada adiante. O subprojeto de Física apresentou seu plano de trabalho sem referência de algum teórico, e afirmou que o professor de Física precisa ter competências, além disso, formular questões que estimulem os alunos à reflexão e proposições de solução aos problemas (UFG, 2011b).

No subprojeto do curso de Física estava descrito que os bolsistas cumpririam a carga horária de vinte horas semanais para conhecer a realidade escolar, teriam encontros na instituição de ensino superior com o supervisor e coordenador de área para acompanhamento, planejamento e avaliação das atividades que devem estar voltadas para metodologias inovadoras (UFG, 2011b).

Ao concorrer ao Edital nº 80/2013 Pibid/ UFG, o subprojeto de Física ampliou o número de bolsistas de iniciação à docência de sete para oito, mas suas propostas continuaram com ações voltadas para atividades experimentais sobre problemas de natureza sociocientífico (UFG, 2013c).

A licenciatura em Química, com base no Edital nº 001/2011, elaborou seu subprojeto atendendo a participação de seis bolsistas de iniciação à docência, um supervisor,

um coordenador de área e uma escola pública. O documento mostrou o plano de trabalho, apresentando que o estado de Goiás possui um déficit de professores de Química na área da licenciatura e em Jataí, naquele ano, eram somente oito profissionais formados atuando nesta disciplina no Ensino Médio, os outros não são graduados e, se são, pertence a outra área do conhecimento (UFG, 2011).

Nas justificativas em relação ao Pibid da licenciatura em Química, o documento apresenta que se espera que as atividades sejam contextualizadas com a realidade local ou regional com uma visão crítica da realidade e ao professor atribui-se o papel de ser investigador. Além disso, as ações dos futuros professores serão construídas mediante experiências metodológicas inovadoras articuladas à realidade local (UFG, 2011c).

Na proposta do subprojeto de Química para concorrer ao Edital 80/2013 Pibid/UFG, permaneceu com mesmo número de bolsistas apresentado no Edital nº 001/2011. E a proposta desse subprojeto foi fundamentada em Schön com a ideia de formar um profissional prático reflexivo, que ao se defrontar com problemas da prática, busca a investigação como meio de compreender e intervir na realidade social.

O documento sobre o detalhamento do subprojeto de licenciatura em Ciências Biológicas da UFG de Jataí que corresponde ao Edital Pibid nº 11/2012/Capes, apresentou, como proposta, que o Pibid é um programa para estimular a docência preparando os estudantes para atuar na escola pública. O objetivo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas é capacitar professores competentes para realizar seu trabalho com ensino, pesquisa e extensão e ao mesmo tempo com atividades da área de formação (UFG, 2012b).

O documento justifica-se a partir dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, afirmando que é preciso considerar as novas demandas para a atuação do professor, bem como repensar a formação inicial. Nóvoa e Tardif também foram citados no documento sobre o detalhamento do subprojeto de Ciências Biológicas e os argumentos apresentados dizem que um dos desafios da profissão docente é estimular a aprendizagem e manter-se atualizado com as novas metodologias de ensino. Nas propostas do curso de Ciências Biológicas tem-se que o professor precisa ter competências para realizar seu trabalho; as quais devem ser adquiridas na formação inicial acadêmica e no cotidiano nas escolas (UFG, 2012b).

Atendendo ao Edital nº 80/2013 o Pibid da UFG da área de Ciências Biológicas participou com seis bolsistas de iniciação à docência, um supervisor, um coordenador de área e uma escola pública parceira do programa. O subprojeto atendeu ao Ensino Fundamental

com ações pedagógicas para ensino de ciências e ao Ensino Médio com ações voltadas à área de Biologia (UFG, 2013b).

Os subprojetos Biologia, Física, Matemática e Química possuem pontos em comum, uma vez que justificam o Pibid como um programa de incentivo à formação docente e à valorização do magistério. Outro ponto a destacar é que os quatro subprojetos mencionam reuniões para discutir as ações, bem como preveem que as atividades desenvolvidas sejam divulgadas em encontros científicos. Os subprojetos buscam atividades metodológicas inovadoras e acabam priorizando a prática e o saber da experiência na formação de professores.

Os subprojetos dos cursos de Biologia e Química justificam a importância dos cursos de licenciatura e do Pibid com base em autores como Nóvoa, Tardif e Schön, que defendem a epistemologia da prática. O subprojeto de Física destaca a competência como elemento importante da formação docente e o subprojeto de Matemática a questão sobre a reflexão dos saberes, destacando os pilares da educação presentes nas reformas educacionais.

O embasamento teórico do subprojeto de Ciências Biológicas destaca o posicionamento de Tardif em relação aos saberes das experiências que são aqueles que o professor adquire no contexto de trabalho, baseados no cotidiano. Partindo dessa perspectiva, o documento da área de Ciências Biológicas ainda diz que a formação docente deve ser pautada pela reflexão, por meio da relação teoria e prática, que as escolas públicas são ambientes importantes para preparar os licenciandos de acordo com a realidade escolar (UFG, 2012b).

Com relação ao Edital nº 80/2013 Pibid/UFG, o curso de licenciatura em Química justifica o subprojeto segundo Schön, quando menciona a ideia de formar um profissional prático reflexivo que ao deparar com a prática procura a investigação como um meio de compreender e intervir na realidade social (UFG, 2013d).

Fagundes (2016), fazendo um estudo sobre o professor reflexivo na perspectiva de Schön, esclarece que o Brasil ao apropriar-se desse conceito, utilizou-o para sustentar as reformas educacionais, dando ênfase para um profissional reflexivo, ou seja, um professor que reflete sua prática para lidar com os problemas decorrentes no desenvolvimento de seu trabalho.

Pode-se inferir que os subprojetos seguiram as recomendações previstas na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, quando fundamenta suas ações em teóricos contemporâneos. Esse ponto vai ao encontro com o que está escrito no Relatório de Gestão – Capes, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) 2009-2013, o

qual apresenta que os princípios pedagógicos do Pibid são contemporâneos e claros e estão de acordo com os estudos de Nóvoa. Esses princípios dizem respeito a:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, 2013a, p. 29).

Os princípios pedagógicos que amparam o Pibid mostram que o programa está fundamentado numa perspectiva teórica na epistemologia da prática. Martins (2010) afirma que para a nova formação de professores, destaca-se a reflexão, ou seja, a reflexão crítica da própria prática. Nesse sentido, as dimensões técnicas da prática de ensino têm ocupado espaço central no trabalho do professor. A autora continua argumentando que privilegiam a forma em detrimento do conteúdo e que a relação entre teoria e prática está centrada nas resoluções de problemas imediatos.

É importante ressaltar que o trabalho educativo é uma atividade organizada, que precisa ser planejada para um determinado fim. É necessário saber o que ensinar, para quem ensinar e para que ensinar. O professor em formação inicial ou continuada precisa

preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98, grifos dos autores).

Saviani (2007b), ao discutir o pensamento pedagógico no Brasil, destaca que o lema aprender a aprender configura-se no escolanovismo, pois o que importa não é ensinar e nem assimilar conhecimento, mas, sim, aprender a aprender, ou melhor, aprender a buscar conhecimentos por meio de situações novas. O papel do professor que antes era ensinar, agora é auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

As competências que prevalecem no trabalho docente é o professor eficiente, saber lidar com as mudanças que podem acontecer em seu ambiente de trabalho, tendo que se

adaptar a qualquer momento. Segundo Vaz e Favaro (2010), existem teorias pedagógicas e psicológicas que muitas vezes desvalorizam o trabalho docente. As autoras afirmam: “O lema do ‘aprender a aprender’, que de umas décadas para cá vem permeando os documentos oficiais da Educação com um caráter inovador e moderno, na verdade traz oculto um forte processo de alienação” (VAZ; FAVARO, 2010, p. 514, grifos dos autores). Essa teoria pedagógica não valoriza o saber sistematizado, faz com que a escola perca sua função social de transmissão de conhecimento, valorizando que o aluno aprenda sozinho e negando o ensino provindo do professor.

A formação de professores, no contexto atual, exige diversas competências desse profissional, estimulando-o a ser um super professor, mas, ao mesmo tempo que as políticas tentam estimulá-lo para atuar na profissão, fazem com ele seja desestimulado diante da desvalorização profissional. Esse é um fenômeno que representa a contradição: por um lado, o professor é considerado um agente principal para a qualidade da educação e na formação, sendo figura principal na valorização do ensino e da escola, por outro, não acontecem mudanças nas condições de trabalho, salário e valorização para esse profissional.

Neste capítulo, o objetivo foi analisar o Pibid como programa de formação inicial de professores, dando ênfase para o programa na UFG, Regional Jataí, e destacando os subprojetos de Biologia, Física, Matemática e Química. Foram mostradas as portarias que representaram o Pibid, os avanços e recuos do programa, desde sua criação, em 2007, até o ano de 2016.

Os avanços, como foram assinalados, incluem a expansão do Pibid para todas as licenciaturas, o aumento do número de bolsas e o fato de que o programa tem contribuído na formação dos egressos. Os recuos se fizeram presentes quando o Pibid passou a atender outras instituições de ensino superior, ou seja, a iniciativa privada; os cortes de recursos financeiros; a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, que mostrou novos enfoques do programa, que estão além da formação inicial, dando ênfase para índices de aprendizagem, enfatizando o novo Programa Residência Pedagógica.

Dando continuidade aos objetivos propostos nesta pesquisa, o próximo capítulo buscou analisar se o Pibid influenciou na escolha pela docência, bem como se os egressos dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica.

3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA INSERÇÃO DOS EGRESSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Buscando atender o objetivo geral desta pesquisa, este capítulo se propôs a analisar se o Pibid influenciou na escolha pela docência, bem como se os egressos dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química estão atuando na educação básica. Também apresentou e analisou as contribuições do Pibid na formação inicial dos egressos, a partir da pesquisa empírica.

3.1 Percurso metodológico

O percurso metodológico seguiu algumas etapas, para atender os objetivos traçados. Inicialmente foi feita uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2002, p. 141) tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Esse tipo de pesquisa permitiu a exploração de materiais por meio do levantamento bibliográfico e da pesquisa documental, possibilitando o contato da pesquisadora com o objeto de estudo.

Durante o processo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de buscar, em materiais já elaborados, referenciais teóricos que discutem sobre esse tema (GIL, 2002). Do mesmo modo, foi necessária a pesquisa documental, a qual permitiu a análise de documentos do Pibid, como leis, decretos, portarias e relatórios. Nesse conjunto de documentos encontrados, foram selecionados aqueles que pudessem ajudar na compreensão da criação do programa.

No entendimento de Ludke e André (1986), a pesquisa documental não é muito diferente da pesquisa bibliográfica, pois na pesquisa bibliográfica prevalece contribuições de vários autores sobre determinado assunto, enquanto que a pesquisa documental trata com fontes primárias que podem não ter sido analisadas.

A pesquisa empírica, por sua vez, possibilitou o levantamento de informações que pudessem localizar os egressos. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, enviado aos egressos dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, mediante o *Google-Drive*.

Os procedimentos de investigação adotados foram qualitativos e quantitativos. Considera-se como pesquisa qualitativa, aquela que permitiu a interpretação dos dados por meio da análise das respostas dos egressos sobre o Pibid. Foram utilizados dados quantitativos, pois foi necessário quantificar as informações obtidas por meio do questionário (GIL, 2002). Foi importante trazer dados que apresentaram o Pibid em números, como foi exposto no capítulo dois.

A pesquisa também se caracterizou como descritiva, pois buscou por meio do questionário semiaberto, coletar dados necessários para que haja validade nas reflexões enunciadas nessa pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 131):

as pesquisas descritivas têm como objetivo básico descrever as características de populações e de fenômenos. Muitos dos estudos de campo, bem como de levantamentos, podem ser classificados nessa categoria. Nos levantamentos, contudo, a preocupação do pesquisador é a de descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, tais como questionários e formulários, que conduzem a resultados de natureza quantitativa.

Sendo assim, a pesquisa descritiva possibilitou descrever as respostas dos egressos e em seqüências analisá-las. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, com perguntas abertas e fechadas, escritas com clareza para que o público alvo entendesse o que estava sendo perguntado e após concordarem com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), poderiam respondê-lo.

Após o levantamento bibliográfico e documental, discutidos e analisados no primeiro e segundo capítulos, o percurso metodológico da pesquisa empírica consistiu em elaborar um questionário com dezenove perguntas, enviadas ao Comitê de Ética, juntamente com os documentos e o projeto de pesquisa para receber aprovação, conforme o Apêndice B e C e o Anexo A.

Houve parecer favorável, após uma autorização da coordenação do Pibid, em disponibilizar os dados necessários para localizar os egressos. Em contato com Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais do Pibid da UFG de Jataí, foram encaminhados à coordenadora institucional detalhes da pesquisa, para que pudesse autorizar o acesso às informações sobre os egressos.

A coordenadora enviou um formulário para o pedido de acesso à informação e documentação à pesquisadora, a qual informou seus dados pessoais, os documentos que precisava para a pesquisa, uma justificativa e finalidade de usos dos documentos. Junto ao

formulário, foi encaminhada à pesquisadora uma declaração de sigilo das informações referentes aos egressos, indicando a total responsabilidade por elas. Após preencher o formulário, o coordenador de área de gestão da Regional Jataí encaminhou-o para a coordenadora institucional do Pibid, que aceitou assinar o documento, para disponibilizar os dados necessários para localizar os egressos.

No mês de setembro de 2017 o projeto de pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética e a pesquisadora foi a campo buscar os dados sobre os egressos. Foi disponibilizada uma lista com os nomes, o subprojeto, o ano do início e término da bolsa de cada egresso, desde 2008 até 2016. Ao ter acesso aos nomes dos bolsistas, a pesquisadora foi à secretaria do Pibid/UFG de Jataí, no mês de outubro de 2017, fazer o levantamento do e-mail e telefone dos egressos.

Essas informações estavam em uma pasta que constava a ficha de inscrição dos bolsistas e ex-bolsistas. Em dois dias a pesquisadora conseguiu ter acesso aos dados de alguns egressos, uma vez que, nem todas as informações estavam disponíveis nas pastas, como por exemplo, o e-mail.

Não obtendo os dados de todos os egressos, a secretária do Pibid de Jataí informou que acessaria o sistema computacional, para ter acesso às informações sobre os egressos que a pesquisadora não havia conseguido localizar. A pesquisadora ficou responsável por enviar um e-mail à secretária com os nomes dos egressos que não havia conseguido o contato. Feito isto, em menos de uma semana a secretária enviou as informações que faltavam; assim, foi possível identificar 99 egressos.

O grupo de egressos da pesquisa foi composto pelos subprojetos de Matemática, Física, Química e Biologia. Escolheu-se o sistema *Google-Drive*, como instrumento de coleta de dados. Isso se justifica porque há possibilidades de alguns egressos residirem em outro estado ou região do país, e essa ferramenta mostrou-se a mais viável para obter as respostas, nesse caso que a pesquisa é feita com egressos do Pibid. O egresso que desejasse participar da pesquisa deveria preencher se concordava ou não, numa caixa de diálogo na parte inicial do questionário, que constitui a apresentação dos objetivos e o sigilo do pesquisador com a identificação do respondente.

Todavia, foram localizados 99 egressos, mas desse total o questionário *online* disponibilizado pelo sistema *Google-Drive*, foi aplicado a 97 egressos do Pibid durante o ano de 2008 a 2016. Como não foi possível localizar o e-mail de dois egressos, optou-se por excluí-los da pesquisa.

No primeiro momento, no mês de dezembro de 2017, os questionários foram enviados aos egressos. Do total, nove deram a devolutiva, dos quais, sete afirmaram o interesse em participar da pesquisa. Um egresso marcou a opção de que não tinha interesse e outro marcou a opção de que não concluiu o ensino superior. Dos sete egressos, um deles respondeu o questionário sem ter concluído a graduação e por não atender ao critério de seleção que envolve somente aqueles que concluíram o ensino superior, foi preciso excluí-lo. Para tanto, somente seis respondentes se encaixaram nos critérios de seleção.

Na banca de qualificação realizada em setembro de 2018 foi sugerido pelas avaliadoras que a pesquisadora reenviasse o questionário aos egressos, pois as respostas obtidas eram poucas para análise dos dados. Feito isso, no mês de outubro e novembro de 2018, somente sete egressos responderam o questionário, deste total seis foram selecionados, pois, novamente um egresso respondeu sem ter concluído a graduação no curso de licenciatura.

Sendo assim, o total de respostas obtidas para análise foram de doze. É importante deixar claro que a pesquisadora entrou em contato quatro vezes com os egressos. A primeira e segunda tentativa de envio do questionário foram no mês de dezembro de 2017 e fevereiro de 2018 e a terceira e quarta, no mês de outubro e novembro de 2018. Os questionários foram enviados com uma cópia do TCLE e ficaram disponíveis até o mês de novembro de 2018, para quem tivesse interesse em responder.

Na banca de qualificação também foi sugerido pelas avaliadoras que a pesquisadora perguntasse, inicialmente, aos egressos se estão atuando na educação básica e em qual rede de ensino, pública ou privada. Então, após a opção se os egressos haviam concluído o ensino superior, foram acrescentadas mais essas duas opções de perguntas, como mostra o Apêndice B. Foi necessário um novo contato com aqueles egressos que responderam o questionário no ano de 2017.

Na sessão que segue, foram expostas a descrição e análise dos dados coletados, oriundos dos questionários enviados. As respostas obtidas serão apresentadas em quadros¹⁵, pois, esse modelo possibilita melhor visualização dos dados individuais de cada egresso. O primeiro momento da análise apresentou a caracterização dos sujeitos. O segundo, o interesse em participar do Pibid. O terceiro, as contribuições do Pibid na formação inicial do egresso. Por fim, o quarto momento, as considerações dos egressos sobre o Pibid.

¹⁵ Todos os quadros contêm as respostas integralmente transcritas, de acordo com questionário respondido pelos egressos.

3.2 Caracterização dos egressos

Feita a análise dos dados, percebe-se que a idade dos sujeitos da pesquisa variou entre vinte e 25 anos, ou seja, seis egressos marcaram essa opção e os outros seis escolheram a opção de 26 a trinta anos de idade. Portanto, pode-se considerar que todos os egressos estão situados na faixa etária de jovens que estão dispostos a ingressar ao mundo de trabalho.

Sendo assim, 81 egressos não fizeram a devolutiva. Pôde-se inferir que eles não tiveram interesse em contribuir com a pesquisa, ou podem ter recordado da Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que fala sobre os deveres dos bolsistas de iniciação a docência (BID), os quais se comprometem em assinar uma declaração na concessão da bolsa, expressando o interesse em atuar na docência após concluir a licenciatura no ensino superior. Ou seja, os egressos poderiam entender que com a declaração assinada e por não estarem atuando, isso implicaria algum tipo de transtorno.

Esse dever do bolsista expresso na Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007 pode ter comprometido a obtenção de dados, uma vez que as licenciaturas selecionadas para fazer parte da pesquisa se enquadram na respectiva portaria, pois foram as primeiras áreas contempladas com o programa. O quadro que segue apresenta quais subprojetos os doze egressos participaram. Os depoimentos são identificados pela letra inicial de cada curso de licenciatura¹⁶, como: B1, B2, B3, F1, F2, F3, M1, M2, M3, M4, Q1, Q2.

Quadro 12 – Perfil dos egressos do Pibid

Egressos	Subprojeto	Idade dos egressos do Pibid	Tempo de permanência no Pibid
B1	Biologia	20 a 25anos	2 anos ou mais
B2	Biologia	26 a 30 anos	1 ano e meio
B3	Biologia	26 a 30 anos	1 ano e meio
F1	Física	20 a 25 anos	1 ano
F2	Física	20 a 25 anos	2 anos ou mais
F3	Física	20 a 25 anos	1 ano
M1	Matemática	26 a 30 anos	2 anos ou mais
M2	Matemática	26 a 30 anos	2 anos ou mais
M3	Matemática	20 a 25 anos	2 anos ou mais
M4	Matemática	20 a 25 anos	1 ano e meio
Q1	Química	26 a 30 anos	2 anos ou mais
Q2	Química	26 a 30 anos	2 anos ou mais

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

¹⁶ “B” Biologia, “F” Física, “M” Matemática, “Q” Química.

Em relação aos subprojetos do Pibid em que esses egressos participaram, três fizeram parte do subprojeto da área de Ciências Biológicas, três da licenciatura em Física, dois são do curso de Química e quatro da Matemática.

Outro dado interessante refere-se ao período de permanência do egresso no programa, variando entre um a dois anos ou mais, o que pode indicar a satisfação dos envolvidos, ou que o programa consegue, de fato, segurar os BID nos cursos de licenciatura.

Os dados apresentados no quadro 12 mostraram que os egressos F1 e F3 permaneceram no programa somente um ano. B2, B3 e M4 por um período de um ano e meio e os egressos B1, F2, M1, M2, M3, Q1, Q2 participaram do programa por dois anos ou mais. A permanência do BID no programa por dois anos ou mais, ocupando a vaga por muito tempo, pode indicar que ele também está satisfeito com o programa, ou ainda pela questão financeira que já foi discutida em outro momento.

Moura (2013), em sua pesquisa sobre as contribuições do Pibid na formação inicial de professores, afirmou que o programa se configura como meio de assegurar a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, dando oportunidade de concluir a graduação, sendo um aspecto para ingressar na profissão.

Observando o tempo de permanência no Pibid e por consequência no curso de licenciatura, pode-se entender que o programa ajuda a despertar o interesse pela docência, como no caso de F1, que afirmou seu interesse pela docência, mesmo a licenciatura não sendo sua primeira opção.

Todavia, uma pesquisa realizada por Lima (2016) objetivou compreender se o Pibid influenciou os egressos de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa a escolherem a escola como lócus de atuação profissional. Os dados revelaram que participar do programa não garantiu que os egressos escolhessem a escola como área de trabalho. A maioria dos egressos optou pela área de bacharelado, uma vez que sua formação permitiu esse deslocamento, da área escolar para área não escolar. As condições de trabalho e desvalorização da Educação Física escolar desestimularam os egressos a escolherem a educação básica como área de atuação.

No caso desta pesquisa, o tempo de participação do programa assegurou para que os egressos terminassem o curso de licenciatura. A questão sobre o egresso estar ou não atuando na educação básica será discutida mais adiante.

Uma das questões presentes no questionário procurava saber sobre as contribuições do Pibid para que esses egressos permanecessem na licenciatura. Os resultados mostraram que oito respondentes (B2, B3, M1, M2, M3, M4, Q1, Q2), escolheram a opção

sim, quatro (B1, F1, F2, F3) marcaram a opção não, fazendo entender que o Pibid não contribuiu para sua permanência no curso de licenciatura, porém B2, F2, F3, Q1, M3 não justificaram suas respostas. O quadro 13 apresenta a complementação das respostas expostas pelos egressos.

Quadro 13 - Contribuição do Pibid para permanência no curso de licenciatura

Egressos	Respostas
B3	Sim. O contato direto com a profissão já nos dá uma base para decidir o que realmente queremos.
M1	Sim. O PIBID teve grande contribuição para permanecer na licenciatura, só não atuo mais devido melhores oportunidades em outros ramos
M2	Sim. Pois é uma área que gosto de atuar
M4	Sim. principalmente na parte financeira
Q 2	Sim, pela questão financeira e pela perspectiva profissional. Ao longo do curso, várias disciplinas de conhecimento específico me desanimavam por não ver muito sentido naquelas abordagens. Ao mesmo tempo, fazer parte do PIBID me trazia tanta felicidade e alegrias, que eu percebia que para atingir meu objetivo de vida de ser professor, valia a pena continuar na licenciatura.
B1	Não. Essa profissão é difícil viu, já no PIBID estava frustrada!
F1	Não. Não tinha outra opção na região. O curso de bacharelado só tem em Goiânia. Mas, foi uma excelente escolha ter continuado na licenciatura.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Dentre as justificativas, o B3 afirmou que o contato com a profissão possibilita decidir se permanece ou não na docência. O M1 afirmou que o Pibid contribuiu para permanência na licenciatura, porém não atua na docência por ter melhores oportunidades em outras áreas. O M2 afirmou que a docência é a área que gosta de atuar. O M4 afirmou que o Pibid o fez permanecer no curso de licenciatura, principalmente pelo recurso financeiro que o programa disponibiliza. O Q2 citou que o programa contribuiu para sua permanência na licenciatura e também na questão financeira e profissional, pois durante a trajetória acadêmica várias disciplinas de conhecimento específico deixavam-no desanimado e o Pibid trouxe felicidade, e para atingir seu objetivo de ser professor compensaria continuar na licenciatura.

Dentre as respostas obtidas, percebeu-se que o B1 afirmou que não, justificando que a docência é uma profissão difícil e o Pibid a deixou frustrada. O F1 marcou a opção não, porém em sua justificativa deixou claro que foi uma boa escolha ter continuado na licenciatura. Pode-se considerar que o Pibid fez com que esse egresso permanecesse no curso de licenciatura. O restante dos egressos não justificou suas respostas.

Gatti *et al* (2014), em seus resultados referentes ao estudo avaliativo sobre o Pibid nas cinco regiões do Brasil, concluiu que o programa ajudou os licenciandos a confirmarem a escolha pela docência e seguir a carreira profissional como professor. Com base nas respostas

dadas pela maioria dos egressos o Pibid contribuiu para que os licenciandos permanecessem nos cursos de licenciatura, seja por gostar da docência ou pelo suporte financeiro disponibilizado aos BID, como será discutido mais adiante. Isso, em parte, também se confirma quanto a seguir a carreira, como se vê no quadro 14.

Quando os BID foram indagados sobre o interesse para ingressar em um curso de licenciatura, as respostas foram: não ter o curso que desejava; por decisão ao passar no vestibular; por ter uma professora como modelo, fazendo optar pela licenciatura; afinidade de horário e área de exatas; pela paixão em ensinar, interesse em seguir e atuar na docência, gosto pela Matemática, gosto pelo ambiente escolar e gosto pela profissão desde a infância, conforme o quadro que segue:

Quadro 14 – Motivo para ingressar em um curso de licenciatura

Egressos	Respostas
B1	Passei no vestibular e decidi fazer o curso
B2	Uma professora de biologia se tornou um exemplo na minha vida
B3	Paixão por ensinar
F1	Não tinha a opção bacharelado
F2	Ingressei no curso de licenciatura porque não havia o curso de Engenharia Mecânica no Câmpus.
F3	Interesse em seguir a linha acadêmica docente.
M1	Sempre gostei de matemática e precisava de uma graduação para conseguir emprego, tanto na área de ensino ou em outro ramo.
M2	Por gosta de matemática
M3	Sempre gostei do ambiente escolar
M4	Desde a infância pensava em ser professora... e ao chegar no período da faculdade era a opção que tinha no momento também.
Q1	Horário e área exata
Q2	Pela vontade de atuar como Professor na escola básica.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Pelas respostas dos egressos, percebeu-se que o B2, B3, M1, M2 citaram o gosto pela docência, seja pessoal ou por referência de alguém. Por sua vez, o B1 afirmou que sua decisão pela licenciatura foi após ser aprovada no vestibular e o Q1 pela afinidade do horário e a área de exatas. F1 e F2 mencionaram a não opção de outro curso. F3, M4, Q2, citaram o interesse em atuar na docência e o M3 o gosto pelo ambiente escolar.

Porém, quando questionados se antes de participar do Pibid eles haviam desenvolvido alguma atividade na área da docência, as respostas revelaram que nenhum egresso exerceu atividade como professor antes do programa.

Cunha (2015) analisou as contribuições do Pibid na formação inicial dos egressos do curso de licenciatura em Matemática do Câmpus de Crateús, do Instituto Federal do Ceará

de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE. Por meio do questionário, o autor perguntou o motivo dos egressos em cursar a licenciatura. Entre as cinco respostas obtidas, todos mostraram a afinidade e gosto pela disciplina, porém dois egressos complementaram suas respostas afirmando a insuficiência de professores para atuar nessa área. Os resultados da pesquisa do autor corroboram em partes com esta pesquisa, pois os egressos também mencionaram o gosto pela área escolhida.

Continuando com a análise o próximo tópico abordou o interesse dos egressos em participar do programa, se continuariam nele ou não se houvesse corte da bolsa.

3.3 Interesse em participar do Pibid

Dentre as perguntas presentes no questionário, uma tratava do interesse do egresso em participar do Pibid. As respostas foram divididas em dois grupos: o primeiro, em adquirir experiência, em conhecer a área da docência e o cotidiano escolar; e o segundo, pela bolsa ofertada aos participantes, como se comprovou no quadro que segue.

Quadro 15 – Interesse em participar do Pibid

Egressos	Respostas
B1	Experiência para a profissão e o dinheiro da bolsa
B2	A chance de adquirir experiência
B3	Ampliar meus conhecimentos e experimentar na prática a docência
F1	Em primeiro lugar devido dificuldades financeiras (pois foi no ano em que mudei de cidade) e em segundo por interesse em ensinar física.
F2	Conhecer a realidade docente e a bolsa
F3	Conseguir experiência na área docente
M1	Adquirir mais experiência e aprendizado com a docência
M2	Em adquirir experiência e vivencia na pratica escolar
M3	A bolsa
M4	Em desenvolver projetos em escolas, conhecer e vivenciar o ambiente escolar e desenvolver atividades na área da docência.
Q1	Conhecer a área da docência
Q2	Pela oportunidade de poder ter contato com o cotidiano escolar logo no início do curso e pela questão financeira.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

As informações obtidas apresentaram o interesse por parte dos egressos em adquirir experiência na área da docência, mas também os egressos (B1, F1, F2, M3, Q2) mencionaram a questão da bolsa que é disponibilizada para os participantes do programa, sendo um meio para motivação de alguns em se interessarem pelo Pibid.

Os egressos (B1, B2, F3, M1, M2) expressaram, em suas respostas, a oportunidade de adquirir experiência com o programa. Outra justificativa apontada pelos

respondentes (B3, F2, M1, M4, Q1), refere-se à chance de conhecer a área docente. M4 e Q2 interessaram pelo programa também pela oportunidade de conhecer o ambiente escolar.

F1 mencionou que escolheu o curso de licenciatura, pois não havia a opção bacharelado e mostrou nessa questão sua afinidade com o curso de Física, uma vez que um dos motivos em participar do Pibid foi pelo interesse em ensinar.

F2 optou pela licenciatura, pois não havia o curso de Engenharia Mecânica. Interessou-se em participar do Pibid para conhecer a realidade escolar. Deste modo, o Pibid proporcionou aos egressos a chance de optar ou não pela docência, a partir das experiências que adquiriram no programa. Infere-se que esse pode ser o primeiro contato entre os licenciandos e o contexto escolar. A partir desse contato, eles passam a tomar decisões que influenciarão na escolha ou não pela carreira docente.

Araujo *et al* (2017), ao pesquisar as influências do Pibid sobre a formação inicial e a prática docente na educação básica, com bolsistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, indagou aos ex-pibidianos o significado do programa e nas respostas, categorias como, aprendizagem, experiência, prática docente, formação profissional e conhecimento foram mais presentes, pois o entendimento das autoras mostra que:

experienciar a futura profissão, ampliar conhecimento acadêmico, aprender na diversidade são os pilares do PIBID por propiciar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a vivência nos espaços escolares, *lócus* do trabalho docente. Essa vivência é mais do que a extensão da universidade, significa aprender e aprender na escola e com a escola, com professores e alunos, de modo singular e capaz de fortalecer e erigir a instituição escolar com espaço de formação (ARAUJO *et al*, 2017, p. 52, grifo das autoras).

Desta forma, as autoras enfatizam que a vivência no cotidiano escolar é importante para a formação inicial, pois o bolsista aprende na escola e com a escola. Esse posicionamento é significativo, mas cabe destacar também que a universidade é um espaço de formação, com conhecimento científico que é essencial para a prática docente, capaz de fortalecer o espaço escolar e o ensino superior.

Ainda nessa questão o interesse dos egressos em participar do Pibid volta-se para a bolsa ofertada, e ao questionar se continuariam no programa se houvesse o corte, apresentaram suas justificativas.

Quadro 16 – Consequências do corte do recurso financeiro no Pibid

Egressos	Respostas
B3	Sim. Gostava de ensinar e aprender a ensinar.
Q2	Sim. Depende da carga horária de atividades e do nível de cobrança pelo orientador.
B1	Não. Não vale a pena cumprir todo esse horário só pela experiência!
F1	Não. Participei nos primeiros anos da graduação justamente por dificuldades financeiras. A bolsa me ajudou muito. Se houvesse corte, procuraria outra forma de conseguir um dinheiro para o mês. Mas, como gosto muito de ensinar Física seria um desafio na época se continuaria ou não.
F3	Não. Desenvolvi outros projetos: pesquisa na área de materiais e projeto de extensão – viajando com a NASA, onde ia nas escolas da cidade divulgando os vídeos feitos pela NASA e explicando a física por de traz dos assuntos apresentados, através de debates com os alunos
M1	Não. Quando fiz o PIBID não tinha condições financeiras próprias para me dedicar às atividades do programa. Por exemplo: custo com ida e volta para a escola, entre outros.
M3	Não. teria que arrumar um emprego
M4	Não. Porque precisaria arrumar um emprego para continuar me mantendo na universidade
Q1	Não. Isso ocorreu na minha época e eu saí do PIBID, a ajuda financeira foi indispensável durante a graduação. Quando a bolsa voltou eu voltei para o projeto.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Analisando as respostas apresentadas, percebeu-se que quatro egressos continuariam no programa se houvesse o corte da bolsa, uma vez que o B3 justificou seu interesse por ensinar e aprender a ensinar já para o Q2 dependeria da carga horária e da cobrança do orientador. O B2 e o M2 permaneceriam, mas não justificaram sua opção.

Por outro lado, oito egressos (B1, F1, F2, F3, M1, M3, M4, Q1,) afirmaram que não permaneceriam no Pibid caso houvesse o corte do suporte financeiro e somente F2 não complementou sua resposta. Assim, ficou evidente que a bolsa motiva os licenciandos a participar do programa e a manter-se na universidade. M3 justificou sua necessidade de procurar emprego, caso não houvesse a ajuda financeira já M4 afirmou que o corte das bolsas ocorreu na época em que participava do programa e sua opção foi afastar-se do Pibid.

Contudo, é importante recordar que o F1, ao ingressar na licenciatura por falta de opção do curso de bacharelado, teve a oportunidade de participar do Pibid, o que fez surgir o interesse em ensinar e se houvesse o corte da bolsa seria um desafio continuar ou não no programa.

Os depoimentos dos egressos corroboram com as informações apontadas na pesquisa de Gatti *et al* (2014), sobre o Pibid. Os pesquisadores trouxeram a contribuição do programa para os participantes (coordenador de área, supervisor e licenciando bolsista). Dentre as questões, destacaram nas respostas dos licenciandos o suporte financeiro, que tem permitido a permanência do estudante no curso de licenciatura. Os sujeitos argumentaram que, por meio da bolsa recebida, poderiam dedicar-se ao curso e manter-se na universidade.

Por mais que os egressos não percebam algumas limitações do Pibid, é preciso deixar claro que, apesar do recurso financeiro ser importante para muitos, não é o suficiente pelo trabalho que desenvolvem nas escolas. As reflexões de Medeiros (2015), que pesquisou os licenciandos, egressos e professores supervisores do Pibid da área de Ciências, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus de Rio Verde, possibilitaram refletir que o Pibid contribui para sua formação inicial. Entretanto é preciso pensar em políticas públicas que levem em consideração todas as demandas da educação e da formação, como a valorização da profissão. Foi discutido no segundo capítulo que o programa apresenta algumas características da sociedade capitalista, sendo uma delas a mão de obra barata.

No tópico seguinte as análises apresentaram as contribuições do Pibid, do coordenador de área e do supervisor na formação inicial dos egressos e também as contribuições do programa no desempenho dos alunos da escola parceira.

3.4 Contribuições do Pibid na inserção dos seus egressos na docência

A avaliação acerca das contribuições das atividades do Pibid na formação inicial dos egressos foi marcada pela maioria por respostas positivas, onze responderam sim e um egresso respondeu não. O quadro 17 apresenta as justificativas dos egressos, com exceção do Q1 que não justificou sua resposta.

Quadro 17 – Contribuição das atividades no Pibid na formação inicial do egresso

Egressos	Respostas
B1	Sim. Aprendi muito com a experiência dos professores, tanto na forma de didática na ministração das aulas quanto para os desafios da profissão.
B2	Sim. Adquirir experiência e gosto pela docência.
B3	Sim. Pude perceber que a prática facilita a aprendizagem
F1	Sim. Foi um momento interessante. Tive contato com os alunos, ajudei em suas dúvidas, participei da realidade do ensino de Física nas escolas e vi o grande desafio em transmitir o conhecimento desta área. Isso me motivou grandemente em continuar na licenciatura e a procurar formas de tentar modificar um pouco desta realidade.
F3	Sim. Observar a diferença entre teoria e prática, que estão muito distantes.
M1	Sim. Desenvolvi projetos e ajudei alunos com dificuldade em matemática
M2	Sim. Na troca de experiência e proporcionar a relação professor/aluno
M3	Sim. Me ajudou a vivenciar a sala de aula
M4	Sim. Foi o que mais contribuiu na minha formação acadêmica e que contribuiu para que hoje estivesse trabalhando na área da educação.
Q2	Sim. Através do PIBID pude melhorar meus hábitos de estudo, reconhecer os conteúdos que os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, ter contato com o desenvolvimento e avaliação de metodologias de ensino diversificadas (experimentação, temas geradores), construir projetos de pesquisa, melhorar a argumentação oral e escrita.
F2	Não. Quando participei do PIBID era muito mal administrado por parte do coordenador responsável e pelo professor da escola.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Praticamente todos os respondentes responderam sim, somente o Q1 não justificou sua resposta. No entanto, F2 foi o único que marcou a opção não, afirmando que o Pibid não contribuiu em sua formação, sua justificativa foi ter visto a existência de uma falta de organização do programa no subprojeto que participou.

Tais afirmativas coadunam com resultados da pesquisa de Araujo *et al* (2017), ao questionar os bolsistas sobre os impactos do Pibid na formação inicial e as respostas mostraram que a vivência no ambiente escolar e o preparo para a docência são elementos diferenciais na formação universitária dos pibidianos.

O contato imediato com a escola permitiu, aos licenciandos, aprendizagem da prática docente, no que se refere à experiência. Defende-se uma formação inicial construída no movimento dialético entre a prática e a teoria. Esse movimento permite que o bolsista tenha contato com o campo teórico que acontece na universidade e com o campo prático que ocorre na escola de educação básica.

Porém, as respostas dos egressos deram ênfase somente na experiência, ou seja, na prática, e não trouxeram elementos que abordam a formação teórica. Recordando o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, no VI objetivo, o programa precisa “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, p.3). O Decreto, por mais que cita a articulação entre teoria e prática, não deixa de ser um discurso ideal, que se fundamenta em teóricos que traduzem na prática.

Guarda (2018) fez uma pesquisa identificando o pensamento pedagógico que permeia as produções científicas que tratam da contribuição do Pibid na formação dos egressos. Por meio do levantamento de dissertações e teses no banco de dados da Capes, analisando os resumos entre o ano de 2013 a 2017, a autora utilizou como critério de seleção somente as pesquisas que apresentaram no resumo o referencial teórico. As oito pesquisas selecionadas não permitiram a autora afirmar com exatidão o pensamento pedagógico que fundamenta as pesquisas, porém, seis produções deixaram indícios de que possuem orientação na tendência pedagógica liberal, amparadas em Tardif e Nóvoa, que defendem a epistemologia da prática. Duas pesquisas sugerem uma orientação na tendência pedagógica progressista, que foram apoiadas em Saviani, Torres, Corragio, Gentili, que podem ser considerados autores que defendem uma perspectiva crítica, pois analisam o contexto histórico e social da educação.

A ausência da contribuição teórica do Pibid ficou ainda mais evidente nas respostas que seguem no decorrer no capítulo, pois os sujeitos enfatizam a prática como contribuição em sua formação.

Questionados se o coordenador de área do subprojeto contribuiu na formação dos egressos, houve dois tipos de respostas, 11 (onze) egressos responderam sim e um egresso respondeu não. M4 marcou a opção não, porém sua justificativa foi positiva em relação à contribuição do coordenador em sua formação, então, sua resposta foi considerada como sim.

Quadro 18 - Contribuição do coordenador de área do Pibid na formação inicial do egresso

Egressos	Respostas
B1	Sim. Eles tinham muita experiência
B2	Sim. Um exemplo de organização e ética profissional.
B3	Sim. Incentivou a melhorar minha didática e a participar de eventos da área
F1	Sim. Me ajudou a enxergar o ensino de Física de outra forma. Em outras palavras, como eu tinha um certo preconceito no ensino, com ele vi a importância desta linha de pesquisa.
F3	Sim. Organizava as tarefas e orientava no desenvolvimento dos projetos dentro da escola
M1	Sim. Me auxiliou no desenvolvimento dos projetos
M2	Sim. Com reuniões produtivas e proporcionando a troca de saberes
M3	Sim. Sempre me auxiliava
Q1	Sim. O coordenador me trouxe conhecimento na área da docência e contribuiu significativamente com minha formação
Q2	Sim. Por meio de orientações sobre como desenvolver aulas e projetos. Ouvindo propostas dos bolsistas, mostrando acreditar no meu potencial, conseguindo verbas para viagens para congressos.
F2	Não. Havia pouco envolvimento, a contribuição foi o mínimo possível.
M4	Não. Nos incentivou sempre que necessário, sempre esteve ao nosso lado nos apoiando e nos encorajando a sempre seguir em frente, nas execuções dos projetos sempre estava junto a nós intervindo quando necessário e nos apoiando sempre.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Pela análise do quadro verificou-se que o B1, B2, B3, F1, Q1, afirmaram que o coordenador de área contribuiu em sua formação. Dentre as justificativas B1 mencionou a questão da experiência, B2 citou a organização e ética profissional e B3 mencionou o incentivo em motivar o licenciando a participar de eventos na área de formação. F1 alegou que, com o auxílio deste profissional, percebeu a importância da física para o ensino. Q1 justificou que o coordenador contribuiu em relação ao conhecimento na área da docência

Também F3 e M1 afirmaram que o coordenador contribuiu em sua formação, pois organizava tarefas e orientava nos projetos na escola. M2 citou a contribuição em relação às reuniões produtivas e nas trocas de saberes. M3 disse que o coordenador o auxiliava. Q2

mencionou a orientação em desenvolver projetos, a confiança dele no BID. M4, mesmo marcando a opção não, justificou sua resposta com aspectos positivos, afirmando o incentivo e apoio do coordenador aos bolsistas, sempre presente na execução de projetos e intervindo quando necessário. Em contrapartida F2 afirmou a não contribuição do coordenador em sua formação, justificando pouco envolvimento desse profissional com o programa.

Na pesquisa de Medeiros (2015) os egressos também consideraram positivos a atuação e o papel do coordenador para a formação. A autora destaca algumas respostas e as justificativas dos egressos mostraram o incentivo desse profissional com os bolsistas em relação ao desenvolvimento das atividades na escola, o coordenador foi visto como a base para sanar dúvidas, cumprindo seu papel apresentado pelo Pibid.

Do mesmo modo a autora ainda perguntou aos egressos quais suas considerações em relação ao supervisor. A maior parte dos respondentes afirmou que esse profissional atende o necessário para sua formação e pontuou a motivação e indicação por parte desse professor com as atividades, sendo um mediador entre a escola e o BID.

No caso desta pesquisa, também foi perguntado aos egressos, sobre as contribuições do supervisor na formação inicial e as respostas foram apresentadas a seguir:

Quadro 19 - Contribuição do supervisor do Pibid na formação inicial do egresso

Egressos	Respostas
B1	Sim. Com suas experiências.
B2	Sim. Em relação a domínio de sala sim.
F3	Sim. Contribuía com ideias e críticas construtivas a respeito das atividades desenvolvidas
M2	Sim. Nos dando liberdade de realizar atividades e o ensino de matemática
M3	Sim. Dava dicas proveitosas
Q2	Sim. Proporcionando momentos de acompanhar as atividades em sala de aula, mostrando formas de abordar determinados conteúdos, incentivando se manter atualizado com as tendências do ensino de ciências em revistas, dando autonomia para propor atividades.
B3	Não. Faltava muito interesse
F1	Não. Acredito que devido a grande carga de aulas, discutir questões relevantes e outros detalhes da realidade escolar, bem como possíveis estratégias, foram comprometidas.
F2	Não. Havia muito descaso.
M1	Não. Não tive contato o suficiente para conseguir alguma contribuição, pois as atividades eram desenvolvidas fora de sala de aula.
Q1	Não. Contribuiu parcialmente, com exemplos de algumas coisas que não devo fazer e outras coisas boas também.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

A respeito da contribuição do supervisor para a formação dos egressos, sete marcaram a opção sim, enquanto que cinco optaram pela opção não, e somente M4 não justificou sua resposta.

Sendo assim, foi importante trazer a pesquisa recente de Assis, Assis e Moura (2017) que contribui na reflexão sobre a escola, o professor supervisor e o BID. As autoras investigaram as ações desenvolvidas pelo Pibid na UFG, Regional Jataí e as contribuições na formação docente, por meio da compilação e análise da documentação referente ao programa, disponíveis pela secretaria do Pibid. Dentre os documentos foram analisados os relatórios finais dos coordenadores de área de todas as licenciaturas e no decorrer da pesquisa, as autoras discutiram os problemas com a escola e o professor supervisor.

O subprojeto de Ciências Biológicas relatou a dificuldade na elaboração e organização das ações, pois a supervisora não cumpria com o cronograma definido nas reuniões, dificultando o desenvolvimento das ações. O subprojeto de Física citou problemas relacionados a adaptação na escola, devido ao modelo de ensino integral, por conta disso, as atividades do Pibid sofreram mudanças de horário e algumas foram canceladas. Por sua vez, o subprojeto de Química relatou que devido aos problemas com a escola e a supervisora, foi necessário que o Pibid se deslocasse para outra rede de ensino, pois a supervisora não estava cumprindo seu papel de co-formadora. O subprojeto de Matemática e Pedagogia citou problemas relacionados com a escola e com membros integrantes desta instituição, no caso do curso de Pedagogia a não compreensão da escola em relação às atividades desenvolvidas pelo Pibid. Os outros subprojetos não relataram os problemas nos relatórios (ASSIS, ASSIS, MOURA, 2017).

Percebeu-se, portanto, que os subprojetos mencionados tiveram alguns impasses na escola, que dificultaram seu desenvolvimento. O supervisor, como profissional importante do programa, sendo aquele que auxilia na formação dos pibidianos, esteve envolvido nos empecilhos que ocorreram como foi o caso do subprojeto de Química, sendo necessário realizar a troca de escola.

A análise dos relatórios permitiu também que as autoras verificassem a importância do Pibid, não apenas aos acadêmicos, mas a todos os sujeitos envolvidos com o programa sendo citadas as contribuições, desde a formação inicial até a formação continuada (ASSIS, ASSIS, MOURA, 2017).

Contudo, ao refletir sobre as respostas dos egressos nesta pesquisa, em relação à contribuição do supervisor em sua formação, foi preciso analisar com bastante cautela esse profissional. Infere-se que o supervisor do Pibid que representa a educação básica possui

compromisso com seus afazeres na escola e sua jornada de trabalho é intensa e extensa, mas também precisa dedicar seu tempo para ser co-formador dos BID, o que pode se tornar uma tarefa muitas vezes complicada de conciliar com as demais obrigações.

As contribuições de Costa e Oliveira (2011) auxiliaram na reflexão sobre o trabalho docente no Ensino Médio no Brasil, afirmando que a reestruturação educacional, a partir de 1990, ocasionou impacto sobre o trabalho docente, como o acúmulo de tarefas e funções dadas aos professores, resultando na intensificação e precarização do trabalho.

Os autores pontuaram que são muitas aulas e muitas turmas atribuídas para o professor do Ensino Médio. Dessa forma, o excesso de trabalho do professor supervisor acaba comprometendo a sua participação no Pibid, pois ele precisa dedicar seu tempo ao programa e à escola.

Diante dessa realidade, seria preciso repensar a carga horária atribuída a esse profissional, para que seu trabalho na escola, sua formação continuada e a colaboração na formação inicial dos futuros professores não fique comprometida.

Questionados se o Pibid contribui na formação inicial dos egressos, onze afirmaram que sim, e somente um disse que o programa não contribuiu em sua formação e não justificou sua afirmação. O quadro 20 apresentou as explicações dos egressos.

Quadro 20 - Contribuição do Pibid na formação inicial dos egressos

Egressos	Respostas
B3	Sim. Vendo os erros frequentes dos professores do nível básico posso me avaliar como Professora.
F1	Sim. Muitos possui (como eu na época) um preconceito com a linha de pesquisa: ensino de Física. Entretanto, o contato com a realidade das escolas públicas, a dificuldade dos alunos em aprender, o excesso de trabalho dos professores, a pouca importância que os nossos governantes tem com a educação, nos dá um enorme desafio, ser professor. Como participei deste programa no início da graduação, vendo todo esse contexto, isso contribuiu grandemente para minha formação e me motivou a seguir esta excelente e magnífica carreira.
F3	Sim. Permite que ele exerça a docência
M3	Sim. pude ver de perto os desafios da escola
M4	Sim. foi onde mais aprendi a ser professora
Q1	Sim. Com o PIBID você nunca vai chegar cru na sala de aula, não simplesmente "jogado na sala de aula".
Q2	Sim. Contribui de forma significativa ao inserir o licenciando no cotidiano escolar de forma mais aprofundada se comparada ao estágio. O professor em formação inicial ocupa o lugar de ser alguém que observa, reflete, propõe ações, aplica, avalia e não somente fazer o que geralmente é feito nas escolas.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

O quadro apresentou a complementação das respostas dos egressos. B3 citou que a partir dos erros percebidos no nível básico de ensino foi possível avaliá-lo como professor. F1 apontou os desafios da profissão, mas alegou que o programa motivou-o a seguir a carreira docente. F3 afirmou que o Pibid permite que o BID exerça a docência. M3 alegou que pode ver de perto os desafios da escola e o M4 disse que foi no Pibid que aprendeu a ser professora. Q1 mencionou que o Pibid permitiu que o licenciado não chegasse à sala de aula sem contato com a realidade escolar, ou seja, sem experiência. Para Q2 o programa possibilitou inserir o licenciando no cotidiano escolar, de forma mais aprofundada que o estágio e disse que o professor em formação inicial, observa, reflete, propõe ações, aplica e avalia.

Cunha (2015) em sua pesquisa destacou que o Pibid contribuiu na formação dos egressos, ao relacionar teoria e prática e estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras. Segundo o autor, o programa desperta o interesse pela docência, exercendo a influência na escolha pela carreira a seguir.

Assim, quem participou do Pibid, além de conhecer a realidade escolar, consegue perceber os desafios da profissão, despertando ou não seu interesse em permanecer na docência. Isso pode ser visto na resposta de E1, quando afirmou que o programa exerceu influência na carreira a seguir, sendo a de professor.

É importante deixar clara a discussão em relação ao Pibid e o Estágio Supervisionado, como mencionou Q2 em sua resposta, pois são dois tipos de formação diferentes. O estágio é uma disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura, tem por objetivo proporcionar ao licenciando em formação inicial entender qual o elo entre formação universitária e o mundo de trabalho,

levando-o a desenvolver várias atividades nas escolas de educação básica – como regência de aulas, monitorias, assistência para o professor; a se relacionar com professores, alunos, diretores, pedagogos, cantineiros, porteiros, bibliotecários e outros sujeitos que participam do ambiente escolar; a compreender a estrutura e a organização escolar; entre outros pontos. O nome ‘supervisionado’ justifica-se pelo fato de que essas atividades desenvolvidas pelos estagiários são supervisionadas, tanto pelo professor da disciplina do curso, quanto pelo professor da escola básica que receberá o estagiário (JARDILINO, 2014, p. 359, grifo do autor).

Nos aspectos formativos o estágio além de contribuir para a formação inicial dos licenciandos, também contribui para a formação continuada dos professores da escola de educação básica, pois a relação estabelecida possibilita a troca de experiência. O estágio

permite a compreensão da realidade escolar e das ações desenvolvidas pelos profissionais, como modo de preparar o licenciando para sua inserção profissional (JARDILINO, 2014).

Medeiros (2015, p. 164) fez uma análise a respeito do estágio e o Pibid pontuando: “desmerecer o estágio em função do Pibid é desprezizar oportunidades e condições iguais para todos”, ou seja, o Estágio dá oportunidade a todos para ter o contato com a realidade escolar, diferente do Pibid que seleciona os estudantes. Nesse contexto, por mais que o estágio e o Pibid apresentam algumas semelhanças, cada um possui suas especificidades, portanto a principal refere-se ao fato de que o estágio é uma atividade obrigatória que atende todos os licenciandos, enquanto o Pibid atende somente um grupo de alunos selecionados pela universidade.

Ressalta-se ainda que o estágio e o Pibid possuem funções importantes na formação inicial e continuada de professores, ambos contribuem para o enriquecimento profissional e oportunizam que o licenciando conheça a realidade escolar, sendo um aspecto que contribui para sua formação. Mas, antes de tudo, é importante deixar claro que não somente a vivência na escola torna-se importante, é preciso um aporte teórico para fundamentar as análises e reflexões da prática docente.

Os resultados da pesquisa de Medeiros (2015) mostraram que os licenciandos que atuaram no Pibid destacaram que o programa poderia substituir o estágio e sobre essa questão a autora analisou alguns aspectos, como:

considerando as características e objetivos do Pibid e do estágio já destacados nesse estudo, percebem-se muitas similaridades: a inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, a orientação dos professores da IES, a supervisão do professor da escola conveniada, o planejamento e desenvolvimento de atividades, e a contribuição para a articulação entre teoria e prática. No entanto, cada um tem suas especificidades. O Pibid é um programa da Capes com pagamento de bolsas e para poucos licenciandos escolhidos pelas IES, já o estágio é parte obrigatória do currículo (MEDEIROS, 2015, p. 163-164).

Sendo assim, o Pibid e o estágio possuem algumas semelhanças, como o contato com a realidade escolar, a orientação de um professor que atua no ensino superior, a supervisão de um profissional da educação básica, o planejamento das atividades e a relação entre teoria e prática.

Mas, por outro lado, existe outra diferença entre o Pibid e o estágio, sendo a questão da ajuda de custo: os participantes do Pibid recebem bolsas e são submetidos a uma seleção, diferentemente do estágio, em que os alunos e professores não recebem nenhum

suporte financeiro e por meio da parceria entre a universidade e a escola todos os alunos são recebidos no ambiente escolar (MEDEIROS, 2015).

Quando os egressos foram questionados sobre a relação do desempenho do aluno no Ideb com o Pibid, se a escola percebeu que as ações desenvolvidas pelo programa colaboravam para o desempenho dos estudantes, sete egressos (B1, B2, F1, F3, M2, M4, Q1) responderam sim e cinco, (B3, F2, M1, M3, Q2) disseram que não.

Quadro 21 - Contribuição das ações do Pibid no desempenho dos alunos

Egressos	Respostas
F1	Sim. Com novas estratégias, o interesse dos alunos em aprender ciência, englobando todas, é perceptível. Portanto, por ouvir professores dizendo que após o programa ter entrado no colégio, os alunos se interessaram mais em aprender, é impossível não ter percebido.
F3	Sim. As atividades desenvolvidas no pibid faziam parte da avaliação dos alunos
M4	Sim. as atividades desenvolvidas sempre tinha como foco aprendizagem do alunos o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazeroso o que faz com que os alunos tenham um bom desempenho na avaliação do IDEB
F2	Não. O PIBID era somente figurativo (em minha opinião e experiência), portanto, nunca tive acesso a este dado.
M3	Não. na verdade não sei o que a escola achava
Q2	Não. Não tenho informações em relação à esse fator.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Dos dozes respondentes, sete avaliaram que o Pibid influenciou positivamente no processo de ensino aprendizagem. Esse resultado também pode ser percebido em outra pesquisa realizada por Vieira (2017) que buscou avaliar o Pibid da Universidade Federal da Grande Dourados, a partir da concepção de participantes do programa. Do total de 199 participantes que responderam o questionário, 69 são bolsistas do Pibid, dezessete supervisores, treze coordenadores de área, nove sujeitos não bolsistas que trabalhavam nas escolas parceiras e onze egressos do Pibid. A autora trabalhou com dezoito itens avaliativos que foram agrupados para análise. Dentre as questões avaliativas sobre o Pibid, uma refere-se à melhoria no processo de ensino-aprendizagem e a outra a respeito da qualidade da educação básica.

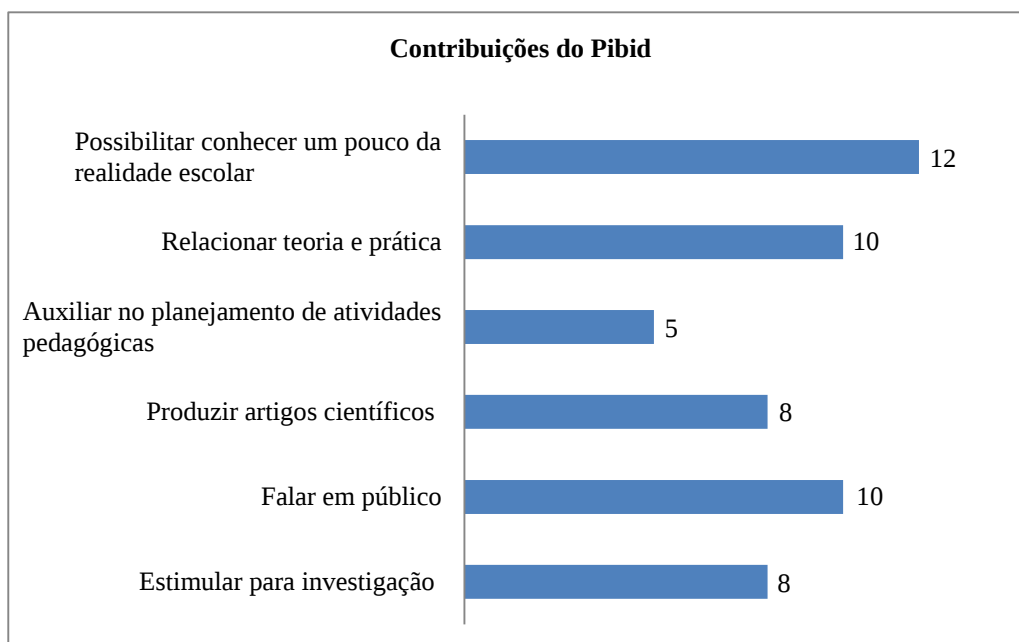
A autora observou que, segundo a opinião dos participantes, houve melhoria no processo de ensino-aprendizagem seja no curso de licenciatura ou na escola de educação básica, tendo o Pibid como responsável, assim, 46,8% optaram pela opção ótimo, e 41,5% escolheram a opção bom, 10,6% avaliaram como regular e 1,1% não souberam responder. Nota-se que a maioria dos participantes considerou positiva a relação do Pibid com o processo de ensino-aprendizagem.

Vieira (2017, p. 88) compreende em seu estudo que “a melhoria da qualidade da Educação Básica passa, primeiro, pela formação do professor, mas que diz respeito a muitos outros aspectos, a exemplo do currículo da escola, da gestão da escola, do espaço físico, do financiamento”. Concordando com a autora, além da formação do professor, existem vários elementos que interferem na qualidade da educação básica. A escola precisa ter condições objetivas de trabalho para que a equipe pedagógica possa realizar um bom trabalho, nesse caso, o espaço físico, acessibilidade, recursos financeiros e humanos, dentre outros.

Nessa direção, a educação compreendida nesta pesquisa é constituinte das relações sociais como foi discutido no primeiro capítulo, de acordo com a concepção de Mascarenhas (2005), afirmando que a educação é um processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento e emancipação. Do mesmo modo, a qualidade social que se defende é aquela voltada para o ser humano e que contribui para superar as desigualdades existentes na sociedade capitalista, diferente da qualidade total que visa o mercado.

Em relação às considerações dos egressos a respeito do que o Pibid proporcionou durante o tempo de participação no programa, o gráfico 6 mostra a recorrência de opções marcadas pelos egressos.

Gráfico 6 – Contribuição do Pibid na formação dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

A percepção positiva das contribuições do Pibid na formação inicial dos egressos mostrou que todos os respondentes afirmaram que o Pibid possibilitou conhecer um pouco da realidade escolar. Dez participantes marcaram a opção alegando que o programa permitiu

relacionar teoria e prática e falar em público. Cinco egressos optaram pela opção de que o Pibid auxiliou no planejamento de atividades pedagógicas e oito egressos escolheram a opção que o programa contribuiu para produzir o artigo científico estimulando para a investigação.

Essas contribuições que o Pibid tem proporcionado aos envolvidos também foram citadas em outras pesquisas apresentadas no quadro 1, no levantamento das produções científicas, o que mostrou aspectos relacionados a esses que os egressos consideraram sobre o programa. Nas produções científicas os autores destacaram a influência na prática docente dos egressos que optaram pela educação básica, a relação entre universidade e escola e teoria e prática, experiência com metodologias de ensino inovadoras e a chance de conhecer a realidade escolar.

O próximo subtítulo apresenta as opiniões dos egressos em relação aos pontos positivos, negativos e os que precisam melhorar sobre o Pibid e também se os egressos estão atuando na educação básica.

3.5 Considerações dos egressos sobre o Pibid

Como foi observado no decorrer deste capítulo, o Pibid contribuiu na formação dos egressos da licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, assim considerou-se importante perguntar aos egressos os pontos positivos e negativos do programa e os aspectos que precisariam melhorar. O quadro a seguir mostra as respostas dos egressos e como pode-se perceber nem todos os respondentes quiseram deixar suas considerações sobre os pontos negativos do Pibid.

Quadro 22 - Pontos positivos, negativos e a serem melhorados no Pibid

Respostas			
Egressos	Pontos positivos	Pontos negativos	Pontos a serem melhorados
B1	Experiência para a profissão	A carga horária é grande	Sim. Diminuindo a carga horária, dando material para as práticas, incentivando a participar de congressos e melhorando a bolsa.
B2	Não mencionou pontos positivos	Não mencionou pontos negativos	Não.
B3	Tudo me foi positivo, pois de uma forma ou outra me inseriu em meu Bonete de trabalho me despertando por práticas que facilitam o processo de ensino aprendizagem.	Não mencionou pontos negativos	Não. Acho que está no caminho certo
F1	Os principais pontos que tenho para apontar são positivos, tais como enxergar o ensino de Física com outros olhos e compreender o desafio dos professores de Física em ensinar.	Não mencionou pontos negativos	Não. Participei em 2012 e parte de 2013. Daquela época até o fim da graduação (2015) o programa evoluiu muito conforme a troca de coordenador. Portanto, as melhoras vieram e vão sempre estar vindo com novas ideias, novos alunos e coordenadores.
F2	Não há positivos.	Não mencionou pontos negativos	Sim. A ideia do programa é excelente, porém, os profissionais envolvidos precisam trabalhar com mais responsabilidade sobre o projeto, envolver os bolsistas e auxiliá-los em planejamentos, bem como em referências bibliográficas. Eu não aprendi nada com o PIBID, era muita enrolação de ambos os lados, por fim, fiquei no programa só pela bolsa e desiludida com a docência em nível superior e básico.
F3	Exercício da prática docência,	Por outro lado o interesse dos alunos era baixo. Ou elevado em época de véspera de provas.	Sim. Interação entre aluno e o docente. E não apenas projetos expositivos (como aulas expositivas)
M1	Na minha época montamos uma sala exclusiva para ensinar matemática. O que ajudou muito os alunos a tirarem suas dúvidas sobre algum conteúdo.	Não mencionou pontos negativos	Não. Não sou capaz de opinar

continua

Quadro 22 - Pontos positivos, negativos e a serem melhorados no Pibid (continuação)

Respostas			
Egressos	Pontos positivos	Pontos negativos	Pontos a serem melhorados
M2	Crescimento profissional	Não mencionou pontos negativos	Não.
Q1	Coordenador, projetos de pesquisa, interação com alunos, dinâmicas de sala de aula.	Mudanças de supervisores de escola, alguns bons outros nem tanto.	Sim. Todo projeto tem sempre que ser reavaliado e crescer. No geral o PIBID contribuiu para a formação e ajuda o discente a ver a realidade das escolas. As escolas precisam ver o PIBID com bons olhos, e apoiar os alunos.
Q2	Oportunidade de fazer acompanhamento individual de alunos com mais dificuldades, acesso a literatura do campo do ensino de ciências, realização de atividades em laboratório com apoio necessário para aquisição de materiais, professoras supervisoras acolhedoras e engajadas.	Em alguns momentos, falta de compreensão para desenvolver certas ideias por parte do orientador, épocas em que as atividades ficam "soltas" e em outras, várias tarefas ao mesmo tempo.	Sim. Aumentar o valor das bolsas, ter mais eventos de divulgação dos resultados, podendo informar dificuldades encontradas na realização das atividades nas escolas e não apenas divulgar os resultados que deram "certo". Ter um plano de metas com mais clareza.
M3	Contribuiu muito para minha formação	Não mencionou pontos negativos	Sim. Mais vagas, mais horários
M4	Contribui para a nossa formação, nos ajudou a conhecer e executar a prática docente.	Nenhum	Sim. Aumentar o número de participantes para que mais escolas possam ser contribuídas com tal projeto o que é uma excelente projeto.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Observando as respostas percebeu-se como ponto positivo que os egressos destacam a experiência adquirida no programa, no que diz respeito a prática docente. As questões positivas fazem parte de outras pesquisas sobre o programa, Gatti *et.al* (2014) sintetizaram os pontos que foram colocados com maior frequência nas respostas dos bolsistas do Pibid, que são: o programa possibilita o contato direto dos licenciandos com a escola pública e com alunos, proporciona aproximação entre teoria e prática e estimula a criatividade, a investigação, a planejar, construir diferentes materiais pedagógicos e a buscar soluções para os problemas encontrados no ambiente escolar, e contribui para valorização da docência e para uma formação mais qualificada aos licenciandos.

Os pontos negativos citados pelos egressos desta pesquisa foram: a carga horária elevada, o interesse dos alunos era baixo ou elevado em véspera de prova, mudança dos

supervisores da escola, em alguns momentos faltava compreensão por parte do orientador para desenvolver as ideias, algumas atividades ficaram “soltas” e em outros momentos eram várias tarefas ao mesmo tempo.

Foram poucos os pontos negativos que os egressos levantaram sobre o programa, mas foi importante destacar o que as outras pesquisas sobre o Pibid têm trazido sobre suas limitações, como o caso de Medeiros (2015), que mencionou os dilemas e desafios enfrentados pelos egressos, como: falta de espaço na escola para os bolsistas desenvolver suas atividades pedagógicas, falta de materiais e falta de recurso financeiro para participarem de eventos em outras instituições de ensino superior.

Dentre os desafios apresentados pela autora, destacam-se: fazer com que os professores da educação básica entendam que os futuros professores não estão na escola para substituí-los em sua função, mas, sim, para colaborar nas atividades e ao mesmo tempo aprender com eles. Outro ponto mencionado refere-se à interação dos bolsistas com os professores da escola, bem como execução de atividades que envolvam toda a comunidade escolar (MEDEIROS, 2015).

Em relação aos aspectos em que o Pibid precisa melhorar, sete egressos (B1, F2, F3, M3, M4, Q1, Q2) responderam que sim e cinco (B2, B3, F1, M1, M2) responderam que não, porém B2 e M2 não justificaram suas afirmações.

O que chamou a atenção foi a resposta de F2, pois afirmou que o Pibid foi uma ideia excelente, porém não pode aprender com o programa, ressaltando que permaneceu no Pibid somente pela bolsa ofertada e ficou desiludido com a docência.

Se tratando dos possíveis pontos em que o Pibid precisa melhorar citamos: a diminuição da carga horária; o incentivo a participação em congressos; o valor da bolsa; ofertar materiais para as práticas; os profissionais envolvidos com o programa precisam responsabilizar-se mais com o projeto; não propor apenas projetos com aulas expositivas; ter mais vagas, ou seja, aumentar número de participantes; ter mais eventos de divulgação dos resultados informando as dificuldades encontradas na realização das atividades pedagógicas na escola e não apenas divulgar só os resultados positivos.

Em contrapartida, B3 afirmou que o Pibid está no caminho certo. Por sua vez, F1 falou que o Pibid não precisaria melhorar, destacou que o programa cresceu e que essas melhorias virão, com novos coordenadores e alunos. M1 diz não ser capaz de opinar.

Do mesmo modo, Gatti *et al* (2014) destacaram as sugestões dadas pelos envolvidos com o Pibid, coordenador de área, professor supervisor e o licenciando em relação ao programa. Dentre os aspetos apontados, se destaca: garantir a continuidade do programa,

ampliar o número de instituições participantes de escolas e de bolsas, aumentar o valor das bolsas, melhorar os procedimentos burocráticos, como simplificar e agilizar a liberação de verbas, simplificar o modelo do relatório, aumentar a verba de custeio e oferecer apoio administrativo ao programa, oferecer auxílio transporte aos bolsistas, proporcionar maior intercâmbio entre outras instituições de ensino superior e escola com projetos da mesma área, ter espaço físico adequado nas instituições de ensino superior para o desenvolvimento dos projetos.

Ao propor aos egressos que fizessem algum comentário sobre o programa obteve-se cinco respostas:

Quadro 23 - Comentários dos egressos sobre o Pibid

Egressos	Respostas
B3	excelente para a contribuição de formação de professores já que o estágio é muito curto.
F1	Para aqueles que desejam ver mudanças em nosso mundo, a melhor forma de começar tal mudança é através da educação. Com este programa, conseguimos ver um pouco da realidade escolar e os desafios no ensino de Física e ciências em geral. Portanto, é uma excelente opção participar deste programa.
M3	extremamente importante, mais real que o estágio
M4	e um projeto excelente que visa a contribuição tanto dos licenciados quanto dos alunos envolvidos.
Q2	O PIBID fortaleceu a vontade que já tinha de ser Professor antes mesmo de começar a licenciatura. Por meio dele pude me aproximar do campo da pesquisa em ensino e realizar Mestrado nessa área. O PIBID me possibilitou ser um profissional mais preparado e confiante do meu potencial.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Assim, B3 afirmou que o programa foi excelente para contribuir na formação de professores e que o estágio é muito curto, F1 alegou que o Pibid possibilitou conhecer um pouco da realidade escolar e os desafios no ensino de Física e ciências em geral, M3 afirmou que o Pibid é mais real que o estágio e M4 alegou que o programa contribuiu na formação dos licenciandos e dos alunos envolvidos.

E ainda, Q2 disse que o Pibid fortaleceu a vontade de ser professor. Por meio do programa esse egresso aproximou da pesquisa em ensino e realizou mestrado nessa área, tornando-se um profissional mais preparado e confiante. Assim, a inserção da pesquisa na formação docente é uma das atividades do Pibid, pois, um dos princípios pedagógico do programa citado no segundo capítulo, trata da formação de professores voltada para a investigação e a pesquisa na tentativa de resolver situações do cotidiano escolar e a inovar a educação.

Novamente o estágio apareceu nas respostas, desta vez pelo B3 e M3, que compararam o Pibid e o estágio e não foi diferente na pesquisa de Gatti *et al* (2014) que também foi evidenciada a valorização da experiência do Pibid em relação ao estágio curricular, no qual os pesquisadores destacaram dois tipos de depoimentos; o primeiro, mais recorrente nas respostas, em que os licenciandos consideram a experiência no Pibid melhor do que as do estágio, por causa do contato mais permanente na escola, oportunizando conhecer a realidade escolar, planejar atividades e criar materiais didáticos; e o segundo, quando os licenciandos ponderaram que o Pibid prepara para o estágio obrigatório.

Nessa dualidade entre Pibid e estágio, existem alguns embates, como:

professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não são bem recebidos na escola pelos gestores e professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo. Os estagiários, que também são bolsistas do programa, pleiteiam que o estágio possa ser substituído ou reduzido pelo PIBID (JARDILINO, 2014, p. 361).

Segundo esse autor, o bolsista do Pibid, pleiteia dois tipos de formação, no programa e no estágio. O licenciando, ao defender o programa, acredita que o estágio pode, ou que as atividades do Pibid são mais reais que as do estágio, como afirma M3. Pode-se inferir que o estudante da licenciatura que não participa do Pibid, considera o estágio importante, pois sua vivência no mundo de trabalho foi proporcionada por ele e muitas vezes permeada por dificuldades, pois não existe um suporte financeiro para custear suas despesas nas atividades pedagógicas, diferente do Pibid.

Diante das especificidades entre Pibid e estágio, a aproximação entre eles encontra-se no propósito de incentivar o licenciando em formação inicial a vivenciar a realidade da educação básica.

Na busca por identificar se a participação no Pibid contribuiu para que os egressos fossem contratados como professores, cinco egressos afirmaram positivamente (B2, M1, M2, M4, Q2) e sete egressos (B1, B3, F1, F2, F3, M3, Q1,) foram contra, responderam não. O quadro que se segue apresenta as justificativas que foram complementadas pelos egressos.

Quadro 24 – Contribuição do Pibid na contratação como professor

Egressos	Respostas
M1	Sim. Consegui uma experiência de 9 meses em uma escola particular.
M4	Sim. Onde trabalhava com o pibid, fui convidada a lecionar.
Q2	Sim. Acredito que sim, pois minha primeira experiência como professor contratado foi ainda durante a graduação. Então, imagino que o fato de ter participado do PIBID foi positivo no meu currículo profissional.
B3	Não. Devido uma gravidez demorei a trabalhar. Tendo arrumado meu primeiro emprego somente dois anos após a participação no Pibid.
F1	Não. Comecei trabalhar ainda na graduação. Acredito que devido a falta de profissionais na área, isso favoreceu a contratação imediata.
F3	Não. Ainda não procurei exercer essa atividade.
M3	Não. Na verdade não sei, mas sempre estive no meu currículo.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Observou-se nas respostas positivas que o M1 afirmou que conseguiu uma experiência de nove meses em uma instituição escolar privada. M4 alegou que na escola que desenvolvia as atividades do Pibid, foi convidada a lecionar. Q2 mencionou que o Pibid contribuiu em sua contratação como professor, e sua primeira experiência na docência foi durante a graduação.

Por sua vez, os sete egressos que não perceberam a contribuição do Pibid, afirmaram que: B3 por assuntos pessoais, conseguiu trabalho após dois anos de participação no programa; F1 começou a trabalhar na docência durante a graduação e afirmou que conseguiu contrato imediato de trabalho devido à falta de professor em sua área; F3 falou que ainda não procurou exercer a profissão; e o M3 disse não saber se o Pibid contribuiu na contratação como professor e alegou que o programa sempre esteve em seu currículo.

Portanto, notou-se que para alguns o Pibid não ajudou na contratação para a profissão, para outros sim. Do mesmo modo, o programa pode contribuir, seja na formação ou na questão profissional de quem já participou. Para além dessas questões há ainda outro ponto para ser refletido, sobre aqueles que não puderam participar do Pibid, o que pode desfavorecer quem não teve a oportunidade. De acordo com Freitas (2007), isso ocasiona a desigualdade educacional dentro da instituição de ensino superior, entre os estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham. Esse tipo de exclusão é própria do sistema capitalista e o Pibid permite essa seleção de licenciandos, fortalecendo a desigualdade já existente na sociedade brasileira.

Respondendo o questionamento apresentado no início deste capítulo: os egressos do Pibid dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, da UFG,

Regional Jataí, estão atuando na educação básica? O quadro apresenta as informações daqueles que tiveram interesse em responder ao questionamento.

Quadro 25 - Atuação dos egressos do Pibid na educação básica

Egressos	Respostas
M2	Sim, Pública
M3	Sim, Privada
M4	Sim, Pública
Q2	Sim, Privada
S/I ¹⁷	Sim, Pública
B1	Não.
F2	Não, Fazendo pós-graduação e pouca perspectiva profissional.
F3	Não, Faço mestrado em física aplicada
M1	Não

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, com base nos dados coletados via questionário.

Analisando o quadro 25, percebeu-se que M2, Q2, M3, M4 e aquele que não se identificou nessa resposta, estão atuando na educação básica. M2, M4 e o que não quis se identificar trabalham na rede de ensino público e Q2 e M3 na rede de ensino privada. Por outro lado, quatro egressos (B1, F2, F3, M1) não estão atuando na educação básica, e F2 afirmou que está fazendo pós-graduação e possui pouca perspectiva profissional. F3 justificou fazer mestrado na área de física aplicada. Portanto, do total de doze egressos, cinco estão trabalhando na educação básica, quatro não estão atuando nas escolas e três não tiveram interesse em responder.

O fato de dois egressos darem continuidade aos estudos, não pode ser visto como um elemento negativo, pelo contrário, evidencia o desejo de se qualificar e às vezes, no futuro, poderão atuar na educação básica.

Nesta pesquisa não se procurou o motivo da não atuação dos egressos na educação básica. Em contra partida André (2018) buscando desvelar essa questão diante do pronunciamento do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, que segundo a autora em 2016 alegou que poucos egressos estavam atuando na educação básica e o retorno para as escolas não compensava os gastos financeiros. O ministro revelou que menos de 20% de ex-pibidianos estão atuando na docência. Dessa forma, a autora apresentou dados que comprovavam se os egressos estavam atuando ou não nas escolas.

Os dados da autora revelaram que de um total de 1.237 egressos dos três programas, sendo o Pibid, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade

¹⁷ Esse egresso respondeu o questionário no mês de dezembro de 2017. Em outubro de 2018 concordou em responder as duas questões que foram enviadas, que tratavam se estão atuando na educação básica e qual rede de ensino, porém, dessa vez não se identificou.

Federal de São Paulo – Guarulhos. Deste total 67% estavam atuando na educação básica, e entre esses que declararam a atuação, 61% estavam vinculados a escolas públicas, o que para autora é um dado positivo, pois, revela que o investimento feito na formação de professores tem tido retorno para a educação pública (ANDRÉ, 2018).

Os que declararam não atuar na educação básica, ou seja, 33% revelaram que estão aguardando concurso ou oportunidade, deram continuidade nos estudos, relataram estar atuando em outra área ou apresentaram outros motivos. Aqueles que disseram que estão aguardando concurso mostraram interesse em permanecer na docência (ANDRÉ, 2018).

Diante dos depoimentos, pôde-se afirmar que as atividades desenvolvidas no Pibid contribuíram na formação inicial dos egressos, principalmente porque houve o contato com a prática, uma vez que os respondentes valorizaram a experiência em suas respostas. Ficou evidente na fala de M4 que foi no Pibid onde aprendeu a ser professora e para F1 o programa exerceu influência na carreira a seguir, mas como se viu no quadro 25, esse egresso não está atuando na educação básica.

Nota-se que somente F2 apresentou com mais frequência respostas negativas. Ele ingressou no curso de Física porque não havia a opção de Engenharia Mecânica no campus de sua cidade, então seu interesse em participar do Pibid foi para conhecer a realidade escolar e por consequência do valor ofertado pela bolsa. Mesmo assim, no decorrer das perguntas, esse egresso justificou a não contribuição do programa em sua formação, alegando a falta de organização do subprojeto que participou, o pouco envolvimento do coordenador de área, muito descaso do supervisor com o programa e disse ainda que o Pibid é figurativo, por isso não houve a contribuição das ações no desempenho dos alunos na escola.

Esse mesmo egresso afirmou ainda que os profissionais envolvidos precisam trabalhar com mais responsabilidade. Citou também que não aprendeu nada com o programa e sua permanência foi por causa da bolsa e o Pibid o deixou desiludido com a docência e deve ser por isso que optou em seguir a carreira acadêmica em um curso de pós-graduação.

Outro ponto a considerar, foi que os egressos se interessaram em participar do Pibid para adquirir experiência, para conhecer a área escolar e a profissão docente, e um segundo motivo foi a bolsa ofertada, como é o caso de B1, F1, F2, M3, Q2. Deste modo, oito egressos B1, F1, F2, F3, M1, M11, M12, Q1 afirmaram que não continuariam no programa se houvesse o corte da bolsa.

Nem todos os egressos estão atuando na educação básica, mesmo aqueles que mostraram interesse pela licenciatura, como é o caso de B3. Dos cinco egressos que estão atuando na docência, três são do curso de Matemática, o que permite afirmar que esse curso

tem importância nas políticas educacionais, pois, estão ligadas às avaliações externas, ou seja, os instrumentos avaliativos da educação brasileira. Infere-se, por esse motivo, que esses cursos possuem uma contratação mais imediata, pois a presença de professores nessas disciplinas é importante para o sistema de ensino atender as demandas que são impostas na educação.

A discussão feita até aqui sobre o Pibid, pretendeu situar a formação inicial de professores e, por consequência, quais as contribuições do programa na inserção profissional dos egressos na educação básica. Diante ao cenário exposto nesta pesquisa, ficaram evidentes, poucas críticas ao programa e que o Pibid tem contribuído na formação dos egressos da UFG de Jataí, da mesma forma, alguns deles, têm escolhido a profissão docente como locus de trabalho, dando o retorno ao governo federal quando atuam na educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação analisou se o Pibid da UFG, Regional Jataí, influenciou os egressos a permanecerem no curso de licenciatura, bem como se estão atuando na educação básica. Mediante pesquisa documental e empírica buscou-se conhecer a realidade dos egressos dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química entre os anos de 2008 a 2016. Para tanto, verificou-se a Reforma do Estado e por consequência seus impactos na educação, especialmente na formação de professores. Nesse percurso, apresentou-se a política nacional de formação de professores e contextualizaram-se os programas de indução à docência na América Latina, bem como reflexões sobre o PDE que apresenta programas na área da educação. O estudo ainda analisou o Pibid no cenário brasileiro apresentando o programa na UFG e seus desdobramentos na Regional de Jataí.

Diante da análise, percebeu-se que a Reforma do Estado iniciada na década de 1990 apresentou um ideário neoliberal e interferiu significativamente na educação, ditando um novo perfil de formação de professor, que atende as demandas do mercado de trabalho, com ênfase em um profissional competente, polivalente, eficiente, dentre outras denominações.

Nesse sentido, a educação defendida nessa pesquisa é aquela que consiga formar sujeitos conscientes das contradições do sistema capitalista. Uma educação e uma formação que seja alicerçada pela práxis, que não diferencie o conhecimento das classes sociais. Como lembra Libâneo (2012), que não tenhamos uma escola de conhecimento para ricos e uma escola de acolhimento para os pobres, mas tanto o rico como o pobre possam ter acesso ao conhecimento científico, ao saber sistematizado, para compreender as discrepâncias da sociedade capitalista.

Cabe ressaltar que a formação de professores feita em instituições de ensino superior precisa de estudos teóricos, para que se possa ter uma reflexão crítica do seu fazer pedagógico e orientar seu trabalho educativo, o qual possa compreender a importância da práxis para sustentar o ato pedagógico.

Prosseguindo no estudo, analisou a política nacional de formação de professores a partir do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e também a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB); quando atualizada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 apresenta que a formação docente dos cursos de licenciatura precisa ser incentivada por programa de iniciação à docência. Nesse

contexto em 2007, o PDE, um documento elaborado sem a presença dos profissionais da educação, pensado por empresários, apresentou o Pibid para valorizar o magistério.

Foram apresentados os programas de indução para professores iniciantes, na América Latina, os quais inserem docentes na área escolar para vivenciar a profissão, sejam os profissionais principiantes no seu primeiro ano de atuação na profissão, pós-formados ou como no caso Brasil, a inserção do futuro professor no contexto escolar durante a graduação em algum curso de licenciatura.

Atendendo ao objetivo de apresentar o Pibid no cenário brasileiro, observou-se que o programa teve como seu foco inicial, em 2007, as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, para valorizar as licenciaturas e incentivar a formação de professores para a educação básica. Com os resultados positivos do Pibid, o programa foi ampliado em 2009 para as outras licenciaturas.

O Pibid ao mesmo tempo em que apresentou avanços, como expandir-se para outras licenciaturas, aumentar número de bolsas e contribuir na formação dos participantes, também mostrou seus recuos ao fazer a parceria entre setor público e privado, mudando seu objetivo inicial de valorização, dando foco para o processo de ensino aprendizagem como foi apresentado pela Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016. Outro recuo do programa foi quando ficou submetido a cortes orçamentários e passou a se modernizar perdendo seu foco inicial.

Nesse contexto a UFG participou do primeiro edital em 2007 e a partir de 2011 o programa expandiu-se para outras áreas atendendo os quatro campi da instituição. Dentre os cursos de licenciatura participantes do Pibid na UFG de Jataí, escolheram-se as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia para contribuir na pesquisa. O motivo foi devido à prioridade dessas licenciaturas em 2007, pelo governo federal. Viu-se que os subprojetos dos cursos participantes da pesquisa estão de acordo com os princípios pedagógicos do programa, que como foi destacado do Relatório de Gestão da DEB (2009-2013b) como contemporâneos e claros, segundo a perspectiva de Nóvoa.

Os subprojetos deram ênfase para uma formação por competências e priorizaram a prática como elemento principal da formação, dando indícios que o programa, nesses cursos, sustentou-se por autores que defendem a epistemologia da prática.

Como procedimentos metodológicos utilizou-se o questionário *online* disponibilizado pelo *Google Drive*, enviado a 97 egressos das áreas Matemática, Física Química e Biologia a fim de buscar informações sobre a contribuição do Pibid em sua formação.

Desses, 12 (doze) responderam à pesquisa, pois foram os que atenderam aos critérios de seleção. Os principais resultados foram que o Pibid contribuiu na formação inicial dos egressos dos cursos investigados e o interesse em participar do programa foi justificável por adquirir experiência e devido ao suporte financeiro.

Muitos egressos não apresentaram críticas ao programa, o que era de se esperar, uma vez que, a avaliação do programa tem sido positiva, como apresentou o estudo avaliado de Gatti *et al* (2014), bem como outras pesquisas científicas acerca do Pibid, quando se trata dos avanços do programa, apontando as contribuições na formação de professores.

Nessa direção elencou as contribuições do programa na formação de professores, segundo a perspectiva dos egressos, além de comentar se o programa possibilitou que o egresso atuasse na educação básica.

Dentre as contribuições do programa para formação inicial dos egressos destacaram-se: o Pibid possibilita conhecer a realidade escolar; auxilia no planejamento de atividades pedagógicas; estimula a investigação; dá base para produzir artigos científicos; ajuda no falar em público; relaciona teoria e prática; influencia o licenciando a permanecer na licenciatura e a escolher a docência como área de atuação.

Apesar das poucas críticas ao programa, os egressos mencionaram algumas limitações, como a carga horária elevada, a troca de supervisores no programa, o valor da bolsa que precisa melhorar, a oferta de materiais para as práticas, o programa precisa incentivar os bolsistas a participar mais de eventos científicos e maior envolvimento por parte dos responsáveis com programa nos projetos, o programa precisa melhorar na interação entre o aluno e o docente e os projetos não proporem somente aulas expositivas, o Pibid precisa ter mais eventos para divulgação dos resultados, apresentando as dificuldades e não apenas os resultados positivos, e que o programa precisa ter mais vaga, dando oportunidade para outros alunos.

Pode-se afirmar que houve contribuições do Pibid para a formação inicial de professores na UFG, Regional Jatá. O programa foi visto como um meio para sanar ou diminuir as dificuldades e dilemas que envolvem a formação de professores, contribuindo para que o egresso permaneça da licenciatura, ou que escolha a docência como meio de atuação, mesmo que nem todos os respondentes estejam atuando na educação básica, em especial, no ensino público.

Para finalizar, entende-se que esta pesquisa trouxe contribuições, mas possui limitações. Foi possível verificar as contribuições do programa somente nos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, sendo essa a proposta inicial do

Pibid. Considerando que outros cursos foram beneficiados com o programa, é possível estender para pesquisas futuras para os demais cursos de licenciatura que participaram da Pibid na UFG de Jataí, podendo mostrar novos resultados e com isso contribuir para pesquisas na área da educação, especialmente na formação inicial de professores. Assim, acredita-se que esta pesquisa pôde fornecer dados para futuras pesquisas que abordam o objeto de investigação e suas contribuições na formação inicial e na inserção dos egressos na escola de educação básica.

Por outro lado, dentre as limitações, não foram entrevistados os coordenadores de área dos subprojetos dos cursos e nem os supervisores das escolas, limitando à visão do desempenho do programa nas escolas envolvidas a partir da opinião dos BID.

Entretanto, foi bastante gratificante desenvolver esta pesquisa, por proporcionar refletir sobre o programa enquanto ex-pibidiana do curso de Pedagogia da UFG, Regional Jataí. Em vários momentos, os estudos levaram ao retorno de um passado vivenciado durante a formação inicial no programa. Desta forma, é inquestionável a influência positiva que o Pibid, exerceu na formação inicial da pesquisadora, seja pela experiência adquirida ou em conhecer a realidade escolar; pela oportunidade em participar de eventos acadêmicos e publicar trabalhos em revistas científicas, além de relacionar teoria e prática, planejar atividades pedagógicas e realizá-las com intuito que os alunos aprendessem algo, dentre outras. Outro ponto a destacar refere-se à contribuição do coordenador de área e do supervisor da escola na formação dos licenciandos, pois são profissionais que dominam os conhecimentos teóricos e práticos que auxiliaram no processo de formação.

Ao analisar as respostas dos egressos, a pesquisadora recordou-se das limitações do programa, com as quais se deparou durante sua participação, tais como: a falta de entendimento dos envolvidos na escola sobre o objetivo do programa, e no caso do subprojeto que participou, do objetivo das ações realizadas o que resultou no início, a falta de parceria entre os pibidanos e os funcionários da escola. Porém, no decorrer dos meses essa relação foi se modificando-se para melhor. Outro ponto a considerar foi a falta de infraestrutura na escola para que os pibidianos desenvolvessem as atividades pedagógicas.

Por outro lado, há também a falta de tempo da supervisora em acompanhar os bolsistas e ajudar no planejamento, mas, lembrando que essa profissional possui outros afazeres na escola, o que em partes prejudicou sua dedicação na formação continuada que o Pibid proporcionou. Outra questão que também foi citada pelos egressos desta pesquisa, e que também considerada importante, refere-se ao valor da bolsa ofertada aos licenciandos, sendo pouco pelo trabalho desenvolvido nas escolas e as vagas que são muito limitadas.

Todavia, é importante lembrar que alguns fatores interferem no ingresso do docente na escola de educação básica pública, como a oportunidade de vagas e a disponibilidade de concurso público nessa área. Entretanto, somente investimentos pontuais não bastam, é preciso pensar e concretizar políticas públicas que contemplem todas as demandas da educação e da formação de professores, no que envolve a valorização da profissão, condições de trabalho, carreira, remuneração dentre outras.

Portanto, ressalta-se que o Pibid tem contribuído para a formação dos licenciandos, mas é preciso ter um olhar crítico sobre as políticas educacionais, em especial as de formação de professores. É necessário entender que a escassez de professores não pode ser vista como um problema com soluções fáceis, pelo contrário, é um problema estrutural produzido historicamente pelo afastamento do Estado em suas responsabilidades com a educação.

Respondendo ao problema da pesquisa de investigar se os egressos do Pibid dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química da UFG, Regional Jataí, estão atuando na educação básica? Considerou-se que o Pibid enquanto política para valorização da formação inicial tem contribuído para a formação dos egressos da UFG/Jataí, fazendo com que alguns permaneçam na licenciatura, até mesmo aqueles que se interessavam ingressar em outro curso superior, por meio do Pibid conheceram a realidade escolar e aos poucos identificaram-se com o curso, optando pela docência. Portanto, o Pibid contribuiu para a atratividade da carreira docente e possibilitou para que alguns egressos escolhessem a educação básica como locus de atuação.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Outubro de 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17comlogo.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.
- ARAÚJO, Adriana Castro. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3600951. Acesso em: 24 jun. 2017.
- ARAUJO. Carla B. Zandavalli M. As influências do Pibid sobre a formação inicial e continuada de professores: o olhar dos bolsistas de iniciação à docência da UFMS. In: URT. Sônia da Cunha. **Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações em Educação**. Campo Grande: Editora Oeste, 2017, p. 31-73.
- ASSIS, Alessandra Santos de; CERVI, Giceli Maria; CONTALDO, Sílvia Maria de. Diferentes atores, uma mesma intenção: a mobilização do Pibid. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10, n. 13, p. 133-137, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/11029/8835>. Acesso em: 06 abr. 2018.
- ASSIS, Renata Machado de; ASSIS, Bruna Vieira; MOURA, Dyeinipher Stefanne Alves de. **O Pibid na UFG/Regional Jataí: ações, produção e formação docente**. 2017. 34p. Relatório final do projeto de pesquisa. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. 2017.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 15, n. 2, p. 3-23 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- BARROS, Aliníc Vieira De. **Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência para a formação inicial dos egressos das licenciaturas da Universidade Federal do ABC**. 2016. 160 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática Instituição de Ensino) – Universidade Federal do ABC, São Paulo. 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3787810. Acesso em: 24 jun. 2017.

BASTOS, Robson dos Santos. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências Esporte (CONBRACE). VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). 2015, Vitória – ES. **Anais [...]**. Vitória, 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7469/3580>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed., 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF, 328 p, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. v. I, Brasília, 176 p, 2014a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Editais Capes 11/2012, de 19 de março de 2012**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Brasília, 6 p. 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Editais Capes 061/2013, de 02 de agosto de 2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Brasília, DF, 18 p. 2013b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Editais 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Editais-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 249 p, 2017. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/L12056.htm#art1. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Brasília. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.635 de 20 de março de 2018. Cria a Universidade Federa de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/L13635.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Portaria 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Brasília, dez. 2007, n. 239, Seção 1, p 39. 2007c. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes, Brasília, DF, 12 abril. 2010b, n. 68, Seção 1, p. 26-27. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016.** Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de jun. 2016, n. 113, Seção 1, p. 19, 2016c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.** Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 24 p. 2013d. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016.** Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2016, n 141, Seção 1. p. 392. 2016d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes. 2009c. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em 13 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Brasília, DF, 12 p. 2010c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n º 1/2002, de 18.02.2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n.45, p. 49-95, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 7-23, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v23n66/a02v2366.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em:
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma Nova Gestão para um Novo Estado: Liberal, Social e Republicano. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001. Disponível em:
<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/298/304>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BUENO, Míriam Aparecida; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia. **Ateliê Geográfico**, v. 11, n. 1, p. 71-86, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12146/5/Artigo%20%20M%C3%ADriam%20Aparecida%20Bueno%20-%202017.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6129716. Acesso em: 30 out. 2018.

CIVARDI, Jaqueline Araújo *et al.* Formação de professores no contexto do Pibid/UFG. In: CIVARDI, Jaqueline Araújo; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 26-41. E-book. Disponível em:
https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/EBOOK_PIBID_UFG.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

CORAGGIO, José Luis; CORULLÓN, Mónica. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sergio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2011v29n2p727/22228>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CUNHA, Marcio Monteiro. **O Pibid sob a perspectiva de seus egressos: estudo exploratório de uma política pública de formação de professores**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas Instituição de Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2948519. Acesso em: 24 jun. 2017.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à**

Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1455749. Acesso em: 25 jun. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

DEMARI, Jennifer. **A formação docente no Pibid/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa**. 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química Da Vida E Saúde), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011056. Acesso em: 28 jun. 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 24 fev. 2018.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; NEWTON, Duarte (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-51.

ESPINDOLA, Rafael Jose. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação em Educação Física**. 2018 120 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Aluísio de Almeida. 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6554685. Acesso em: 30 out. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 15 abr. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

FAGUNDES, Tatiana. Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298,

2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

FERNANDES, Dimas Augusto Martorello. **Aspirações de carreira dos estudantes egressos do Pibid-Filosofia da região do Grande-Rio**: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3731992. Acesso em: 24 jun. 2017.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid. **Carta do ForPibid**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf. Acesso em: 08 jun. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Fake policy” na formação de professores. 20 de outubro de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 23 out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Sinproeste. 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso 22 out. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores principiante. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 109-132.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GEHRING, Fernanda Maria Muller. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa**: retratos e reflexos do Pibid. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4156560. Acesso em: 24 jun. 2018.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A procura da igualdade**: dez anos de política educacional no Brasil. In: Emir Sader. (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo Editorial; FLACSO Brasil, 2013, v. 1. p. 253-263.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, Rafael Marques. **Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID**. 2017 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em educação) - Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU. 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6116409. Acesso em: 30 set. 2018.

GONÇALVES, Glaucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do Pibid**: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3745134. Acesso em: 24 jun. 2017.

GRACIANO, Mariângela. O PDE em debate. In: GRACIANO, Mariângela. **O plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 5-9. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2343/1/emquestao4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GUARDA, Juliana Alves da. Pensamento pedagógico: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Pibid em questão. In: XIV ANPED-CO. XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. **Anais [...]**. 2018, p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3327-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

GUARDA, Juliana Alves da; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência: possibilidades e limites. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 9, n. 1, p. 82-94, 2016. Disponível em: www.brajets.com/index.php/brajets/article/download/298/163. Acesso em: 26 fev. 2018.

HELENE, Otaviano. Os IFETs e a formação técnico-profissional. In: GRACIANO, Mariângela. **O plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 19-21. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2343/1/emquestao4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. **Educação**, v. 39, n. 2, 2014, p. 353-366. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068/pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018

JORNAL da Ciência. **SBPC e ABC manifestam-se contra cortes no Pibid**. 25 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/1-sbpc-e-abc-manifestam-se-contracortes-no-pibid/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

JORNAL da Ciência. **Capex responde à carta de SBPC e ABC**. 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/capes-responde-a-carta-de-sbpc-e-abc/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João.Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Trabalho, sociedade e educação. In: LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. p. 30-68. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/dissertacao_lais_leni_educacao_2010.pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

LIMA, Sabrina Aparecida de. **A atratividade da carreira docente**: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do Pibid do curso de Educação Física. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4451586. Acesso em: 24 jun. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986. p. 11-44.

MALAGUIAS, Danielle Silva Lima. **A contribuição do Pibid na formação acadêmica dos licenciados em Química do IFRJ - Campus Nilópolis**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4387470. Acesso em: 24 jun. 2017.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1224-1249, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira. **Quem quer ser professor? Perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6281325. Acesso em: 30 set. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; NEWTON, Duarte (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Edunesp, 2010, p. 13-31.

MARTINS, Maria Marcia Melo De Castro. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o Pibid como elemento de construção**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino De Ciências e Matemática) Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153459. Acesso em: 28 jun. 2017.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém.. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161 - 171.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MEDEIROS, Josiane Lopes. **O Pibid e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3411120. Acesso em: 24 jun. 2017.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

OBARA, Cassia Emi. **Contribuições do Pibid para a construção da identidade docente do professor de Química**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3653482. Acesso em: 24 jun. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>. Acesso em: 15 maio 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 13 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**. 2011, vol.32, n.115, p. 323-337. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Maximiliano Colper Soares de. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del – Rei**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei. 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1964439. Acesso em: 28 jun. 2017.

OLIVERI, Andressa. Maris. Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos Inconfidentes – MG**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=338177. Acesso em: 28 jun. 2017.

PRAZERES, Fernanda Rabelo. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física**. 2017. 112 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6115324. Acesso em: 30 set. 2018.

PT, Partido dos Trabalhadores. Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002 – **coligação Lula Presidente**. São Paulo, Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

RODRIGUES, Franciele. **Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência - Pibid? Um estudo sobre a formação de professores na UEL, 2010-2016**. 2016. 198 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4650591. Acesso em: 24 jun. 2017.

RODRIGUES, Marli de Fátima. Política de formação de professores para educação básica: uma análise crítica. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-146.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria *et al.* O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as relações público/privadas no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 27-45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650574>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e controle avaliativo. In: Lima, Antônio Bosco (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 37-59.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Pibid- uma análise das portarias: avanços ou recuos? In: Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 8872-8.885. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 137p.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 17 fev. 2018.

SAVIANI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463/445>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do Pibid/UFSCar.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1420563. Acesso em: 28 jun. 2017.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial Políticas e Reformas. *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOMBRA, Cintia Goncalves. **Egressos do Pibid/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4764206. Acesso em: 24 jun. 2017.

TARANDACH. Diego Melo de Abreu. **Os Impactos do Pibid na escolha da profissão docente: um estudo com egressos do curso de Educação Física.** 2018. 202 f. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5826647. Acesso em: 30 out. 2018

TORRES, Rosa María, CORULLÓN, Mónica. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

TOZETTO, Susana Soares. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a construção dos saberes. *In: TOZETTO, Susana Soares; LARROCCA, Priscila. Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente.* 1ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 17-32.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Edital Capes 43/2012, de 01 de junho de 2012.** Goiânia. 9 p. 2012a. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/EDITAL_43_Estudantes_PIBID_2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Edital Capes 080/2013, de 03 de setembro de 2013.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Goiânia, 16 p. 2013a. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/EDITAL_INTERNO_PIBID_080_2013.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Formação docente, profissionalização e práticas pedagógicas na UFG**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ Detalhamento do Projeto Institucional. 11 p. 2011a. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/UFG_PROJETO_INSTITUCIONAL_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 2 maio 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Ciências Biológicas/CAJ). Jataí, 4 p. 2012b. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Biologia_UFG__CAJ.pdf?1338290413. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Física /CAJ). Jataí, 5 p. 2011b. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/UFG_Subprojeto_Fisica_Jatai.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid- **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Ciências Biológicas/CAJ). Jataí, 5 p. 2013b. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Ci%C3%A4ncias_Biol%C3%B3gicas_PIBID-CAJ_2013.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Física /CAJ). Jataí, 5 p. 2013c. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_F%C3%ADsica_PIBID-CAJ_2013.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Química /CAJ). Jataí, 4 p. 2013d. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Qu%C3%ADmica_PIBID-CAJ_2013.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Química /CAJ). Jataí, 5 p. 2011c. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/UFG_Subprojeto_Qu__mica_-_Jata__.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - **Detalhamento do Subprojeto** (Licenciatura em Matemática /CAJ). Jataí, 5 p. 2013e. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Matem%C3%A1tica_PIBID-CAJ_2013.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Graduação Prograd/UFG/Pibid. **Apresentação**. Goiânia 2014a. Disponível em: <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2982-apresentacao>. Acesso em: 22 abr. 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Graduação Prograd/UFG/Pibid. **Número do Pibid/UFG**. Goiânia 2014b. Disponível em: <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2996-numero-do-pibid-ufg>. Acesso em: 15 maio 2018.

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resultado Preliminar da Seleção de Subprojetos para o Pibid/UFG (Edição 2013)**. Goiânia, 3 p. 2013f. Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Resultado_Preliminar_da_Sele%C3%A7%C3%A3o_de_Subprojetos_para_o_Pibid.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

VAZ, Joana D’Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Revista Travessias**, Cascavel v.4, p. 504-525, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3618/2870>. Acesso em: 19 abr. 2018.

VIEIRA, Karen Eich. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na UFGD/MS: recorrências e solicitações da realidade**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/KAREN%20EICH%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma análise do PDE. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3958/3225>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Apêndice A - Memorial

Essas são recordações que ora se encontram vivas e marcantes e ora estão distantes e quase apagadas. Relembrar alguns momentos da minha vida faz com que eu converse comigo mesma. Começo me apresentando: nasci em Jataí/GO, fui criada pelos meus pais e cresci rodeada na presença de meus avós paternos e maternos, já que ambos eram vizinhos da minha residência. Eu, meus pais e minhas duas irmãs morávamos em uma casa localizada no mesmo terreno que pertence aos meus avós paternos. De família humilde, meus pais sempre trabalharam para manter o sustento da família.

Minha mãe estudou e conseguiu concluir o Ensino Médio; já o meu pai não frequentou a escola devido à falta de condições, uma vez que precisava trabalhar para ajudar meus avós a sustentar a família de 10 filhos. Dessa forma, meu pai e minha mãe se esforçaram muito para que eu e minhas irmãs nos dedicássemos aos estudos. Eles sempre nos diziam que a única coisa que ninguém tiraria de nós era o conhecimento que adquiríssemos e assim eles lutariam para nos ajudar nos estudos, além de sempre contar com seus incentivos.

Em 1999, aos 5 anos de idade, iniciei meus estudos no chamado “pré-escolar”, em uma escola da cidade, o Instituto São José. Naquela época a escola era do sistema particular e conveniado, então as parcelas eram mais baratas, pois essa era a forma de eu continuar na escola. Estudei nessa escola com minhas irmãs até a 4ª série.

Nessa época, sendo uma criança muito sonhadora e que brincava de faz de conta, lembro-me de quantas vezes brinquei com minhas primas de escolinha e sempre gostava de ser a professora, muitas vezes até trocávamos os papéis: ora eu era professora e elas as alunas ora eu era aluna e uma delas a professora.

Recordo da época do Ensino Fundamental I. Na escola, a qual frequentei, havia muitas regras, principalmente a rigorosidade do uso de uniforme. Se não usássemos, a diretora da escola nos punia com um sermão e eu tinha então muito medo de ser penalizada.

Lembro-me que quando chegava à escola formávamos filas, sendo uma fila de meninas e a outra de meninos. Fazíamos uma oração e cantávamos uma música e ainda havia um dia da semana que era destinado a cantar o hino nacional e o hino da cidade de Jataí. Recordo também que fui alfabetizada pelo método silábico e que várias vezes tinha que copiar a tabuada para que assim fosse aprendida. Nessa época meus pais sempre estiveram presentes em meus estudos e sempre estavam na escola conversando com as professoras sobre o meu desempenho e o das minhas irmãs.

No Ensino Fundamental II, estudei em uma escola pública chamada Colégio Estadual Alcântara de Carvalho. Na 5ª série tudo era novo, pois tínhamos um professor para cada disciplina, as aulas tinham duração definida e ao tocar o sinal era feita a troca de professor. Nesta época fiz grandes amizades que até hoje estão presentes em minha vida.

Quando estava no 9º ano, tive então um professor de Matemática chamado Lauro, que foi minha inspiração, professor que gostava da profissão e sempre me motivava para que estudasse sempre mais. Desde pequena tive facilidade com a matéria e gostava quando o professor ministrava suas aulas, pois mostrava desempenho em seu trabalho e me recordo que em todas as aulas ele levava seu caderno com o planejamento e percebia sua dedicação em ensinar.

Quando cheguei ao Ensino Médio, principalmente no 3º ano, recordo que a palavra que mais ouvia dos professores era vestibular, eles sempre falavam que tínhamos que estudar porque ao final do ano faríamos a prova que daria rumo ao nosso futuro. Ai então batia aquele sentimento de medo, ansiedade e felicidade por estar terminando mais um ciclo dos meus estudos.

Novamente tive a oportunidade de ter o mesmo professor de Matemática, acompanhando meus estudos. E, além dele, mais dois professores do Ensino Médio foram minha inspiração: o professor de física, Virgílio, e uma professora de Química, Livia. Esses professores ensinavam com muito compromisso e se preocupavam com o aprendizado de seus alunos, além de mostrarem total domínio do conteúdo no ato de ensinar.

Quando esses professores me perguntaram qual curso havia escolhido para prestar vestibular e eu disse que havia escolhido Pedagogia, eles foram os únicos que me motivaram, dizendo que para trabalhar na área da educação eu teria que enfrentar alguns desafios, mas era um trabalho único e que valia a pena lutar. Lembro-me de uma vez que o professor de Matemática imprimiu várias provas do vestibular e entregou para que eu estudasse, esse gesto mostrou o quanto ele desejava meu sucesso.

No 3º ano do Ensino Médio, fui monitora da disciplina de Matemática. Eu estudava no período matutino e durante o turno vespertino eu tinha o compromisso de ajudar meus colegas, indo à escola para tirar dúvidas sobre o conteúdo. O sentimento de ensinar meus colegas era de imenso prazer e essa experiência foi muito gratificante.

Mas, por outro lado, tive professores que não quero levar como modelo, professores que só criticavam a profissão e que não tinham compromisso com seu trabalho e que muitas vezes falaram que eu deveria escolher um curso que “desse dinheiro”, pois eu era nova e que ser professor não era bom, principalmente porque o ganho é pouco. Esses

professores ficavam presos ao livro didático e pediam para a turma transcrever textos e questões que estavam no livro para o caderno. Eu achava uma perda de tempo fazer isso, mas obedecia. Eu achava que não tinha sentido fazer esse tipo de atividade em que a professora nem sequer corrigia, somente dava um visto.

Quando conversei com meus pais e lhes contei que havia escolhido Pedagogia para o vestibular eles me apoiaram, porém, alguns familiares criticavam o curso e diziam que era melhor mudar a opção e escolher um curso de status. Mesmo assim eles não me fizeram mudar de opinião, pois o que eu queria era ser professora.

No ano de 2012, via vestibular, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Identifiquei-me com o curso e me dediquei totalmente durante o percurso acadêmico na universidade. Busquei participar de eventos científicos e lembro-me da primeira apresentação de pôster com minhas amigas Stefânia e Mariana, quando apresentamos um trabalho da disciplina de Arte e Educação, sob a orientação da professora Suely Lima que nos motivou a participar do congresso. A partir daí, participei de todos os eventos científicos que tive oportunidade.

No mesmo ano também prestei vestibular para o curso de Logística pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), consegui ser aprovada, mas como já tinha sido aprovada em Pedagogia, sem dúvidas escolhi o curso da UFG já que era o que realmente eu desejava. Resolvi prestar o vestibular para Logística por medo de não ser aprovada em Pedagogia.

Na metade do ano de 2012, inscrevi-me para concorrer a uma das vagas e ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e não fui selecionada, fiquei na lista de espera. Em novembro de 2012, um bolsista saiu do programa e fui então chamada para participar. Assim entrei em contato diretamente com o contexto escolar.

Minha primeira experiência foi em uma escola da periferia da cidade, em que eu e mais cinco bolsistas, a coordenadora da Universidade e a Supervisora da escola planejamos atividades pedagógicas no que se referia à alfabetização e ao letramento. Lembro-me que naquela época fazíamos vários jogos pedagógicos com materiais reciclados para ajudar os alunos em sua alfabetização.

Foi uma grande experiência, pois a escola acolhia os bolsistas e apoiava nas atividades, sempre se preocupando com o desempenho dos alunos. Para seu desenvolvimento o PIBID tinha algumas limitações, pois essa escola não tinha estrutura física para que os bolsistas desenvolvessem suas atividades, dessa forma em alguns dias ficávamos no

laboratório de informática e em outros ficávamos em uma pequena área coberta para realização das atividades, o que muitas vezes dificultava o trabalho devido à falta de espaço.

Por meio do programa tive a oportunidade de participar de congressos e apresentar trabalhos, seja em forma de pôster ou por comunicação oral. Lembro-me quando fui a um congresso em Uberaba (MG) participar do IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC). Foi uma experiência enriquecedora, pois pude compartilhar vivências realizadas no programa com outros acadêmicos de diferentes instituições.

No ano de 2014, os bolsistas foram desligados e abriu um novo edital, inscrevi novamente e dessa vez consegui ser selecionada. Nesse período, o programa foi transferido de escola e fomos então para uma escola melhor, localizada mais próxima ao centro da cidade. Dessa vez a realidade escolar era muito diferente daquela que presenciamos no ano anterior.

Nessa nova escola, os bolsistas estavam sob a coordenação da professora Isa Mara, mesmo assim tivemos algumas dificuldades, uma vez que muitos funcionários da escola não entendiam o objetivo do projeto e queriam mudar sua finalidade. As atividades pedagógicas eram desenvolvidas na biblioteca e o nosso foco era o letramento literário. Com essa experiência tive muito aprendizado e muitas vezes relacionei a teoria estudada na instituição de Ensino Superior com a prática adquirida no PIBID.

Sob as orientações da coordenadora de área, pudemos colocar em prática as metodologias de ensino estudadas, que são atrativas para chamar atenção dos alunos para o hábito de ler, ou seja, leitura essa sem uma cobrança pedagógica. Orientávamos os alunos a lerem o que desejassem, mas que lessem por prazer, não por obrigação.

Nesse programa, algumas atividades ficaram marcadas, tais como: teatro encenando: Sítio do Pica-Pau Amarelo, Parada literária, Telejornal da história, Quem tem medo do ridículo. Mas a que mais gostei foi o cochicho poético. Nessa atividade os alunos fizeram um classificado poético.

Assim, ao participar do PIBID, tive a oportunidade de relacionar teoria e prática, participar de eventos científicos e publicar trabalhos desenvolvidos no programa em revistas científicas, conhecer o contexto escolar antes de terminar a graduação. Mas vejo que o programa também tem suas limitações, uma vez que não recebíamos o total apoio da escola parceira para desenvolver as atividades, alguns professores não reconheciam nossa proposta de trabalho e queriam que ajudássemos em sala de aula e que muitas vezes até substituíssemos.

Outra experiência que marcou durante minha trajetória acadêmica foi o momento do Estágio Supervisionado. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I,

foram experiências que contribuíram para meu aprendizado, em que relacionei teoria e prática e também pude conhecer o contexto escolar e percebi a importância do trabalho do professor.

Outra vivência que foi significativa na minha vida acadêmica foi a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na qual pude pesquisar, questionar, problematizar a realidade. No TCC pesquisei sobre o PIBID levantando as possibilidades e limitações para a formação inicial de professores, uma vez que os resultados foram por meio das publicações de pesquisas no Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conpeex) desenvolvido na UFG nos anos de 2013 e 2014, considerando nesse trabalho as cidades de: Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia e Jataí.

Hoje posso dizer que minha escolha por Pedagogia se deu porque o curso tem uma visão ampla de disciplinas que possibilitam enxergar a realidade de outra forma. Identifiquei-me com o curso e hoje estou muito feliz com a profissão que escolhi. Todas as disciplinas do curso deixaram vestígios e contribuíram em minha vida pessoal e profissional.

Apesar de não ter sido fácil atentar o olhar de forma crítica para a realidade, foram necessárias várias leituras e discussões com os professores, já que inicialmente enxergava o PIBID somente com pontos positivos. Lembro-me de quantas vezes a orientadora falava que era preciso problematizar o programa, pois além das possibilidades existiam limitações, que depois consegui enxergar, por estarem tão presentes em minha prática.

Ao concluir a graduação, achava que teria mais facilidade para conseguir trabalho em alguma escola pública, já que participei do programa, mas me decepcionei, pois não consegui encontrar trabalho. Mesmo deixando currículo na Secretaria Municipal de Educação, não tive retorno imediato.

Em junho de 2016, comecei a trabalhar como monitora em uma instituição privada de ensino. Apesar de considerar importante a experiência adquirida, um dos fatores que não concordava na instituição era o valor pago para as monitoras, assim veio a indignação de estar formada, trabalhando e recebendo um valor muito abaixo do merecido. Em dezembro deste mesmo ano pedi demissão do trabalho na instituição privada, para me dedicar aos estudos. Senti-me aliviada, pois não queria permanecer naquele cargo.

Ao conversar com a coordenadora da instituição privada sobre minha decisão, ela foi bastante compreensiva com minha escolha e por mais que existiam algumas limitações, a experiência adquirida contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir disso, comecei a me preparar para o processo seletivo do Mestrado em Educação da Regional Jataí e consegui passar pelas etapas das provas. Em seguida, comecei as aulas no mestrado e meu projeto inicial permaneceu na proposta em pesquisar o PIBID,

agora buscando investigar se os egressos dos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia estão atuando na educação, considerando que os investimentos iniciais do programa tiveram início nessas licenciaturas, devido à ausência de professores para trabalharem nessa área. Essa decisão de pesquisar essa problemática também se deu devido à experiência que obtive de não atuar na educação básica devido à falta de oportunidade, uma vez que entreguei currículos, mas não fui selecionada.

Após ser aprovada no mestrado, no final do ano de 2017, recebi ligação da Secretaria Municipal de Educação, informando que estava em aberto um processo seletivo para contratar professores e que ao verificar os currículos resolveram ligar para informar sobre a contratação. Como consegui a bolsa Capes no programa de pós-graduação, respondi à secretaria que não havia interesse naquele momento de participar do processo seletivo, pois estava me dedicando aos estudos.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação da UFG em Jataí, durante a disciplina Trabalho e Educação, sempre buscava relacionar as práticas vivenciadas no PIBID com a teoria estudada na universidade. Durante a participação no programa, eu e o restante das bolsistas questionávamos o valor da bolsa, mas por meio da disciplina e do suporte teórico cheguei à conclusão de que o programa, de certo modo, pode contribuir para a desvalorização da formação de inicial de professores, já que o recurso financeiro ofertado não é de valor igual para os participantes e todos possuem responsabilidades com o programa e quem executa as tarefas pedagógicas recebe menor valor daqueles que auxiliam no planejamento.

Enfim, durante o mestrado e com base nos estudos teórico, consegui enxergar a realidade de outra forma, saindo da aparência e buscando sua essência. A criticidade dos professores contribuiu para que meu objeto fosse analisado e com o conhecimento compartilhado por eles tive a oportunidade de desenvolver esse estudo.

Apêndice B - Questionário enviado aos egressos

Pesquisa com egressos dos cursos de Biologia, Física, Química e Matemática (Dissertação de Mestrado em Educação UFG/ Regional Jataí).

Prezado (a) venho novamente, pedir a sua contribuição, para que possa responder três perguntas do questionário que trata da contribuição do PIBID na formação dos egressos. Lembrando que você já havia contribuído com outras questões respondidas no início do ano de 2018, mas na minha banca de qualificação foi sugerido que acrescentasse mais essas três questões para ajudar nas análises dos dados. Encarecidamente, peço que contribuam comigo, assim também contribuirá com a história do PIBID na UFG. Ressalto que a sua identificação será preservada.

Desta forma, convido você para participar da pesquisa “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores”, que estou desenvolvendo para a defesa de dissertação de Mestrado no PPGE da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do Prof^a. Dr. Elizabeth Gottschalg Raimann.

Você foi escolhido (a) por ter participado do programa PIBID. O objetivo principal da pesquisa é investigar se os egressos do PIBID do curso de Biologia, Física, Química e Matemática, da UFG, Regional Jataí, estão atuando na educação básica.

Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos participantes. As informações utilizadas nesta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes. Você tem garantido o seu direito da liberdade de se recusar a participar, ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Juliana Alves da Guarda, responsável pela pesquisa, pelo e-mail julianaalvesjti@gmail.com, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99654-1047.

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – nº CAAE: 70503517.4.0000.5083. Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131, bairro Campus Samambaia.

Desde já obrigada!

Juliana Alves da Guarda (Mestranda do PPGE/ UFG)

Caso o participante utilize o Hotmail, Yahoo, Bol dentre outras formas de e-mail e está com problemas para ver ou enviar este formulário, por favor clique na opção "PREENCHER NO FORMULÁRIO GOOGLE" que aparece no início deste formulário.

A pesquisa será feita com os egressos que concluíram a graduação em Biologia, Física, Química e Matemática. Marque a opção correta indicando se você concluiu ou não o curso superior.

- Sim ()
- Não ()

Se você concluiu a graduação em Biologia, Física, Química e Matemática, marque a opção indicando se atua na educação básica

- Sim ()
- Não ()

Se necessário, justifique sua resposta

Em qual rede de ensino você está atuando?

- Pública ()
- Privada ()

Nome

1) Idade

() 20 a 25

() 26 a 30

() acima de 30 anos

2) O que levou você a ingressar em um curso de Licenciatura?
Explique.

3) Antes de participar do PIBID, você já desenvolvia alguma atividade na área da docência?

Sim ()

Não ()

Se sim, qual era a atividade?

4) Qual foi o seu interesse em participar do PIBID?

5) Em qual subprojeto do PIBID você participou?

() Biologia

() Física

() Química

() Matemática

6) Por quanto tempo permaneceu no PIBID

- ☐ 6 meses
- ☐ 1 ano
- ☐ 1 ano e meio
- ☐ 2 anos ou mais

7) Para qual nível de ensino foram desenvolvidas as atividades do PIBID?

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Em todas as modalidades de ensino.

8) As atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para a sua formação?

- Sim ☐
- Não ☐
- Explique.

9) O Coordenador do subprojeto contribui para a sua formação?

- Sim ☐
- Não ☐
- Explique.

10) O supervisor da escola pública contribuiu para a sua formação?

- Sim ☐
- Não ☐
- Explique.

11) Aponte os pontos positivos e ou negativos do subprojeto do qual você participou?

12) Na sua avaliação, o PIBID precisaria melhorar em algum aspecto?

- Sim ☐
- Não ☐
- Explique.

13) O PIBID contribui para que você permanecesse na licenciatura?

- Sim ☐
- Não ☐
- Explique.

14) Se houvesse o corte da bolsa, você continuaria no PIBID?

- Sim ☐
- Não ☐

Explique.

15) Na sua avaliação o PIBID contribui na formação inicial de professores?

Sim ()

Não ()

Explique.

16) O PIBID objetiva ter uma relação direta com desempenho do aluno no IDEB. Nesse sentido, a escola percebeu que as ações desenvolvidas pelo PIBID colaboravam para desempenho dos seus alunos?

Sim ()

Não ()

Explique.

17) Você considera que o PIBID proporcionou a você melhores condições para:

() falar em público

() relacionar teoria e prática

() produzir artigos científicos

() estimular para investigação

() auxiliar no planejamento de atividades pedagógicas

() Possibilitar conhecer um pouco da realidade escolar

() Outro. Qual _____

18) A sua participação no PIBID favoreceu para que você fosse contratado como professor?

Sim ()

Não ()

Explique.

19) Você gostaria de fazer algum comentário sobre o programa PIBID? Aponte suas considerações

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores”. Meu nome é Juliana Alves da Guarda, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (julianaalvesjti@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99654-1047.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A presente pesquisa intitulada “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores”, é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva investigar se os egressos do PIBID do curso de Biologia, Física, Química e Matemática, da UFG, Regional Jataí, estão atuando na educação básica.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Pesquisa exploratória, descritiva e analítica: A partir das proposições teóricas acerca do objeto de estudo formação de professores, tendo o PIBID como foco de análise, mediante bibliografia e documentos que legitimam o programa, se buscará interpretar o fenômeno tendo como suporte de análise a pesquisa de campo.

Pesquisa campo: proposição de questionário disponibilizado pelo sistema *Google Drive*, enviando o link para os egressos do PIBID dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática, visando identificar as contribuições do programa na formação dos mesmos, bem como verificar se eles estão atuando na educação básica. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual forma, não se identificará os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

1.3 Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados como, por exemplo, o constrangimento uma vez que terão que fornecer dados relativos ao seu período de participação no PIBID na UFG/Regional Jataí. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.

1.4 Salientamos que o participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa; **Obs.:** Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feita a cobrar;

1.5 Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações do questionário serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

1.6 Esse termo garante dos seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando ao

pesquisador a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

1.7 Garantimos a expressa liberdade do/a participante em se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento como o questionário que está na pesquisa;

1.8 A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida.

1.9 Informamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa, em cumprimento à Resolução 466/2012.

1.10 Os dados coletados ficarão arquivados pelo prazo de **cinco anos** na UFG-Regional Jataí. O arquivamento faz-se necessário para investigações futuras, pois se poderá realizar novas análises a partir do material coletado. A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o **anonimato** daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida. Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Juliana Alves da Guarda sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Juliana Alves da Guarda

Pesquisadora responsável



UFG – UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores

Pesquisador: JULIANA ALVES DA GUARDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70503517.4.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Jataí - Unidade Jatobá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.264.633

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Jataí que investigará o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e a formação inicial de professores na UFG/Regional Jataí. A proposta de pesquisa consiste em verificar se os egressos do PIBID dos cursos de Biologia, Química, Física e Matemática da UFG/Regional Jataí estão atuando na Educação Básica. A investigação será de cunho exploratório quantitativo e qualitativo e realizará análise dos documentos do PIBID local/regional, assim como entrevistas e questionários com perguntas semiabertas aos participantes.

Como hipótese inicial a pesquisa espera verificar centra-se na atuação profissional que os participantes do programa na Regional de Jataí. Visa compreender como o PIBID contribuiu para formação do licenciando e sua inserção na profissão docente, uma vez que



há um investimento do governo federal nessa formação inicial incentivando a docência nas áreas específicas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados são: Primário

Investigar se os egressos do PIBID do curso de Biologia, Física, Química e Matemática da UFG/Regional Jataí estão atuando na educação básica.

Secundário

Apresentar o PIBID como programa de formação inicial de professores, dando ênfase para o programa na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, destacando os subprojetos de Biologia, Física, Química e Matemática.

Identificar a influência do PIBID na escolha pela profissão docente;

Investigar se os egressos do PIBID do curso de Biologia, Física, Química e Matemática, da UFG, Regional Jataí estão atuando na educação básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A pesquisadora afirma não haver riscos durante a realização da pesquisa, no entanto, como os dados serão coletados através de questionários e entrevistas os participantes poderão se queixar de desconforto psicológico por estarem fornecendo dados relativos ao seu período de participação no PIBID.

Benefícios

Os benefícios destacados pela pesquisadora consiste na publicação e socialização dos resultados da pesquisa na cidade de Jataí, assim como a veiculação da pesquisa em periódicos, eventos científicos regionais e nacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa relevante, uma vez que apresenta os resultados da formação inicial docente a partir da perspectiva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Evidencia o caminho percorrido pelos participantes do programa permitindo uma reflexão sobre a formação inicial docente, as contribuições e falhas do PIBID nessa etapa inicial da formação de professores.



O projeto de pesquisa apresenta fundamentação consistente com os principais marcos teóricos da formação docente assim como uma leitura e diálogo pertinente com as políticas Educacionais e Formação de professores.

Detalha o desenvolvimento do projeto delimitando no cronograma os meses do ano que serão desenvolvidas cada uma das etapas da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

Folha de rosto devidamente assinada pelo diretor Unidade Acadêmica Especial de Educação;

Termo de Anuência da Instituição participante;

Termo de Anuência da Unidade Acadêmica Especial de Educação;

Projeto de Pesquisa com os Questionários de Entrevista;

Cronograma de Pesquisa com o detalhamento das etapas de pesquisa;

TCLE;

Termo de Compromisso assinado por todos os pesquisadores dando ciência dos termos da resolução nº466/12;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores apresentaram os documentos exigidos pela resolução nº 466/2012 estando em conformidade com os critérios do CEP. Atenderam e readequaram todas as pendências documentais, sendo assim, considero o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para dezembro de 2018.



UFG – UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_950189.pdf	11/08/2017 21:08:22		Aceito
Outros	Carta_de_Respostas_as_Pendencias.pdf	11/08/2017 21:06:19	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_da_Unidade_Academica_Especial_de_Educacao.pdf	11/08/2017 21:01:56	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_da_instituicao.pdf	11/08/2017 21:00:56	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_da_Coordenacao_do_PIBID.pdf	11/08/2017 20:59:51	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Modificado.pdf	11/08/2017 20:57:49	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.pdf	11/08/2017 20:55:19	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Modificado.pdf	11/08/2017 20:55:02	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/06/2017 22:18:51	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/06/2017 22:10:36	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito
Folha de Rosto	documento.pdf	29/06/2017 22:06:05	JULIANA ALVES DA GUARDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Setembro de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza (Coordenador)